

Ensino e Aprendizagem no Contexto de um TEIP

A urgência de educar para e pela sociedade

Ana Rita Correia

Lisboa, 2011

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Ensino e Aprendizagem no Contexto de um TEIP

A urgência de educar para e pela sociedade

Ana Rita Correia

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Maria Ivone Gaspar

Lisboa, 2011

Resumo

A relação entre o ensino e a aprendizagem e as características sociais torna-se cada vez mais profunda e de maior interdependência, devido à democratização e expansão do acesso ao ensino, que originam a presença na escola de grande diversidade social e cultural. Dado o novo perfil dos públicos escolares, que se reflete num aumento do insucesso na sua aceção alargada (retenções, absentismo, indisciplina, violência), a escola deve assumir a sua quota-parte na redução da exclusão escolar e social, por meio de ações que atenuem aqueles problemas, designadamente pelo questionamento da “forma escolar” e da matriz pedagógica homogéneas que a caracterizam desde a sua fundação.

Este estudo parte da conceção de que os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária são locais onde os problemas sociais, económicos e culturais se concentram e de que a escola, assumindo o seu papel de promotora da igualdade social face à educação e no âmbito da sua autonomia, deve optar por estratégias de ensino e aprendizagem integradoras da pluralidade de saberes dos alunos e, simultaneamente, que impulsionem o desenvolvimento de competências necessárias à sã convivência em comunidade, transformando a educação numa experiência social.

O estudo empírico tem como contexto uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, em Setúbal, e com ele pretendemos identificar estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores numa turma do 7º ano, relacionar a utilização de estratégias enquadradas no paradigma interpessoal com o nível de inclusão dos alunos na escola e, finalmente, verificar efeitos das estratégias utilizadas na satisfação dos alunos relativamente aos ambientes de aprendizagem. Visto que se trata de um estudo de caso, em que são utilizadas metodologias associadas ao paradigma qualitativo, os seus resultados não são generalizáveis, mas poderão fornecer pistas extrapoláveis e adaptáveis a contextos semelhantes, gerando melhorias no ensino.

Palavras (expressões) -chave:

Expansão e democratização do ensino; territórios educativos de intervenção prioritária; paradigmas de ensino e aprendizagem; aprendizagem colaborativa; aprendizagem construtiva; modelos de ensino e aprendizagem.

Abstract

The relationship between teaching and learning and its societal characteristics becomes more and more profound and assumes a greater interdependency, due to the democratization and expansion of learning access which originate the presence at school of a huge social and cultural diversity. Because of the new profile of the school public - which has its reflection in the rising failure in its wider sense (failure in the learning process (flunking), absenteeism, indiscipline, violence) - school must take its share of responsibility in the reduction of school social exclusion by means of actions that reduce those problems, namely through questioning the “school form” and the pedagogic homogeneous matrix that characterize it since its foundation.

This study starts assuming that the Educative Territories of Priority Intervention are places where the social, economic and cultural problems are centred and that school, assuming its part of promoter of social equality, as far as education is concerned and in the range of its autonomy, should choose teaching and learning strategies that integrate the plurality of students’ knowledge and at the same time give impulse to the development of the necessary skills for an healthy living in community , transforming education into a social experience.

The empirical study has a school in Setúbal as a context and with it we not only intend to identify teaching and learning strategies used by teachers of a year 7 class, but to relate as well the use of strategies within the interpersonal paradigm with the level of inclusion of students in the school and finally we intend to check the effects of the strategies used in the satisfaction of the students in relation to the learning environments. Since this is a study of a case, in which methods associated to the qualitative paradigm are used, its results are not to be generalized but they may give some clues extrapolated and adaptable to similar contexts, generating teaching improvements.

Key words /expressions:

Expansion and democratization of teaching; Educative Territories of Priority Intervention; teaching and learning paradigms; colaborative learning; constructive learning; teaching and learning models.

Agradecimentos

À minha orientadora e coordenadora de Mestrado, Professora Doutora Maria Ivone Gaspar, pela sua competência, rigor e exigência aliados à sua serenidade e afabilidade; pelo incentivo sem o qual este trabalho não teria atingido o termo.

Às minhas amigas e colegas Sandra Galante e Raquel Monteiro, pela partilha dos sorrisos, dos risos, dos receios, da ansiedade, da coragem.

Ao Diretor do Agrupamento que acolheu esta investigação, aos professores e alunos que participaram neste estudo, em especial à sua diretora de turma, pela receção excelente e colaboração prestada.

A todos os amigos e colegas que, de algum modo, apoiaram esta investigação.

À minha família, por tudo.

Índice Geral

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	11
Capítulo I - Realidades e perspectivas para a escola de hoje.....	12
1. Democratização – o início de uma nova face da escola.....	12
2. Cultura e culturas.....	15
3. Insucesso escolar	19
4. Professores e alunos	23
Capítulo II – TEIP: a diferença e a diferenciação.....	25
Capítulo III - O paradigma interpessoal: influências no ensinar e no aprender.....	30
1. Raízes e fundamentos	31
2. Algumas modalidades inspiradas no paradigma interpessoal	36
A aprendizagem construtiva.....	37
A aprendizagem colaborativa.....	39
3. Alguns modelos de ensino e aprendizagem associados ao paradigma interpessoal	42
Modelo de investigação em grupo	44
Modelo do questionamento jurisprudente	46
4. Breve reflexão final.....	48
Parte II – Estudo Empírico	49
Capítulo I – Fundamentação metodológica	50
1. Opções metodológicas.....	51
2. Objetividade, subjetividade e cientificidade.....	55
Capítulo II – Procedimentos metodológicos	56
1. Técnicas e instrumentos de investigação	57
Inquérito por questionário	57
Observação	61
Análise de documentos.....	64
2. Etapas e procedimentos do trabalho de campo	65
Capítulo III – Contexto da investigação.....	67
1. Contexto físico – a escola e o bairro	68
2. Contexto humano – os sujeitos da investigação.....	71

Capítulo IV – Análise e interpretação de dados.....	72
1. Tratamento de dados.....	72
2. Questionários.....	75
Questionário dirigido aos alunos.....	75
Questionário dirigido aos professores.....	102
3. Observação.....	133
Observação de reuniões do conselho de turma.....	133
Observação de aulas.....	137
4. Análise de documentos.....	143
Projeto TEIP/Projeto Curricular de Agrupamento e Projeto Educativo.....	143
Projeto Curricular de Turma.....	146
Conclusões e Reflexões Finais.....	147
Referências Bibliográficas.....	155
Anexos.....	167

Índice de tabelas

Tabela 1 – Estrutura dos questionários aos alunos e aos docentes	60
Tabela 2 - Estrutura da grelha para a observação de reuniões do conselho de turma	62
Tabela 3 – Estrutura da lista de verificação para a observação de aulas	63
Tabela 4 - Documentos analisados	64
Tabela 5 - Observação	66
Tabela 6 - Procedimentos disciplinares	69
Tabela 7 - Resultados escolares – alunos retidos por insucesso.....	69
Tabela 8 - Resultados escolares – alunos retidos por abandono.....	69
Tabela 9 – Alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas - 2008/09	70
Tabela 10 – Tendências de resposta conforme o aproveitamento obtido pelos alunos..	83
Tabela 12 – As causas do insucesso do ponto de vista dos alunos que já reprovaram e/ou que este ano indiciam retenção e dos alunos que nunca reprovaram nem indiciam retenção.....	88
Tabela 13 – Relação entre a questão A.16 (problema) e B.12 (“antídoto”).....	97
Tabela 14 – Comparação entre as respostas à questão B. 6 e à B.8.	107
Tabela 15 – Expetativas quanto à escolaridade, segundo estudantes e professores	112
Tabela 16 - Formas de trabalhar prioritárias (profs.) ou preferidas (alunos) /motivos selecionados.....	124
Tabela 17 – Atitudes dos alunos quando trabalham em grupo, segundo os alunos e os professores.....	130
Tabela 18 – Observação das reuniões do conselho de turma: Categoria 1 – Caracterização da turma	134
Tabela 19 - Observação das reuniões do conselho de turma: Categoria 2 – O ensino e a aprendizagem - práticas	135
Tabela 20 - Observação das reuniões do conselho de turma: Categoria 3 – Resultados	136
Tabela 21 - Observação de aulas: Categoria 1 – O papel dos alunos na sala de aula ..	138
Tabela 22 - Observação de aulas: Categoria 2 – O papel do professor na sala de aula	140
Tabela 23 - Observação de aulas: Categoria 2 – Estratégias de ensino e aprendizagem	141

Tabela 24 – Análise de documentos - Projeto TEIP/Projeto Curricular de Agrupamento e Projeto Educativo.....	144
---	-----

Índice de Anexos

Anexo I - Questionário dirigido aos alunos para testagem.....	169
Anexo II - Questionário dirigido aos professores para testagem.....	183
Anexo III - Questionário dirigido aos alunos – Final.....	199
Anexo IV – Questionário dirigido a professores – Final.....	211
Anexo V - Observação de reuniões do conselho de turma – Grelha.....	225
Anexo VI- Observação de aulas – Lista de verificação.....	229
Anexo VII – Análise de documentos - grelha	233
Anexo VIII - Tratamento de dados dos questionários: gráficos.....	237

Índice de gráficos

Gráfico 1	238
Gráfico 2	238
Gráfico 3	239
Gráfico 4	239
Gráfico 5	239
Gráfico 6	239
Gráfico 7	240
Gráfico 8	240
Gráfico 9	240
Gráfico 10.....	241
Gráfico 11	241
Gráfico 12.....	241
Gráfico 13 e Gráfico 14.....	242
Gráfico 15	243
Gráfico 16.....	243
Gráfico 17.....	244

Gráfico 18.....	244
Gráfico 19.....	244
Gráfico 20.....	245
Gráfico 21.....	245
Gráfico 22.....	246
Gráfico 23.....	246
Gráfico 24.....	246
Gráfico 25.....	246
Gráfico 26.....	247
Gráfico 27.....	247
Gráfico 28.....	247
Gráfico 29, Gráfico 30 e Gráfico 31.....	248
Gráfico 32.....	249
Gráfico 33.....	249
Gráfico 34.....	250
Gráfico 35.....	250
Gráfico 36.....	251
Gráfico 37.....	251
Gráfico 38.....	251
Gráfico 39.....	252
Gráfico 40.....	252
Gráfico 41.....	253
Gráfico 42.....	253
Gráfico 43, Gráfico 44 e Gráfico 45.....	254
Gráfico 46.....	254
Gráfico 47.....	254
Gráfico 48.....	255
Gráfico 49.....	255
Gráfico 50.....	256
Gráfico 51.....	256
Gráfico 52.....	256
Gráfico 53.....	256
Gráfico 54.....	257

Gráfico 55	257
Gráfico 56	258
Gráfico 57	258
Gráfico 58	258
Gráfico 59, Gráfico 60, Gráfico 61e Gráfico 62.....	259
Gráfico 63	259
Gráfico 64	260
Gráfico 65	260
Gráfico 66	260
Gráfico 67	261
Gráfico 68	261
Gráfico 69	261
Gráfico 70	262
Gráfico 71	263
Gráfico 72	263
Gráfico 73	264
Gráfico 74	264
Gráfico 75	264
Gráfico 76	265
Gráfico 77	265
Gráfico 78	266
Gráfico 79	266
Gráfico 80	267
Gráfico 81	267
Gráfico 82	268
Gráfico 83	268
Gráfico 84	268
Gráfico 85	269
Gráfico 86	269
Gráfico 87	270
Gráfico 88	270
Gráfico 89	271
Gráfico 90	271

Gráfico 91	272
Gráfico 92	272
Gráfico 93	273
Gráfico 94	273
Gráfico 95	274
Gráfico 96	274
Gráfico 97	275
Gráfico 98	275
Gráfico 99	275
Gráfico 100	276
Gráfico 101 e Gráfico 102	277
Gráfico 103	277
Gráfico 104, Gráfico 105, Gráfico 106 e Gráfico 107	278
Gráfico 108	279
Gráfico 109 e Gráfico 110	279
Gráfico 111	280
Gráfico 112	280
Gráfico 113	280
Gráfico 114	281
Gráfico 115	281
Gráfico 116	281
Gráfico 117	281
Gráfico 118	282
Gráfico 119	282
Gráfico 120	282
Gráfico 121	283
Gráfico 122	283
Gráfico 123	284
Gráfico 124	284
Gráfico 125	284
Gráfico 126	284

“A educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização e como caminho de preparação de um projeto comum.”

(Delors, *Educação, um tesouro a descobrir*)

INTRODUÇÃO

No Globo em que vivemos, as transformações sociais ocorrem a uma cadência vertiginosa, o que, de forma paralela, provoca modificações nas “comunidades de base” e, conseqüentemente, nos públicos escolares. Tal fenómeno origina uma reconceptualização das funções da educação, que, no final do século XX, “surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” e assume um “papel essencial [...] no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades” (Delors, 2005:11). Esta convicção por parte dos responsáveis conduz à reformulação das dimensões da educação pela valorização da vertente ética e cultural, de modo a proporcionar aos alunos aprendizagens que lhes garantam uma melhor compreensão da especificidade de cada pessoa e do mundo, de forma a capacitá-los para participarem no devir comum. Os pilares do conhecimento são enunciados em termos de “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”, assumindo-se que as políticas educativas devem constituir-se, “talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (ibidem).

Ora esta visão condiciona a nossa perspectiva do ensino e da aprendizagem, os quais, para se tornarem efetivos, devem tomar em consideração:

- i) O ambiente social, estreitamente relacionado com a cultura e com a comunidade de pertença do aluno;
- ii) A singularidade do indivíduo, ser único por força das suas características físicas, psicológicas e sociais;
- iii) O ambiente de aprendizagem em que esta ocorre;
- iv) As estratégias e formas de operacionalizar o processo de aprendizagem (Gaspar & Santos, 2009).

Assumimos, então, a relevância da componente sociológica da educação, que desempenha uma dupla influência: por um lado, os dados sociais influenciam a identidade da escola e do aluno; por outro, a escola deve preparar o indivíduo para a sociedade, tanto por meio da aquisição e desenvolvimento de competências sociais como da construção de saberes que lhe permitam participar no progresso da sua comunidade e do mundo.

Creemos que, para além de hoje ser incontornável educar para a sociedade, a educação é também – e sobretudo - uma experiência social. Pressupõe, por isso, inter-

relação e, logo, interação, o que, do nosso ponto de vista, apela a uma reflexão sobre a comunicação como fundamento das relações humanas e fator decisivo para o desenvolvimento e coesão dos indivíduos e das comunidades. A propósito, citamos outro relatório da Unesco – *Many Voices One World* -, este sobre o papel da comunicação na sociedade:

“Communication maintains and animates life. It is also the motor and expression of social activity and civilization; it leads people and peoples from instinct to inspiration [...]; it creates a common pool of ideas, strengthens the feeling of togetherness through exchange of messages and translates thought into action, reflecting every emotion and need from the humblest tasks of human survival to supreme manifestations of creativity - or destruction”¹ (Unesco, 1980:3).

Na verdade, o homem é um ser gregário, ou seja, necessita viver inserido na sociedade a que pertence, condição que o consagra como “animal social” por excelência. O estabelecimento das relações que fundamentam esta sua característica ontológica faz-se indubitavelmente pela comunicação, que, na visão de Cooley², é o mecanismo através do qual as relações humanas existem e se desenvolvem e, por conseguinte, o suporte das interações que caracterizam a vida em sociedade. O ser humano constitui-se, assim, cumulativa e redundantemente, como ser comunicante, pois é inconcebível que não comunique, que não interaja com os seus semelhantes. Ora se comunicar é inerente à natureza humana, a dimensão interpessoal da comunicação é primordial e transversal a toda a atividade do Homem.

A comunicação interpessoal tem sido descrita e explicada segundo várias perspectivas teóricas. Parece-nos oportuno fazer uma breve incursão através de algumas que se nos afiguram produtivas para a compreensão de fenómenos envolvidos no ensino e na aprendizagem centrados na inter-relação, visto que tomámos a dimensão social da educação como ponto de partida para este estudo.

¹ “A comunicação mantém e anima a vida. É também o motor e a expressão da atividade social e da civilização, que leva as pessoas e os povos do instinto à inspiração [...], que cria um fundo comum de ideias, fortalece o sentimento de união através da troca de mensagens e traduz o pensamento em ação, refletindo cada emoção e necessidade, das tarefas mais humildes da sobrevivência humana às manifestações supremas da criatividade – ou da destruição.”

² Cooley (1864-1929) foi um dos pioneiros dos estudos sobre comunicação. A sua obra principal consistiu no desenvolvimento da Teoria Orgânica, em que concebe a sociedade como um complexo de forças e de processos que evoluem e funcionam em interação. Indivíduo e sociedade são realidades inseparáveis: o indivíduo não existe isolado do grupo e, por sua vez, o grupo ou a sociedade não existe fora de uma visão coletiva (Infopédia online).

O interacionismo simbólico³ é uma teoria psicológica e social que concebe a sociedade como um sistema de comunicações interindividuais, ou seja, preconiza que esta se constrói permanentemente nas interações, fundadas num triângulo formado pelo indivíduo, a sociedade e a comunicação. A sociedade é como um cenário em que o indivíduo é ator em comunicação com os outros, com os quais está em contínua negociação de significados veiculados por símbolos. As relações interpessoais têm, então, uma natureza simbólica passível de diferentes interpretações ou significados, condicionados pelos atores envolvidos e pelos seus contextos específicos (tempo, lugar, interesses, crenças, valores, atitudes, cultura).

Segundo Miguélez (s.d.), a reflexão dos interacionistas simbólicos define a análise da ação humana como uma “ciência interpretativa em busca de significado”. Trata-se de um processo “hermenêutico-dialético” realizado entre o mundo exterior e a realidade interna do indivíduo: é interpretativo ao mesmo tempo que estimula a comparação e o contraste entre diferentes construções hipotéticas da realidade, com vista a obter uma síntese da mesma. Efetivamente, segundo esta perspetiva, os processos complexos envolvidos nas interações sociais condicionam os comportamentos observáveis: ao ocorrer uma interação, o indivíduo é estimulado a acionar a sua autoperceção na apreensão dos símbolos que recebe do contexto à sua volta. Numa segunda etapa, pode ocorrer a ação prática ou comunicativa, também influenciada pelo contexto em que o indivíduo se encontra. Por sua vez, a reação dos indivíduos envolvidos nesse processo de interação conduz a uma nova interpretação simbólica que leva à construção ou reconstrução de significados.

Outra perspetiva que nos parece fecunda é a veiculada pela escola de Palo Alto⁴, que recupera um dos conceitos-chave do interacionismo simbólico: a natureza simbólica da vida social. Constitui-se como uma corrente de investigação com o objetivo de analisar e estudar os comportamentos humanos do ponto de vista dos sistemas de relações em que os indivíduos se encontram inseridos, centrando assim os seus estudos na dimensão interpessoal da comunicação humana. De entre as ideias associadas a esta escola, destacamos: a comunicação é a sustentação das relações

³ Surgiu na década de 30 do século XX e teve como impulsionador Blumer (1900-1987), membro da escola sociológica de Chicago. Blumer desenvolveu as primeiras formulações do interacionismo simbólico a partir de conceitos e princípios básicos extraídos da psicologia social, originalmente elaborados pelo filósofo e cientista social G. Mead (Cancian, s.d.).

⁴ Também designada por Nova Comunicação, situa-se na Califórnia, nos anos 50 do século XX. G. Bateson é um dos seus líderes.

interpessoais; tem um caráter relacional, ou seja, os indivíduos são parte dessa comunicação, uma vez que transportam a sua identidade, a sua história, as suas expectativas. Porém, a comunicação não se funda na singularidade do eu, mas nas relações plurais, por isso nesse “jogo relacional” constroem-se permanentemente vínculos e estratégias entre aqueles que comunicam. Concomitantemente, cada pessoa é considerada um sistema de relações (Borelli, 2005).

Os quadros teóricos apresentados, enquanto formas de explicar que através da comunicação se gera aprendizagem, revelam interesse ao serem transpostos para a vida da micro-sociedade escola e para as relações que se estabelecem entre os elementos que a compõem. Ambos atentam no contexto em que se comunica, o que não deixa de ser oportuno e significativo, principalmente em sociedades económica e socialmente bipolarizadas, bem como diversificadas no aspeto cultural, condições que se repercutem profundamente na escola. De facto, cada indivíduo troca informações assentes num repertório constituído pela sua formação educacional, as suas experiências e todo o *background* acumulado ao longo da vida (memórias, crenças, valores, modelos, objetivos), e “aprende a ser” e a viver em comum pelo convívio com os outros e com os contextos que estes transportam consigo.

Nas duas perspetivas teóricas, a comunicação envolve interpretação/aprendizagem. De facto, estando em constante inter-relação, os alunos interagem com os seus pares e com os professores, em permanente processo de construção pessoal. Pela interação, socializa-se (disponibilizam-se valores e normas socialmente enunciados); diferencia-se (compreendem-se e integram-se as marcas individuais num contexto coletivo); colabora-se (buscam-se significados com o outro, transformando-os em referências de conduta, ação e conhecimento).

Esta reflexão vai ao encontro, precisamente, dos sentidos que o vocábulo “comunicar” exprime, por via da sua análise etimológica: pôr em comum, associar, entrar em relação, estabelecer laços, partilhar. Deste modo, é realçada, a noção de estabelecimento de uma comunidade através da participação (ser parte de um todo) e da partilha. Torna-se evidente que não há educação sem inter-relação, nem inter-relação sem comunicação; as relações interpessoais são, por isso, um dos aspetos decisivos na educação, motivo pelo qual é importante que na escola se criem contextos frequentes de comunicação interpessoal intencionalizada. Através da comunicação interpessoal e da

interação social, abrem-se horizontes de transformação para o homem enquanto pessoa, ser social e cultural.

Embora a comunicação não seja exatamente o tema deste estudo, a reflexão em torno deste grande tema serviu-nos de inspiração para delinear o trajeto, para abrir portas a aspetos que focámos anteriormente e que, esses sim, se situam no fulcro da nossa investigação: relações interpessoais, aprendizagem escolar, contextos envolventes, enfim, elementos que nos remetem para o paradigma interpessoal de ensino e aprendizagem e para um contexto com características distintivas: um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

A nossa implicação pessoal é vincada, quer pela formação de base – Línguas e Literaturas Modernas –, em que o fator comunicação está intrinsecamente envolvido, quer pela profissão que abraçámos, quer ainda pelo próprio contexto em que a exercemos, há duas décadas e meia: um bairro económica e socialmente (cada vez mais) frágil, onde está sediado um agrupamento de escolas que se constituiu recentemente como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Este trabalho, para além do indiscutível contributo em “causa própria” (dos nossos alunos, profissão, escola, comunidade em que nos movemos diariamente), poderá também apontar caminhos às várias dezenas de “agrupamentos TEIP” que se têm vindo a formar no país. Poderá, ainda, servir como modesto contributo para temas ainda tão pouco explorados pelos investigadores como são os paradigmas e modelos de ensino e aprendizagem e os próprios Territórios Educativo de Intervenção Prioritária, tal como ficou amplamente demonstrado pela pesquisa efetuada no âmbito deste trabalho.

Do anteriormente referido, decorre que o tema deste estudo, preparado e levado a efeito durante o ano letivo de 2009-2010, é a utilização de estratégias com características identificáveis com modelos de ensino e aprendizagem enquadrados no paradigma interpessoal, numa turma do 7º ano de escolaridade pertencente a um Território Educativo de Intervenção Prioritária de Setúbal.

A escolha deste contexto específico de estudo (TEIP) deveu-se, naturalmente, à perceção de que estas zonas são especialmente sensíveis às alterações sociais e económicas e que, portanto, refletem de forma concentrada e ampliada as problemáticas sofridas na sociedade em geral. De facto, nestas zonas concentram-se problemas de desemprego e carências económicas, uma apreciável diversidade cultural, sobretudo

devida a diferenças étnicas ou de nacionalidade, o que, não sendo, respetivamente, atenuado ou rentabilizado, pode originar um forte desinteresse pela escola que culmina em insucesso, abandono, indisciplina. Assim, parece-nos que é fundamental trabalhar as relações interpessoais e a integração da diversidade cultural, o que é largamente proporcionado por aquele paradigma de ensino e aprendizagem.

A presente investigação centrou-se, então, nas seguintes questões:

- i) As estratégias dos professores numa escola TEIP são predominantemente baseadas no paradigma interpessoal?
- ii) Quais os efeitos das estratégias dos professores no grau de satisfação dos alunos, numa escola TEIP?

Destas questões, decorrem os objetivos que conduziram a nossa investigação e que seguidamente enunciamos:

- i) Aprofundar o estudo do paradigma interpessoal;
- ii) Evidenciar modelos de ensino, enquadrando-os no paradigma interpessoal;
- iii) Identificar estratégias de ensino utilizadas pelos professores;
- iv) Relacionar a utilização de estratégias enquadradas no paradigma interpessoal com o nível de inclusão dos alunos na escola;
- v) Verificar efeitos das estratégias de ensino na satisfação dos alunos relativamente aos ambientes de aprendizagem.

Partindo da reflexão efetuada e tendo como referência as questões de investigação e os objetivos mencionados, a dissertação que a seguir se apresenta estrutura-se em duas partes.

Na Parte I, procedemos ao enquadramento teórico demarcado por três capítulos. O primeiro intitula-se “Realidades e perspetivas para a escola de hoje” e nele fazemos uma breve trajetória pelos papéis que a escola tem desempenhado, desde a sua conceção como instituição até aos dias de hoje. Neste sentido, afluíramos os ideais iluministas da igualdade e do progresso alcançável através da Razão que influenciaram os primórdios da instituição escolar e as questões pragmáticas que, durante séculos, impediram o preceituado acesso de todos à educação.

Posteriormente, salientamos os fenómenos da democratização e do alargamento do acesso à escolarização, essenciais para a compreensão e a definição da escola atual. Neste encadeamento, focamos alguns fenómenos que transformaram a face da escola,

como sejam: a diversidade cultural presente com acuidade no quotidiano escolar, devido à abertura da escola a todos, conjugada com as migrações e a sociedade da informação; o insucesso escolar agravado, sintoma da ineficácia da ação da escola; a própria relação pedagógica, em que alunos e professores vão assumindo papéis com cambiantes progressivamente alteradas.

O segundo capítulo, “TEIP: a diferença e a diferenciação”, é inteiramente dedicado aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e aí fica explícita a filosofia que suporta a sua criação e as características peculiares que usualmente lhes são atribuídas e que redundam em fortes índices de insucesso e de abandono. De facto, o diploma legal que serve de suporte à criação destes territórios (despacho 147-B/ME/96) prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social, por meio de uma política de discriminação positiva, com o intuito de contribuir para a criação da igualdade de oportunidades através do combate aos problemas da exclusão social e escolar que aí abundam.

No terceiro capítulo, “O paradigma interpessoal: influências no ensinar e no aprender”, é focado este paradigma de ensino, com referência às suas bases teóricas, caracterização e estratégias dominantes. Na verdade, verifica-se que a alteração e diversificação dos públicos escolares suscitam novas preocupações e exigem formas de trabalhar diferentes em sala de aula. Mais do que nunca, o ensino tem por missão participar fortemente na construção de identidades (“aprender a ser”), em que salientamos o reforço da capacidade de autonomia, de discernimento, o raciocínio, o sentido estético, a facilidade de comunicação (Delors, 2005); na aprendizagem da vida em sociedade (“aprender a viver juntos”), em que se incluem as regras sociais, o exercício da cidadania e da democracia; na criação de oportunidades para que todos os alunos possam aprender, independentemente das suas origens socioculturais, através da integração da diversidade de saberes.

Selecionámos o paradigma interpessoal de ensino e aprendizagem por considerarmos que é aquele que oferece maiores potencialidades para dar resposta àquelas demandas, pois aprofunda a inter-relação e a interação dos alunos com os seus pares e com os professores, num plano em que a comunicação sustenta as relações e as aprendizagens.

Evidenciamos dois dos modelos que se inscrevem neste paradigma – o de investigação em grupo e o do questionamento jurisprudente – e são sublinhadas as suas

possibilidades. O primeiro tem como principais vantagens favorecer a aquisição e o exercício de regras sociais apercebidas pelo aluno como fundamentais para o bom funcionamento do grupo – relacionamento com os outros e consecução do projeto – e a contribuição de cada indivíduo com os seus conhecimentos e as suas experiências para a tarefa coletiva. O modelo do questionamento jurisprudente tem como estratégia-base a discussão de um tema/problema complexo e polémico, o que envolve necessariamente diálogo, questionamento, negociação e conseqüente construção esclarecida do seu próprio sistema de pensamento e de valores.

A Parte II desta dissertação versa o estudo empírico levado a cabo. Iniciamos com a fundamentação metodológica (Capítulo I), justificando a opção pelo paradigma qualitativo e a importância do recurso, como auxiliar interpretativo, à estatística descritiva, que se insere no paradigma quantitativo; defendemos ainda a preferência pelo estudo de caso, sublinhando as suas características particulares e contextualizadas.

Seguidamente, no Capítulo II, são referidos os procedimentos metodológicos. Nele mencionamos, em primeiro lugar, as técnicas e instrumentos de investigação utilizados: o inquérito por questionário (a professores e alunos de uma turma do 7º ano), a observação (de reuniões do conselho de turma e de aulas) e a análise de documentos (projeto educativo, projeto TEIP, projeto curricular de agrupamento e projeto curricular de turma). Posteriormente, descrevemos as etapas e procedimentos do trabalho de campo. Ficam ainda expressas as preocupações da investigadora com a sua própria neutralidade e com o rigor científico, a validade e a fiabilidade do estudo.

Ao longo do Capítulo III, fazemos a descrição do contexto espaço-temporal e humano da investigação e finalmente, no Capítulo IV, apresentamos os resultados da análise dos dados recolhidos, com a respetiva interpretação.

Terminamos, sistematizando os principais resultados deste estudo, por referência às questões de investigação e aos objetivos delineados. Fazemos algumas reflexões sobre as conclusões e propomos algumas pistas que consideramos valiosas com vista à transformação das práticas em sala de aula.

“A escola é, sem dúvida, uma das nossas instituições mais sensíveis, onde se cristalizam as expectativas, as esperanças, as apostas no futuro e as contradições da nossa sociedade.”

(Clavel, *A Sociedade da Exclusão*)

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Tal como mencionámos na Introdução a esta dissertação, na Parte I procedemos ao enquadramento teórico desta investigação. O Capítulo I versa, num breve sumário, as funções que a escola tem assumido desde a sua origem, de modo a enquadrarmos a sua evolução. Salientamos dois fenómenos decisivos para a sua compreensão nos dias de hoje: a democratização e o alargamento do acesso à escola e, como consequência destes, alguns sinais evidentes da sua mutação: a diversidade cultural presente, o insucesso escolar agravado e as novas facetas da relação pedagógica, em que os papéis dos alunos e professores vão sendo paulatinamente modificados.

O Capítulo II refere-se aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, selecionados para o âmbito deste estudo por encerrarem de forma exponencial as problemáticas que caracterizam a sociedade e a escola, presentemente. Concluimos com o Capítulo III, que trata o paradigma interpessoal: as suas bases teóricas, particularidades e estratégias dominantes, sendo explicitada a sua articulação com as necessidades de aprendizagem dos alunos na escola atual e, sobremaneira, no contexto de um Território Educativo de Intervenção Prioritária. Terminamos com uma breve reflexão.

Capítulo I - Realidades e perspetivas para a escola de hoje

1. Democratização – o início de uma nova face da escola

“A democratização e modernização da escola não são só condição indispensável para a democratização da sociedade, mas também um instrumento para atingir esse fim.” (Pérez Tornero, *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação*)

Quando, no século XVII, Comenius defendia o “ensino de tudo e para todos”, assistia-se aos primórdios da conceção atual do papel da educação na sociedade. Os iluministas e as sociedades burguesas do século XIX deram os primeiros passos para a aplicação prática do ideário do progresso alcançável através da Razão. Contudo, logo se tornou evidente a grande discrepância entre o pensamento e a prática, pois a escola, retirada à esfera da Igreja, laicizada e nacionalizada, serviu os intentos do Estado para a promoção do espírito de pertença a uma nação e, em simultâneo, para assegurar a continuidade da classe dominante em ascensão nos círculos de decisão política e económica – a burguesia. Assistiu-se, assim, ao surgimento de uma nova ordem social, em que a hierarquia já não se apresentava moldada em regras de nascença, mas antes se conquistava (teoricamente) pela máxima “O homem faz-se a si mesmo”.

Apesar dos ideais de igualdade, inclusive no acesso à educação, a escola foi mais um meio de discriminação social ao limitar a progressão, por razões variadas, à maioria (Candeias, 2001). Durante séculos, a própria alfabetização foi uma miragem, realidade bem atestada em Portugal que, em 1910, possuía cerca de 75% de analfabetos, segundo fonte citada por Abreu & Roldão (1989). As elites reproduziam-se dentro das escolas, centros legitimadores da categorização social ao serviço de um “Estado Educador” que atribuía à educação o papel de gerador da construção de uma nação, da paz social e a transmissão de valores (Canário, 2004; Charlot, 2008).

Após a Segunda Guerra Mundial, com a implementação de regimes democráticos, reacendeu-se a discussão em torno da educação e da sua função social. A extensão do ensino a camadas sociais a que anteriormente era inacessível tornou-se uma realidade mais ou menos célere na grande maioria dos países ocidentais. Portugal, afastado da corrente democrática europeia até abril de 1974, aderiu mais tardiamente a esta tendência. O referido alargamento do ensino não significou, automaticamente, uma efetiva democratização, contudo a tendência crescente para “a universalização do direito à educação constitui uma das concretizações mais significativas resultantes da modernização das sociedades, sendo hoje a liberdade para aprender, enquanto expressão do desejo de elevação pessoal, [...] um elemento fundamental na concretização dos direitos cívicos e políticos” (Sebastião & Correia, n.d.:1).

A partir dos anos 50 e sobretudo dos anos 60, o Estado colocou a escola ao serviço do desenvolvimento económico e social. Esta nova política proporcionou condições para criar novos empregos qualificados, abrindo perspectivas às classes médias e populares. Dá-se, então, um crescimento notável da oferta e da procura educativa escolar, que se repercutiu num aumento das taxas de escolarização e num incremento efetivo das oportunidades sociais (Charlot, 2008; Sebastião & Correia, n.d.). Confiava-se na escola como meio de promover o desenvolvimento económico, a mobilidade social e a igualdade (Oliveira, 2000, Pintassilgo & Mogarro, n.d.), porém, com os efeitos do abrandamento económico no surgimento de emprego, desvaneceram-se as expectativas alimentadas pela frequência de escolaridades cada vez mais prolongadas. Em poucos anos, verificou-se que não existia uma correspondência direta entre oportunidades educativas e sociais e que uma escola menos elitista não levava necessariamente a uma maior mobilidade social ascendente (Mineiro, 2001). Paradoxalmente, ao mesmo tempo que se democratizou o acesso, a escola criou uma

imagem de produtora de injustiça, papel que não lhe era atribuído antes da expansão da escolarização (Pintassilgo & Mogarro, n.d.). Num quadro de igualdade de oportunidades, a seleção passou a ser feita dentro da escola, uma vez que o insucesso passou a discriminar os “menos capacitados”, se bem que a exclusão fosse feita cada vez mais tardiamente, por efeito do alargamento da escolaridade obrigatória (Fernandes, 2000; Derouet, 2000; Saavedra, 2001; Sebastião & Correia, n.d.).

Os anos 80 do século XX caracterizaram-se por uma reestruturação do sistema capitalista internacional – a globalização – e pela adoção de novas lógicas socioeconómicas de qualidade, eficácia e diversificação criadas pela concorrência. O Estado continuou a ter por objetivo o desenvolvimento, todavia a sua ação centrou-se na regulação das normas fundamentais e na manutenção dos equilíbrios sociais básicos. Estas alterações trouxeram a necessidade de formar trabalhadores e consumidores mais qualificados; daí, a ampliação da escolaridade obrigatória até ao fim do ensino secundário. “A escola depara, portanto, com um novo desafio. Apesar de ainda não ter resolvido os problemas relativos à generalização do ensino básico, passa a ter de receber jovens provenientes de um meio socioeconómico desfavorecido no nível mais elitista do sistema escolar: o ensino secundário” (Charlot 2008:54).

A partir de então (último quartel do séc. XX), o “desencanto” transformou a relação dos alunos com a escola e as suas expectativas quanto ao mercado de trabalho, cada vez mais incerto devido à globalização, visto que os empregos consentâneos com os diplomas obtidos rareavam. Os sistemas educativos nacionais tornaram-se obsoletos no que diz respeito à cultura que reproduziam e aos trabalhadores que formavam, pois estava-se perante a passagem de “um paradigma da qualificação para um paradigma da competência” (Canário, 2005). Põe-se em causa a utilidade dos estudos, cada vez mais prolongados e, com ela, parte importante da população escolar “recusa-se” a aprender, o que resulta em desinteresse, absentismo, indisciplina, violência, abandono, baixos níveis de literacia depois de vários anos de escolaridade – numa palavra, insucesso, no seu sentido mais abrangente.

A escola perdeu, assim, a sua congruência. Quando se fala em “crise da escola”, alude-se um fenómeno causado pelo “esboroar gradual dos mitos fundadores” e refere-se uma instituição “simbolicamente desarmada perante a massificação [...] sem outra ideologia legitimadora que não seja o prometido destino profissional dos alunos” (Villaverde Cabral, 2001:62). Cumulativamente ao facto de já não garantir emprego

nem ascensão social, a escola debate-se (ainda) com o problema da disparidade de públicos que o alargamento do acesso acarretou:

“a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir [...] Essa perda de coerência [também] é interna, na medida em que o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada [...]” (Canário, 2005:85).

Estamos, portanto, perante uma instituição que carece encontrar para si, de forma assertiva, novas definições. O seu rosto transformou-se radicalmente, sem no entanto ter ainda construído uma personalidade condizente; os grandes problemas persistem e condicionam as formas de ensinar e aprender, que procuram, também elas, novos rumos, visando garantir os pressupostos da promoção do conhecimento e do desenvolvimento de competências, para que cada um alcance o seu desenvolvimento pessoal e participe no progresso social.

Dos processos de expansão e democratização escolar referidos, decorrem três aspetos de importância capital para a definição da escola de hoje e para a perspetivação desta instituição, de modo a dar resposta aos problemas e exigências mais prementes. Esses aspetos são: a diversidade cultural, o insucesso escolar e o papel de professores e alunos, que seguidamente serão focados.

2. Cultura e culturas

Um dos papéis atribuídos à escola é o da socialização. Sendo a família a primeira instância socializadora, aquela é cronologicamente a seguinte e é nela que a criança começa a ter uma visão mais alargada do mundo e da sua inter-relação com os outros. A escola tem assumido esta função educadora e integradora na sociedade, através de uma ação de unificação cultural. De facto, os estados têm visto nela “um poderoso instrumento para a formação de uma cultura e de uma identidade nacionais” (Fernandez Enguita, 2007:64), todavia a democratização do ensino, que tem trazido progressivamente à escola alunos com as origens sociais e culturais mais distintas, assim como a globalização, que favorece as migrações e o acesso à informação, têm redobrado a diversidade dos públicos escolares.

Como anteriormente foi referido, a democratização do ensino, que tem como princípio a igualdade de oportunidades para todos no acesso ao ensino e ao sucesso educativo, não se revelou eficaz na concretização desse ideal ao ignorar a diversidade

sociocultural, antes contribuiu para a perpetuação e legitimação de desigualdades sociais (Canário, 2005). A escola começou a ser perspectivada como contexto de reprodução social ao assumir uma atitude monocultural, já que a classe dominante determina um currículo conforme à sua cultura (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação) e não contempla a variedade sociocultural dos públicos. Deste modo, privilegia os alunos provenientes das classes médias e altas, portadoras de regalias económico-sociais e de “capital cultural” adequados à cultura escolar e coloca em risco de exclusão os que mais se afastam dessa cultura, contribuindo, assim, para as desigualdades educativas e sociais (Giroux, 1992, referido por Saavedra, 2001).

Segundo Bourdieu, mencionado por Perrenoud (2002), o capital cultural e linguístico transmitido pela família durante o processo de socialização, incluindo saberes, valores, práticas, expectativas profissionais e atitude da família face à escola, contribui decisivamente para a obtenção de bons resultados escolares ao facilitar as aprendizagens curriculares, ou, remetendo para a Introdução a esta dissertação, os sistemas simbólicos transmitidos pelos progenitores funcionam como ponte entre a cultura familiar e a escolar; no caso dos alunos provenientes de classes sociais mais baixas, o efeito de descontinuidade entre eles é promotor de desigualdades escolares. O peso da classe social, com as inerentes desvantagens económicas e socioculturais, eventualmente associado à condição de minoria étnica e/ou de imigrante, pode não só levar ao insucesso escolar como também ao risco de exclusão, caso a escola e os professores não estejam atentos ao fenómeno, promovendo princípios e práticas da educação intercultural (Díaz-Aguado, 2000).

Na sociedade atual e no contexto da globalização, é patente que a uniformidade e homogeneidade cederam o lugar à diferença e à diversidade. Magalhães & Stoer (2005) afirmam que actualmente a diferença não é uma exceção e que a diversidade é uma característica que faz parte da realidade das relações sociais. Há, então, um conflito entre a diversidade cultural da sociedade e uma escola com raízes elitistas e monoculturais que, por força da democratização e da expansão escolar, está ao serviço de todas as camadas sociais, imigrantes e minorias étnicas que veiculam a heterogeneidade das suas culturas.

Para além destes aspetos, há ainda a ter em conta que a homogeneidade cultural, mesmo dentro de estratos socioculturais equiparados, é cada vez menos real. Na sociedade da informação, a escola perdeu a exclusividade da transmissão de

conhecimentos, visto que estes se encontram facilmente acessíveis. Por este motivo, os alunos acrescentam ao seu *background* cultural, adquirido na família e nas relações sociais, um outro mundo de informações que foge ao controlo da escola e que, segundo o *Livro Verde para a Sociedade da Informação*, entra em concorrência e mesmo em contradição com as aprendizagens escolares.

Efetivamente, a globalização tem uma vertente de cariz económico, já referida no ponto anterior, mas também possui um âmbito mais alargado que afeta a vida social, cultural e política e do qual nasceu o conceito de “sociedade da informação” ou a “sociedade em rede”. Na verdade, as mudanças em curso são de natureza paradigmática; nas palavras de Castells (2005:18), “as redes de comunicação digital são a coluna vertebral da sociedade em rede, tal como as redes de potência (ou redes energéticas) eram as infraestruturas sobre as quais a sociedade industrial foi construída”. Neste modelo de sociedade, encara-se o “conhecimento, a capacidade de o adquirir e de o atualizar permanentemente como um dos capitais basilares da sociedade informacional, assumindo-se enquanto forma de poder” (Pereira & Silva, 2009:5409). As TIC (tecnologias da informação e comunicação) desempenham nela um papel nuclear e pressupõem o recurso a instrumentos e meios tecnológicos, o que acarreta desigualdade de acesso por parte das camadas sociais mais desfavorecidas e origina, desse modo, o aparecimento de infoexcluídos: “a sociedade em rede difunde-se por todo o mundo, mas não inclui todas as pessoas” (Castells, 2005:18) e, assim, “a exclusão socioeconómica desencadeia a exclusão digital, ao mesmo tempo que a exclusão digital aprofunda a exclusão socioeconómica” (Santos, n.d.:89).

Não ignorando os projetos e programas para a implementação das TIC nas escolas, Pereira & Silva (2009), Moreira (2004) e Santos (n.d.) distinguem níveis no acesso àquelas e frisam as diferenças entre o usufruto esporádico que está ao alcance de quase todos e as possibilidades que só alguns têm de aceder de forma imediata a meios informáticos sempre atualizados e à obtenção de uma literacia digital que permite o uso criativo das TIC na autoeducação. Pereira & Silva (2009) mencionam a influência das tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento de capacidades e aptidões críticas de acesso, pesquisa, seleção, avaliação e reconfiguração da informação e no desenvolvimento dessa literacia digital que permite uma movimentação ágil e fluente num mundo baseado na informação e um número ilimitado de oportunidades de aprendizagem. Daí que seja atribuído às novas tecnologias o aprofundamento da

clivagem social; se não forem tomadas medidas, “teremos uma geração de infoexcluídos, sem condições de competir no mercado de trabalho. Isso pode resultar no aumento do desemprego, pela falta de qualificação, e da marginalidade, pela falta de oportunidades” (Santos, n.d.:80-81). Castells (2005:18-19) salienta a necessidade de renovar os sistemas educativos para dar resposta às exigências de um novo tipo de trabalhador que caracteriza como sendo

“autoprogramado, e [possuidor de] um novo tipo de personalidade, fundada em valores, uma personalidade flexível capaz de se adaptar às mudanças nos modelos culturais, ao longo do ciclo de vida [...]. Este inovador ser humano produtivo [...] requer uma reconversão total do sistema educativo em todos os seus níveis e domínios. Isto refere-se, certamente, a novas formas de tecnologia e pedagogia, mas também aos conteúdos e organização do processo de aprendizagem. [...] Uma educação baseada no modelo de aprender a aprender, ao longo da vida, e preparada para estimular a criatividade e a inovação de forma a – com o objectivo de – aplicar esta capacidade de aprendizagem a todos os domínios da vida social e profissional.”

Também Meirinhos (2000) salienta a necessidade de uma nova escola para uma nova sociedade. Não desvalorizando a aquisição de uma cultura de base suficientemente vasta, considera que os conteúdos de aprendizagem devem perder o seu lugar primordial, pois hoje é humanamente impossível e desnecessário memorizar as enormes quantidades de informação facilmente disponível e que rapidamente se torna obsoleta. O mesmo autor enaltece a aquisição de competências do domínio do “aprender a aprender” (procurar, organizar e gerir informação, adquirir capacidades de investigação, de procedimentos de trabalho e estratégias de resolução de problemas) e do “aprender a viver juntos” (desenvolvimento de atitudes de cooperação, colaboração, tolerância, respeito, autonomia, perseverança, responsabilidade).

Tendo sido concebida com finalidades unificadoras e “nacionalizadoras”, a escola encontra “dificuldades no momento de enfrentar o novo mundo” (Fernandez Enguita, 2007:64), obstáculos que se situam ao nível do sistema educativo, da classe docente, dos métodos de ensino e aprendizagem. Da literatura consultada, ficou a percepção de que, apesar destas transformações do mundo, a escola continua ainda a privilegiar os conhecimentos, as atitudes e os valores da cultura dominante, não se ajustando às características psicossociais dos alunos, sobretudo dos oriundos de minorias étnico-culturais, de subculturas e de estratos sociais mais desfavorecidos, gerando desigualdades educativas e risco de abandono ou de exclusão escolar e social.

Por conseguinte, torna-se necessário alterar a organização curricular e as práticas pedagógicas no sentido de: atender à diversidade social, étnica e cultural da população escolar; fomentar novos modos de encarar e utilizar a informação hoje facilmente disponível; potenciar os valores da convivência, da solidariedade e da democracia que possam sustentar a vida em sociedade. É que, como salienta Roldão (1999:145),

“a qualidade da educação [é] também uma válvula de segurança em sociedades que são hoje potencialmente mais conflituais [...] pela sua natureza multicultural e cada vez mais aberta a espaços mundiais. Portanto, a educação inclusiva, enquadradora das diferenças, funciona também como um regulador e um instrumento de gestão essencial à harmonia das sociedades”.

3. Insucesso escolar

Retomando o mote da democratização, é objetivo consensual dos sistemas de ensino proporcionar a igualdade social face à educação, tanto no que diz respeito ao acesso a um quadro comum de bens culturais, como ao “enfraquecimento da relação de causalidade entre origem social dos alunos e os resultados escolares” (Sebastião & Correia, n.d.:25). Com efeito, a universalização da educação formal é hoje um facto, porém a exequibilidade da igualdade de oportunidades é posta em causa por múltiplos motivos e o papel da escola pode mesmo ser considerado “perverso”. Torres Santomé (1995) considera que a generalização do acesso à educação formal pode ser vista como um modo de institucionalização e legitimação do insucesso escolar dos grupos socioeconómicos desfavorecidos.

Perrenoud (2002:53) refere que “as tentativas de luta contra as desigualdades não ficaram sem efeito [...] ainda que esta democratização em sentido lato não reduza os desníveis entre as classes sociais”. Todavia, evidencia a falência das pretensões de igualdade no sucesso:

“Não escamoteemos, porém, o facto de que as competências e saberes de uma parte dos jovens fica largamente aquém dos objetivos visados pelos sistemas educativos, ao mesmo tempo que se considera que estes objetivos correspondem a uma dotação de base, a um “salário mínimo cultural”, abaixo do qual não é possível pretender controlar a nossa existência e participar com conhecimento de causa na vida da cidade” (Perrenoud, 2002:53).

Barroso (2003:26) também põe claramente em causa a eficácia da escola no cumprimento da sua missão: “muitas dúvidas existem quanto à sua capacidade atual de

transmitir os conhecimentos e desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal, profissional e social dos seus alunos”.

Na realidade, na década de 1960, assistiu-se ao “aparecimento do insucesso escolar como problema social” (Isambert-Jamati, citado por Perrenoud, 2002), o que remete duplamente para o fenómeno da “primeira explosão escolar”, tanto na sua dimensão temporal (são contemporâneos) como na sua dimensão numérica (um problema social abrange necessariamente um grande número de indivíduos). Sendo um problema que persiste, as teorias explicativas dos fatores que conduzem ao insucesso escolar modificaram-se ao longo do tempo, desde a responsabilidade dos alunos e da sua classe social de origem, à posterior definição de outros atores com responsabilidades neste processo.

De facto, ao longo de meio século em que o insucesso é assumido como um problema, têm surgido teorias centradas em perspetivas psicológicas, sociológicas e pedagógicas. Inicialmente, as causas do insucesso eram atribuídas às características cognitivas ou de personalidade próprias do aluno que impedem um percurso normal. Considerou-se, também, que essas características interferem na qualidade das relações interpessoais e das interações educativas, o que prejudica as aprendizagens escolares. Dizia-se comumente que essas crianças e jovens “não davam para a escola” e frequentemente aceitava-se o facto como uma fatalidade que levava ao abandono da escola e ao ingresso no mundo do trabalho.

Com a expansão do ensino, ensaiaram-se explicações de natureza sociológica. Bourdieu & Passeron (referidos por Saavedra, 2001:68) atribuem o insucesso a mecanismos de reprodução social, ou seja, a própria escola tem como função a seleção e reprodução social e cultural ao privilegiar os alunos que pertencem a meios sociais que possuem e controlam bens económicos e culturais. São esses que detêm o “capital cultural”, quer dizer, as orientações, valores e hábitos culturais que facilitam o desempenho na escola. Também Giroux, (referido por Saavedra, 2001:68), crê que a relação entre insucesso escolar e as classes sociais mais desfavorecidas se deve ao facto de a escola ter sido pensada à medida da classe média, o que estaria manifesto nos professores, nos programas escolares, na linguagem utilizada. Faz-se aqui alusão ao *deficit* ou *handicap* sociocultural, a designação dada ao resultado da socialização efetuada em famílias e comunidades pertencentes a meios culturalmente desfavorecidos, que acarreta a aquisição e utilização de uma linguagem restrita, limitadora da realização

de aprendizagens, e de referências culturais não consentâneas com as que são prescritas e estimuladas pela escola. Ainda nesta linha, Manning & Baruth, (referidos por Saavedra, 2001:69), afirmam que os alunos provenientes de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos têm ambientes familiares intelectualmente pouco estimulantes, o que poderá desencadear atitudes negativas face à escola e, conseqüentemente, conduzir ao insucesso escolar. Formosinho (1987) sintetiza os fatores sociais condicionantes do sucesso: a linguagem, os projetos e estilos de vida da família, as atitudes desta face ao saber e à escola, as condições de vida como os horários e a alimentação, o acesso a bens culturais como livros e computadores ou a formas de lazer ou de vida associativa.

As justificações de cariz psicológico e sociológico sumariadas anteriormente implicavam formas de intervenção associadas, porém o problema do insucesso não reduziu de forma evidente. Em ambos os grupos de teorias, a escola é vista unicamente como local onde as dificuldades se manifestam e não é questionada. Na verdade, não menosprezando a importância das características pessoais e socioculturais que os alunos transportam, verifica-se que “alunos com grandes dificuldades psicológicas ou sociais têm mais êxito numas escolas do que noutras” (Bettencourt & Pinto, 2009:28), o que remete para a organização e as práticas levadas a cabo no trabalho com os alunos.

Uma vez que as causas do insucesso apresentam vertentes diversas, afigura-se que as soluções surjam em conformidade, ou seja, englobantes e pluridisciplinares. Como co-responsável pelo insucesso, parece coerente que a escola assuma a sua quota-parte na prevenção e resolução, convertendo a igualdade de acesso em efetiva igualdade de oportunidades. Contudo, surgem críticas às medidas já implementadas. Saavedra (2001) considera que a ineficácia das políticas educativas que visam o combate ao insucesso na escolaridade obrigatória levou a soluções que não são consentâneas com o princípio da equidade. Trata-se da criação de currículos alternativos e de cursos de Educação e Formação ou inseridos nas Novas Oportunidades, que acabaram por aumentar a desigualdade escolar, uma vez que oferecem a uns uma escolaridade de “primeira categoria” (eminentemente teórica), e, a outros, uma escolaridade de “segunda” (eminentemente prática). Ora, para a mesma autora, a igualdade de oportunidades deve basear-se na diferenciação pedagógica, ao nível da sala de aula, e a heterogeneidade sociocultural deve ser uma fonte de enriquecimento para todos, não para acentuar diferenças.

Para Perrenoud, o insucesso “nada deve à ‘natureza dos alunos’. Tem antes a ver com a inconstância, a incoerência e a ineficácia programada das nossas políticas educativas” (2002:2). O referido autor considera que, com papéis e a níveis diferentes, todos os atores que intervêm no processo recusam admitir as suas responsabilidades no insucesso escolar. No contexto deste trabalho, importa salientar os professores que, na sua perspetiva, carecem de uma maior “tomada de consciência dos problemas subjacentes: heterogeneidade dos níveis, dos ritmos, dos interesses, das formas de aprender, das relações com o saber” (2002:10). Perrenoud afirma que seria importante que a partir do diagnóstico das turmas e dos alunos fosse preparado o trabalho mais conveniente para todos. De acordo com Bettencourt & Pinto (2009:29), “a fragilidade cultural do meio de vida dos alunos [condiciona] de modo negativo os percursos, mas essas situações [podem] ser alteradas pela ação da escola e das estruturas do meio”. De entre as medidas de âmbito pedagógico, os mesmos autores consideram primordial o apoio ao estudo e à resolução de dificuldades como formas de prevenir o insucesso. Do âmbito organizacional, apontam “a capacidade de liderança pedagógica, a estabilidade e formação das equipas de docentes, o trabalho sistemático de análise e definição de estratégias para melhorar as aprendizagens e os resultados escolares” (2009:30).

Em suma, o insucesso escolar, sendo “massivo”, “constante”, “precoce”, “seletivo” e “cumulativo” (Benavente, 1990), parece caracterizar-se, apesar da relação direta com as avaliações escolares, pela forma negativa como condiciona o futuro dos alunos, com causas e reflexos na própria sociedade que se deseja mais igualitária. As manifestações deste insucesso escolar são várias, desde a atitude negativa perante a escola, pouca motivação, dificuldade em realizar as tarefas propostas, passando pelo abandono escolar precoce, a indisciplina e a violência e até, como mencionámos, a uma perpétua distribuição desigual de oportunidades de movimentação na estrutura social. As origens deste fenómeno também são diversas e com diferentes intervenientes. Passa pelos políticos, pelos investigadores, pela escola, pelos professores e pelas famílias o surgimento de uma mudança de cultura, em que a escola seja, ela própria, capaz de aprender (Perrenoud, 2002).

4. Professores e alunos

“Em certo sentido, [...] a sociedade está a ficar sem salas de aula, ou seja, sem espaços fechados, controlados e observados, nos quais o saber fluía verticalmente do professor para os alunos.” (Pérez Tornero, *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação*)

Herdeiro do mestre que ensinava o seu discípulo, por força da fundação da escola enquanto instituição, o professor passou a ter ao seu cuidado uma ou várias classes, no entanto pretendia-se que ensinasse “muitos como se fossem um só” (Barroso, 1995). Essa impessoalidade repercutia-se na relação pedagógica através da aceitação de regras pré-estabelecidas, que encaminhavam os intervenientes para o cumprimento das suas funções num espaço e num tempo determinados. O professor detinha a autoridade e ao aluno cabia a obediência. Do ponto de vista curricular, realçava-se a homogeneidade de currículos, modelos e métodos de ensino. O ato de ensinar concentrava toda a primazia e o professor “revelava” o conhecimento aos seus alunos, cujo papel era acumular as informações transmitidas, memorizando-as e devolvendo-as nos momentos de avaliação. O erro era motivo para penalização e o insucesso era encarado como consequência da falta de capacidades ou de outras características pessoais. Estava longe a valorização da experiência, da curiosidade, da pesquisa, da descoberta. Não importava que o aluno fizesse perguntas, mas que debitasse respostas.

Pérez Tornero (2007) traça uma conexão intrínseca entre o ensino, a escola e os recursos de aprendizagem (condições mediáticas, ambientais e técnicas). Relaciona a invenção da escrita cuneiforme na Mesopotâmia e o modelo escolar que advém da civilização suméria, que perdura como modelo organizador das nossas salas de aula: a distribuição rectangular das salas, a dimensão capaz de acolher uma turma, a sua estrutura com filas voltadas para o professor. Associa a invenção da imprensa e a maior divulgação do livro e, logo, do conhecimento, com a função gradualmente universalizadora que a escola foi assumindo. Nesta linha de raciocínio, será de esperar uma mudança de paradigma com o advento da sociedade da informação, visto que as fontes de saber são abundantes e agora já não se cingem aos livros. Sobretudo os meios audiovisuais, os computadores e a Internet difundem e ampliam a informação rapidamente, tornando-a acessível a todos. Assim, a escola já não controla a distribuição do saber social nem define os padrões:

“As gerações mais jovens educaram-se e instruíram-se nesse presente expandido dos *media*, que denominamos *moda e actualidade*. Foi

com eles que aprenderam os seus valores, forjaram os seus níveis de aspiração e os seus modelos de identificação [...]. A probabilidade destes valores e modelos de comportamento serem coincidentes com os que são transmitidos pela escola começa a ser muito remota, havendo, até, ocasiões em que são patentes sintomas de divergência profunda” (Pérez Tornero, 2007:34)

Em relação ao conhecimento, o fenómeno é análogo: “está a emergir um novo cenário que, dominado pelos *media* e pelas comunicações, está a gerar a maioria das aprendizagens socialmente relevantes”(Pérez Tornero, 2007:35). A escola já não é alvo da mesma valorização social, já não é a depositária nem o veículo privilegiado de transmissão do saber, os professores já não são vistos como os possuidores de todas as capacidades e conhecimentos. Como pode manter-se, desde o início da universalização do ensino (no seu âmago, desde a civilização suméria), a ‘forma escolar’, isto é, o tempo e o espaço da escola, o modo de distribuição dos alunos em turmas, de acordo com as idades, bem como os processos básicos de ensinar e aprender? Que sentido faz que as aprendizagens de todos se pautem pelos mesmos conteúdos, subordinados a um currículo uniforme, que os professores rejam o ensino pelo velho “estilo livresco”, ignorando as necessidades do quotidiano e a diversidade de recursos audiovisuais e informáticos proporcionados pela era da informação?

Na realidade, os antecedentes sociais e culturais dos alunos são cada vez mais díspares, resultado das condições económicas nacionais e internacionais, das origens étnicas ou do acesso a bens culturais (computador e Internet incluídos). Por esses motivos, há uma crescente diversidade nos contextos que cada aluno transporta para a escola e que condiciona as suas relações com o saber e com os outros elementos da comunidade educativa. Não parece coerente que dentro da sala de aula se continue a estabelecer uma comunicação (quase) unilateral como aquela que é propiciada pela sala de aula comum (o professor-emissor e os alunos como um todo receptor); de igual modo, é paradoxal que unicamente o professor ou o texto escrito sejam emissores de informação quando o mundo atual dispõe de recursos e maneiras de construir conhecimento de forma interativa; finalmente, torna-se absurdo que a personalidade e as expectativas dos alunos sejam tão fortemente (de)formadas pelos *media*, quando as relações interpessoais proporcionam o acesso a tantos mundos diferentes e a realização de tantas aprendizagens.

Esta reflexão vai precisamente ao encontro das ideias expressas na introdução a esta dissertação, à importância da formação da vertente ética e cultural do aluno, para

que este obtenha ferramentas para se relacionar sadamente com os outros, compreender o mundo e participar na construção da comunidade. Tal como Delors (2005), sublinhamos a importância atual das aprendizagens com vista à formação do ser individual e social de cada aluno, as quais só se alcançam por meio da intercomunicação/inter-relação, pela partilha do conhecimento e das vivências que cada um veicula. Assim, poderá ser combatida a insatisfação dos atores do processo de ensino e aprendizagem e que vão desde as queixas de desinteresse das aulas, por parte dos alunos, e as acusações de falta de empenho e de indisciplina daqueles, por parte dos professores (Perrenoud, 2002).

Capítulo II – TEIP: a diferença e a diferenciação

“L’élève est malade, soignez le milieu.”⁵

(Makarenko, citado por Meirieu, *Treize Pistes pour des Pratiques d’Excellence en Zones d’Éducation Prioritaire*)

Desde há algumas décadas, vivem-se “tempos de incerteza” que, segundo Canário *et al.* (2000), resultam de três factores: as alterações no mundo laboral que causaram o reaparecimento de fenómenos de vulnerabilidade nas populações; o agravamento de uma crise urbana que se exterioriza pela concentração espacial dos problemas sociais, os quais, devido à escassez do trabalho, tendem a ganhar contornos étnicos; as próprias transformações da escola, associadas à crise geral das instituições de socialização normativa e da sua articulação funcional com uma identidade nacional. Este contexto serve de cenário às comunidades que se constituíram Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), uma espécie de “bolsas” em que os problemas sociais, económicos, culturais e familiares se vivem de forma ampliada, devido ao seu predomínio.

O discurso político não se tem alheado do problema da exclusão social causado pela conjuntura supracitada e têm surgido iniciativas na área das políticas sociais e educativas. A exclusão social (fenómeno da esfera do mundo do trabalho) e a exclusão escolar (insucesso e abandono) encontram-se associadas, motivo pelo qual a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) representa uma medida que tem

⁵ “Se o aluno está doente, trate-se o meio”.

como intuito promover a integração de populações socialmente mais fragilizadas (Canário, 2000). Como foi referido, o aumento das qualificações escolares não resolve necessariamente a exclusão social (Canário *et al.*, 2001), contudo a “política TEIP” reconceptualiza o papel da escola e da educação como instrumentos que podem servir a atenuação da desigualdade social, através do combate ao abandono e insucesso escolares.

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram lançados pelo Ministério da Educação, em 1996, através do Despacho 147-B/ME/96, complementado pelo Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96. O principal propósito desta medida é a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos dos alunos do ensino básico que indiciam exclusão, operacionalizada através de um modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino abrangidos por uma determinada unidade geográfica, que tornaria possível uma maior autonomia e uma descentralização das decisões inerentes ao processo educativo. A tónica da intervenção é colocada no nível meso e micro: o primeiro, correspondente às instituições educativas locais, focaliza-se nos processos de regulação das políticas educativas numa perspetiva contextualizada, ou de territorialização, e implica a valorização dos atores locais – das escolas-território e do meio de inserção destas – e o desenho de projetos educativos adaptados a um público específico; o nível micro, ou dos professores, incide sobre a natureza da relação pedagógica e as modalidades de trabalho construídas com os alunos em sala de aula (Canário, 2000).

Deste modo, torna-se viável o estabelecimento de parcerias para uma melhor gestão dos bens e serviços comunitários, com o intuito de compensar a desigualdade através da rentabilização de recursos, criação de infra-estruturas e integração de ciclos de ensino. De facto, dada a amplitude e profundidade dos problemas geradores da exclusão escolar e social, o espetro de intervenção deve ultrapassar a dimensão escolar, tornando-se pertinente uma “ação globalizadora e articulada face aos problemas que atualmente se colocam à escola e a que ela, por si só, não tem capacidade de resposta” (Barbieri, 2003:44).

O projeto foi retomado no ano lectivo 2006/07 através do programa TEIP2 e, até 2009, já totalizou três fases, em que foi alargado o âmbito geográfico da medida (inicialmente cobria escolas circunscritas às áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto). O seu objetivo continua a ser proporcionar às comunidades desfavorecidas abarcadas

instrumentos e recursos excepcionais para orientar a reinserção escolar dos alunos, combatendo a insegurança, a indisciplina, o insucesso e o abandono escolares.

Ainda nos anos 60, começaram a surgir políticas educativas territorializadas (isto é, que envolvem os estabelecimentos de ensino existentes num espaço geográfico coerente, como por exemplo um bairro), como forma de combater o insucesso escolar que afetava sobretudo os alunos provenientes de meios desfavorecidos. Estas políticas educativas baseavam-se no princípio da “discriminação positiva” (surgido nos Estados Unidos da América), que preconiza um tratamento desigual aos alunos em risco de exclusão - a atribuição de meios educativos suplementares para que os estabelecimentos de ensino possam implementar programas de ensino específicos -, de forma a recuperá-los para a escola e para a sociedade. Na mesma década, na Grã-Bretanha, aquele princípio foi desenvolvido através da constituição das *Educational Priority Areas* e mais tarde, em 1998, surgiram as *Education Action Zones*, que são agrupamentos de escolas que trabalham com a comunidade local - população, instituições e outros organismos -, com objectivos e processos análogos. Em 1981, em França, o desemprego crescente dos não qualificados originou um enorme aumento do insucesso e do abandono escolares. Surgiram, então, as *Zones d'Éducation Prioritaire*, que seguem o princípio da discriminação positiva e da territorialização das políticas educativas e visam a redução da exclusão social, delinquência, analfabetismo e o apoio à integração das populações excluídas por razões culturais ou étnicas, fixadas em bairros em dificuldade social, económica e cultural (Ferreira & Teixeira, 2010).

Em vários países, inclusive em Portugal, as medidas de territorialização foram precedidas por formas de educação compensatória (por exemplo, apoios e complementos educativos), mas o seu efeito foi considerado reduzido, por considerarem o aluno como um “caso isolado” em inferioridade de condições em relação aos demais, portanto fora da sua identidade social, do seu estilo de vida e das suas representações simbólicas (Bernstein, citado por Ferreira & Teixeira, 2010). Há, por isso, que considerar a territorialização, ou o nível local, uma vez que se reconhece a importância da componente social na formação do indivíduo/aluno: por um lado, quando este chega à escola, já construiu representações com base nas vivências que realizou no seu meio ambiente; por outro, para obviar os efeitos dos problemas que afetam a comunidade em que o aluno se insere, a ação não pode realizar-se fora desta, mas em interação com todos os intervenientes, extrapolando o espaço escolar. “Abre-se, assim, uma porta à

legitimação da diversidade” (Oliveira, 2000:58) e à aceitação da heterogeneidade, na tentativa de repor a harmonia perdida entre a instituição escolar e a sociedade.

Através do Despacho 147-B/ME/96, anteriormente mencionado, definem-se quatro finalidades para os TEIP:

- i) “Melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos”;
- ii) “Uma visão integradora e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como a educação pré-escolar”;
- iii) “A criação de condições que favoreçam a ligação escola - vida activa”;
- iv) “A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem”.

Como se verifica, estão previstas medidas articuladas de promoção da diminuição das desigualdades, identificáveis com quatro grandes eixos de intervenção de cariz administrativo e pedagógico, designados por Barbieri (2002) por “perfis de território”: o “território parceria”, o “território pedagógico escolar”, o “território ligação vida activa” e o “território gestão”, que “coloca[m] a escola perante a necessidade de repensar as suas funções, a sua organização e a forma como promove a articulação entre as escolas de níveis educativos envolvidos, bem como as modalidades e processos a que recorre para assegurar a continuidade educativa e curricular das aprendizagens proporcionadas” (Fernandes & Gonçalves, 2000:51-52). De entre os “territórios” enumerados, no âmbito deste estudo importa salientar o “território pedagógico escolar”, que preconiza o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, o que convida a uma reflexão sobre os motivos do insucesso e ao questionamento das formas de organização e dos modelos pedagógicos.

Meirieu (2006:4) considera que a organização em turmas não é favorável à aquisição das aprendizagens em contextos marcados pela diversidade e pondera

“autres types d’unités pédagogiques que la classe, [...] obsolète aujourd’hui, [...] parce que sa taille est tantôt trop grande, tantôt trop petite par rapport aux types d’activités que l’on peut proposer aux élèves; elle est obsolète par rapport à l’intégration dans ces classes d’un certain nombre de personnes qui peuvent être hors la norme, hors de la toise; elle est obsolète enfin parce que ce qu’elle induit comme modèle pédagogique – une classe, un professeur, une heure, un exposé, une leçon, un exercice à faire, etc. Elle

ne me paraît plus correspondre à ce qui, aujourd'hui, permet de démocratiser l'apprentissage”⁶

Para Barroso (2003), a ineficácia da escola e os fenómenos de exclusão também se devem em boa parte à manutenção da “forma escolar” e da matriz pedagógica homogêneas (normas, espaços, tempos, saberes, “processos de inculcação”), numa escola substantivamente diferente quanto aos públicos, hoje caracterizados pela variedade social e cultural. Entretanto, Canário (2000:131) assinala:

“a partir do momento em que a ‘forma escolar’ se tornou o modo de socialização dominante, passou a prevalecer uma concepção de rutura com a experiência, como forma de aprender. Esta tendência é tanto mais explícita quanto maior for a distância social e cultural entre a instituição escolar e os seus públicos. Nas zonas ditas ‘difíceis’ (como é o caso dos TEIP), a desvalorização dos alunos, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem, institui-se como principal obstáculo ao desenvolvimento de uma ação educativa. Não há ação educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade em relação aos aprendentes”.

O mesmo autor (Canário, 2004) regista que a “forma escolar” colide com os novos perfis de alunos, pois tem em conta o “aluno médio” e, como tal, possui características intrínsecas como a “extraterritorialidade”, uma vez que: se abstrai das condições concretas da ação educativa; a lógica de armazenar e repetir informação sobrepõe-se à lógica de produção de saber; parte da teoria e estabelece com ela uma relação unívoca de aplicação; vê os aprendentes como portadores de “lacunas” e “necessidades” para as quais deve providenciar respostas tecnicamente adequadas, ignorando, deste modo, as aquisições experienciais, “o mais rico recurso da formação dos sujeitos”.

Tomando como premissa que os problemas do insucesso e da exclusão social se relacionam com o embate cultural entre as “formas” e saberes “oficiais” ministrados pela escola e os conhecimentos e vivências culturais e representações simbólicas que muitos alunos constroem na relação com as suas famílias e com o seu meio, aprender,

⁶ “outros tipos de unidades pedagógicas para além da turma, [...] hoje obsoleta, [...] porque o seu tamanho é por vezes demasiado grande, por vezes demasiado pequeno em relação aos tipos de atividades que podem ser propostos aos alunos; é obsoleta em relação à integração nessas turmas de um certo número de pessoas que podem estar fora da norma, fora da bitola; finalmente, é obsoleta porque induz como modelo pedagógico - uma turma, um professor, uma hora, uma exposição oral, uma lição, um exercício para fazer, etc. Já não me parece corresponder ao que hoje permite democratizar a aprendizagem”.

naquela ótica, deverá significar uma comunicação e inter-relação permanentes com o mundo exterior à escola e com os outros.

“Essa interação é essencial para que os alunos possam integrar e relacionar a sua experiência escolar com as suas próprias experiências de vida, porque é isso que lhes permite construir um sentido. Esta perspetiva não significa a defesa de que a escola tenha de estar de acordo com a vida dos alunos e com as suas conceções, na medida em que, precisamente, as aprendizagens se fazem a partir das experiências, mas, também, contra elas” (Canário *et al.*, 2000:158).

Tornam-se agora evidentes os pontos de contacto entre alguns princípios da “política TEIP”, o enquadramento social da escola de hoje e o paradigma de ensino e aprendizagem que seleccionámos e que apresentamos no capítulo seguinte: nestes territórios, as grandes questões sociológicas que afetam a educação fazem-se sentir com maior acuidade, o que impõe medidas de intervenção pedagógica condizentes com os fundamentos do paradigma interpessoal de ensino e aprendizagem, que nos remete para a aprendizagem colaborativa, e com os princípios construtivistas, que trataremos no capítulo seguinte.

Capítulo III - O paradigma interpessoal: influências no ensinar e no aprender

“Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir, a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se plenamente num contexto de sociedades democráticas.”

(Delors, *Educação, um Tesouro a Descobrir*)

“Las actividades de aprendizaje deben entenderse en el contexto de las demandas sociales que las generan. No es solo que en distintas culturas se aprendan cosas diferentes, es que las formas o procesos de aprendizaje culturalmente relevantes también varían.”⁷

(Pozo, *Aprendices y Maestros*)

⁷ “As atividades de aprendizagem devem entender-se no contexto das demandas sociais que as geram. Isso não só implica que em diferentes culturas se aprendam coisas diferentes, mas também que as formas ou processos de aprendizagem culturalmente relevantes também variem”.

1. Raízes e fundamentos

O paradigma interpessoal tem as suas inspirações teóricas de origem em Durkheim, Bernstein, Dewey e Vygotsky (Gaspar *et al.*, 2008a), que, embora defendendo pontos de vista distintos, consideram que a educação contempla uma dimensão pessoal e outra social.

Há cerca de um século, Dewey encorajou os educadores a estruturarem a escola como uma “comunidade de aprendizagem democrática”; não calcularia, talvez, a dimensão qualitativa e quantitativa dessas comunidades. Na verdade, com a generalização do acesso ao ensino, a escola tornou-se uma instituição que acolhe todas as camadas sociais, o que, como vimos, acarretou questões ainda não resolvidas. Segundo Ovejero (1993), a crise escolar não está socialmente repartida de forma igual, porque afeta sobretudo os grupos mais desfavorecidos (classe média-baixa, minorias étnicas, etc.). Aquele autor engloba as causas da referida crise em três grupos:

- i) Problemas relacionados com o rendimento escolar, devido, entre outros fatores, à generalização da obrigatoriedade do ensino;
- ii) Falta de motivação que leva ao baixo rendimento e à atitude negativa face à escola e aos conteúdos de ensino, tendo como motivo mais relevante o sistema de valores da sociedade de consumo, que deprecia o esforço, contrastando com o que é solicitado pela escola;
- iii) Os problemas de integração escolar, quer devido à exigência de normas e valores com os quais muitos alunos não estão familiarizados, quer à diversidade social, cultural e/ou étnica dos públicos escolares.

“Los tres grupos de problemas [...] son esencialmente psicosociales. [...] Psicosociales deberán ser también las soluciones que se les intente dar”⁸ (Ovejero, 1993:379). Ao apresentar algumas dessas soluções, Ovejero cita Johnson & Johnson quando menciona que as relações interpessoais na família e na escola são determinantes para a motivação do aluno, principalmente as que decorrem da interação social com os seus pares. Remetendo para G. Mead (já mencionado na Introdução) e Vygotsky, explica que a interação social é decisiva para as atitudes e condutas em relação à diferença, pelo que devem ser fomentadas interações sociais adequadas. Finalmente,

⁸ “Os três grupos de problemas [...] são essencialmente psicossociais. [...] Psicossociais deverão ser também as soluções que se lhes tente dar”.

quanto ao insucesso escolar, o mesmo autor pondera uma estreita relação com a motivação intrínseca e a integração, referindo também a linguagem pobre, níveis de aspiração baixos, interesses divergentes dos escolares, fraco autoconceito académico. Sublinha que todos estes aspetos são resultado da interação social realizada na família e no bairro, o que revela a inextricável relação entre o indivíduo e a sociedade.

“Si es cierto que la sociedad influye poderosamente en lo que ocurre dentro de la escuela, también es verdad que la escuela constituye uno de los más poderosos instrumentos existentes para influir en la sociedad”⁹ (Ovejero, 1993:385). Como? O processo que motiva a crise fornecerá os meios: a interação social.

Patente que está a relação entre a sociedade, a escola e o indivíduo, exploremos os contributos que o ensino e a aprendizagem podem fornecer para atenuar a referida crise. Tomamos, então, como propósito da escola a formação de indivíduos motivados, plenamente inseridos na sua comunidade, com capacidade para aceitar a heterogeneidade, para pensar e agir autonomamente, para examinar criticamente as ideias e a realidade social que partilham e assumimos a interação como fator de importância capital, o que nos remete para os princípios interacionistas e para o paradigma interpessoal do ensino e da aprendizagem.

Antes de mais, impõe-se a clarificação do conceito de paradigma, de modo a integrar e a explicitar a relação entre a realidade da escola dos nossos dias, a relevância de um TEIP como contexto de ensino e aprendizagem e as necessárias implicações em práticas pedagógicas consequentes e coerentes com os intentos acima enunciados. Desde a sua origem na Antiguidade, o termo “paradigma” tem sofrido evolução, conforme os tempos e as áreas do saber a que se aplica. No contexto deste trabalho, é oportuno adotar a aceção de quadro de referência e, nessa linha, considerar que um paradigma se organiza em torno de um conjunto de ideias ou teorias que orientam uma determinada visão do mundo, a qual, por seu turno, suporta uma aplicação prática.

O termo foi integrado na linguagem da área da Educação, veiculando geralmente o sentido de matriz. Schubert (1986) utilizou-o, formulando dois paradigmas para o ensino e a aprendizagem que se repercutiam no modo como se organiza e desenvolve o ensino e, logo, com reflexos na aprendizagem. Em Educação, os paradigmas são, pois, referenciais que norteiam a reflexão sobre realidades observadas (por exemplo, a

⁹ “Se é certo que a sociedade influi poderosamente no que ocorre dentro da escola, também é verdade que a escola constitui um dos mais poderosos instrumentos para influir na sociedade”.

diversidade de contextos), de forma a permitirem a sua compreensão e a tomada de opções para a organização e desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. A ação torna-se, pois, intencional, porque é fundamentada na interseção de conceitos provenientes de diferentes áreas do conhecimento. No ensino e aprendizagem têm sido apurados vários paradigmas, dos quais interessa aqui destacar: o cognitivo, o comportamental e o interpessoal. Este último paradigma – o interpessoal –, selecionado para o âmbito deste estudo, reúne contributos teóricos dos campos da sociologia e da psicologia e coloca a tónica na socialização pela educação (Gaspar & Santos, 2009; Joyce *et al.*, 2009). Daí, a importância da compreensão de traços da sociedade que contribuem para o enquadramento da escola atual e da identidade pessoal e social dos alunos, de modo a fundamentar as práticas pedagógicas.

O paradigma interpessoal privilegia o pilar da educação “aprender a viver juntos”. Nesse intuito, envolve interação na construção e partilha de conhecimentos e de experiências, cooperação e colaboração, em que são cruciais valores como a solidariedade, o respeito, a tolerância, reconhecidamente indispensáveis à convivência numa comunidade feita de pluralidades. Enquadra-se, assim, numa pedagogia voltada para o desenvolvimento dos alunos como indivíduos e como cidadãos intervenientes numa sociedade em que se vive em interdependência (Gaspar *et al.*, 2008a; Gaspar & Santos, 2009).

Para um enquadramento deste paradigma, propomos explorar em particular a psicologia sócio-histórica de Vygotsky e seus colaboradores, que compreende a teoria sociointeracionista, a qual se baseia na conceção de que o ser humano, ontologicamente social, se desenvolve em interação com o mundo (os seus semelhantes e o meio, a cultura), o que leva a transformações mútuas (Pozo, 1996; Fino, 2001). Como afirma Pozo (2008:69),

“la función primordial del aprendizaje humano es interiorizar o incorporar la cultura, para así formar parte de ella. Nos hacemos personas a medida que personalizamos la cultura. [...] Esse aprendizaje de la cultura [...] trae incorporadas nuevas formas de aprendizaje, modificando nuestras formas de aprender”¹⁰.

¹⁰ "A principal função da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazer parte dela. Tornamo-nos pessoas à medida que personalizamos a cultura. [...] Essa aprendizagem da cultura [...] traz incorporadas novas formas de aprendizagem, modificando as nossas formas de aprender".

De acordo com esta premissa, Vygotsky formulou a lei genética do desenvolvimento psicológico, ou lei geral do desenvolvimento cultural, que explica o desenvolvimento das funções psicológicas de um indivíduo através de um processo interativo em que este processa internamente as formas histórico-sociais da atividade ¹¹, a partir da apropriação dos instrumentos e signos ¹² criados socialmente (Aires, 2003). Este fenómeno, designado por “internalização”, faz com que um conceito seja apreendido e modificado pelo sujeito (passa a existir no plano interno ao sujeito) e seja devolvido à sociedade (Pozo, 1996; Fino, 2001). Por conseguinte, aprender significa modificar(-se).

Para que o processo de desenvolvimento do indivíduo ocorra, são essenciais as interações sociais com indivíduos mais experientes (independentemente da idade), que desempenham o papel de mediadores que orientam o desenvolvimento do pensamento e da ação, proporcionando o confronto entre as conceções iniciais com outras, mais avançadas, que são apresentadas (Pozo, 1996; Fino, 2001). O desenvolvimento passa pela apropriação de significados diferenciados que dialogicamente serão integrados e conduzirão à passagem de funções psicológicas elementares (por exemplo, a memória) a superiores (por exemplo, o raciocínio, a atenção voluntária, o pensamento verbal e concetual, as emoções complexas). A interação é realizada por meio da linguagem, um instrumento simbólico de representação da realidade e “um meio de partilha social” (Gaspar *et al.*, 2008a).

Esta teorização pode ser aplicada à aprendizagem no contexto sala de aula e dela decorrem as seguintes ilações:

- i) De acordo com a teoria histórico-cultural, enquanto parte da cultura de uma comunidade, a escola também pode contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos, no entanto isso só acontece mediante uma correta organização da aprendizagem que faça desencadear o processamento interno dos conceitos. Importa, por isso, não só analisar a qualidade dos conteúdos, mas sobretudo o modo de apropriação pelo aluno.

¹¹ Procedimentos que pressupõem comunicação e que conduzem, por exemplo, à apropriação (não à simples reprodução) pelo indivíduo das capacidades humanas formadas historicamente. Assim, o indivíduo transporta marcas da sua própria história, assim como da história acumulada dos grupos sociais com quem partilha o mundo.

¹² Instrumentos (objetos, conhecimentos) e signos (ex. linguagem) são meios que permitem os processos de relação do indivíduo com o meio.

-
- ii) O conhecimento é uma construção social proporcionada pelas inter-relações, por esse motivo a aprendizagem/internalização é proporcionada segundo as interações que se estabelecem (Gaspar *et al.*, 2008a; Pozo, 2008). Nesse quadro, a aprendizagem depende de contextos sociais e históricos e funda-se numa relação dialógica indivíduo-sociedade (representada pelos mediadores¹³) que leva ao sentido de pertença, de partilha, de construção comum que configuram uma comunidade. Nesta conjuntura, não faz sentido o estereótipo do ensino centrado no professor, que transmite conteúdos para serem memorizados, pois o objetivo é que o aluno atinja funções psicológicas superiores: utilize o raciocínio, aborde e resolva problemas, atinja a autonomia (Pozo, 2008).
- iii) Para Vygostky, o desenvolvimento advém da transposição da “distância” entre um conceito que o indivíduo já domina e outro, mais elaborado, que poderá atingir coadjuvado por mediadores¹⁴. Transpondo para o ensino, o aluno deverá ser colocado perante situações de aprendizagem para as quais precisa de convocar e manipular conceitos e realidades que já conhece para alcançar novos níveis de conhecimento, informação e raciocínio.
- iv) Da perspectiva de Vygotsky, salienta-se o caráter coletivo da atividade em geral, conseqüentemente da atividade de aprendizagem. Este investigador revelou que a qualidade da aprendizagem é superior quando os alunos trabalham com colegas mais experientes, atuando na “zona de desenvolvimento proximal”, visto que a construção do conhecimento não ocorre isoladamente, mas em interação social (Arends, 2008; Joyce *et al.*, 2009).
- v) Segundo a teoria vygotskiana, é na interação que em primeiro lugar se constrói o conhecimento que depois será interpessoal ou partilhado pelo grupo junto ao qual o conhecimento foi construído. Este referencial não compactua com a ideia de turma socialmente homogénea, nem de sala de aula onde o professor ocupa o lugar de destaque e é emissor de informações,

¹³ O Homem não pode aceder diretamente ao conhecimento. O processo de mediação estabelece a necessária ligação entre a estrutura social construída e o sujeito. As fontes de mediação tanto podem ser um objeto, um sistema de símbolos, um comportamento de outro ser humano, etc. Na escola, as condições e meios de aprendizagem ou o professor são exemplos de mediadores.

¹⁴ Esta “distância” designa-se “zona de desenvolvimento proximal”. Representa a área entre o nível de desenvolvimento atual de um aluno e o seu desenvolvimento potencial.

sendo os alunos meros recetores, a quem cabe passivamente reproduzir saberes “fundamentais para a vida de todos”. De acordo com esta teoria, deverão ser adotados modelos de ensino e aprendizagem em que todos tenham possibilidade de se exprimir, de colocar hipóteses e chegar a conclusões através da negociação. Neste processo dinâmico de construção dos saberes, o professor é um mediador, o articulador das aprendizagens. Cabe-lhe ensinar, mas essa tarefa poderá e deverá ser compartilhada por alunos “mais experientes” ou que tenham diferentes vivências. Deste modo, a diversidade é uma fonte de interações mais ricas e profundas.

- vi) Do conceito de internalização releva a singularidade do desenvolvimento de cada aluno. Interessa, por isso, na orientação da atividade educativa, que o professor fundamente a intencionalidade e os instrumentos adequados ao alcance dos objetivos e esteja consciente da flexibilidade necessária ao processo.

2. Algumas modalidades inspiradas no paradigma interpessoal

A aprendizagem é um conceito complexo e multifacetado que pode ser encarado sob diversos prismas. No âmbito do nosso trabalho, importa refletir sobre os produtos da aprendizagem (o que se aprende e o que se faz com a informação) e os processos envolvidos (como se realiza a aprendizagem), pois da conjugação de produtos e processos pretendidos surgem as linhas orientadoras da aprendizagem, que trazem consequências na ação educativa a adotar. Conforme mencionámos, na perspetiva do paradigma interpessoal, o propósito da escola é a formação de indivíduos plenamente inseridos na sua comunidade, com capacidade para aceitar a heterogeneidade, para pensar e agir de forma autónoma e crítica, motivo pelo qual a mudança do aluno passa, predominantemente, pela aprendizagem de atitudes e comportamentos, com vista a uma correta inter-relação e interação em sociedade. Tal já como referimos, estas aprendizagens só serão possíveis através de processos em que se valoriza relação com os outros e a ação conjunta, o que nos remete para as modalidades que focaremos seguidamente: a aprendizagem construtiva e a aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem construtiva

A aprendizagem construtiva tem os seus fundamentos no paradigma cognitivo, que prioriza os processos intelectuais envolvidos no conhecimento, servindo-se do conceito de “representação” enquanto processo mental de manipulação e compreensão de conceitos (interno) ou resultado desse processo (externo) (Gaspar *et al*, 2008a). Esta definição sumária leva-nos a associar o paradigma cognitivo e, logo, da aprendizagem construtiva, com a prevalência dos processos cognitivos individuais como o raciocínio, a memória ou a percepção, entre outros. Aprender é, sob este ponto de vista, construir “estruturas e procedimentos cognitivos que representam conceitos, princípios e regras de inferência de domínio” (Greeno, 1991, citado por Gaspar *et al*, 2008a).

Ora a aprendizagem construtiva, estando relacionada com estas características estruturantes do paradigma cognitivo, não parece articular-se com os fatores afetivos, atitudinais e socioculturais, que são predominantes no espírito do paradigma interpessoal. Contudo, a ciência assume com convicção crescente que a mente não funciona independentemente do contexto e, portanto, a aprendizagem é um processo de construção de significados contextualizados.

A perspetiva da cognição social deriva da teoria sociointeracionista de Vygotsky e debruça-se sobre a importância do contexto interpessoal e social nos processos de pensamento e no crescimento cognitivo, ou seja, a aprendizagem é encarada como um processo social em que há construção de significados resultantes da interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências, entre outros fatores (Gaspar *et al*:2008a). Arends (2008) e Zabala (1998) também salientam o aspeto social da aprendizagem defendido por Vygotsky, que preconiza que a interação social estimula a construção de novas ideias e contribui para o desenvolvimento intelectual dos aprendentes. É na inter-relação que o aluno acede a “experiências novas e confusas” e, com a assistência do professor ou de pares, “enfrenta” a zona de desenvolvimento proximal, “esforçando-se por resolver as discrepâncias criadas por estas experiências” (Arends, 2008:386).

Piaget também forneceu contributos para o construtivismo, mas centrou-se nos estádios do desenvolvimento intelectual que o indivíduo ultrapassa. Na sua perspetiva, a curiosidade inata característica das crianças motiva-as a construir ativamente representações mentais do mundo e, à medida que evoluem e que adquirem uma linguagem mais rica e maior capacidade de memória, as suas representações mentais do

mundo vão-se tornando mais elaboradas e abstratas. Piaget afirma que, seja qual for o estágio de desenvolvimento, há uma propensão para o envolvimento ativo no processo de adquirir informação e construir o seu próprio conhecimento, que, como se verifica, não é estático (Arends, 2008).

O quadro de referência do construtivismo implica três grandes tendências que enfatizam diferentes dimensões que intervêm na edificação do saber: o indivíduo (o aluno elabora conhecimento a partir das suas perceções do mundo); o grupo social (em conjunto, os alunos constroem ideias acerca do mundo, o que os conduz à aquisição do conhecimento); o saber académico (os alunos fundam a construção do saber em informações de carácter académico) (Gaspar, 1999). Exporemos, seguidamente, de que forma estes três elementos se relacionam em processo de aprendizagem construtiva.

Para Pozo (2008), ao contrário da aprendizagem associativa, em que se “repete e se juntam peças”, a aprendizagem construtiva visa a compreensão, a qual, mais que justapor informações, exige organizá-las e relacioná-las dentro de uma estrutura de significado. Deste ponto de vista, “a função da escola é retirar as peças do saber do ‘armazém cultural’ que é a sociedade e dá-las intactas ao aprendente para que ele construa o ‘puzzle’ do conhecimento” (Gaspar, 1999:73). A ideia foco do construtivismo é que a aprendizagem constitui um processo no qual o conhecimento é o produto da informação nova, interpretada à luz ou através dos saberes prévios, envolvendo a interpretação pessoal. Aprender novos significados ou conceitos implica uma mudança das antigas conceções como consequência da sua interação com a nova informação (Pozo, 2006, 2008; Zabala, 1998).

Gaspar *et al.* (2008b) citam Tobin (1992:3), que sublinha que “a aprendizagem se deve focar [...] não só no modo como o indivíduo tenta extrair significado dos fenómenos, mas também no papel do contexto social como mediador da aprendizagem”. Isto significa que na (re)construção do conhecimento estão envolvidos processos cognitivos e interacionais. A aprendizagem é um processo social em que as novas experiências se agregam aos saberes prévios através da construção de significados. Sendo um processo social, faz apelo a uma construção coletiva servida por contextos sociais e relacionais, ou seja, à valorização da experiência (Gaspar, 1999; Pozo, 2006, 2008; Zabala, 1998). A experiência veiculada por cada aluno, ou seja, a sua “diferença”, será, então, “promotora da igualdade de sucessos na aprendizagem” (Gaspar, 1999:66), num processo que conjuga o indivíduo e o seu contexto social e cultural.

Pode ser estabelecida uma relação entre a aprendizagem construtiva e o paradigma interpessoal, uma vez que, como demonstrámos, aquela implica a interação com referentes sociais e constitui um aspeto basilar para a formação do indivíduo e do ser social que cada pessoa é. Portanto, dá consecução ao papel socializador da educação e estabelece relação com o objetivo de a escola ser também uma fonte geradora de integração e de sentido comunitário.

A aprendizagem colaborativa

Verificamos que, na literatura consultada, o uso das designações “aprendizagem cooperativa” e “aprendizagem colaborativa” é frequentemente dúbia: surge por vezes a par, sem existir qualquer distinção, outras vezes utiliza-se a denominação “aprendizagem cooperativa” para nomear o que consideramos ser aprendizagem colaborativa, ou o inverso. Assim, achamos útil quebrar a ambiguidade e esclarecer a aceção em que as mencionaremos e, para esse efeito, recorreremos em primeiro lugar às definições de Panitz (1996). Para este autor, a colaboração é uma filosofia e estilo de vida, em que os indivíduos são responsáveis pelas suas ações, incluindo a aprendizagem e o respeito pelos saberes, capacidades e contribuições dos seus pares, ou seja, é criado um significado compartilhado sobre um processo; a cooperação é uma estrutura de interação com vista a facilitar a realização de um produto final ou de um objetivo, constituída por pessoas que trabalham conjuntamente. Gaspar (2007:5) afirma: “a palavra colaboração fixa-se em processos, enquanto a cooperação visa produtos”. Nesta linha, a aprendizagem colaborativa implica mais que uma junção de esforços isolados que resulta num produto comum; compreende um processo conjunto em prol do alcance de determinado objetivo, incluindo necessariamente envolvimento nas atividades do grupo, na partilha do conhecimento entre os seus membros e na iniciativa (Rogers, 2000).

Feita a necessária distinção, tomaremos a liberdade de nos referir à “aprendizagem colaborativa” sempre que o conceito subjacente corresponda ao acima definido, independentemente da denominação dada pelos autores que iremos mencionar.

Como referimos anteriormente, as ideias de Dewey também servem de suporte ao paradigma interpessoal, pois este teórico da Educação concebeu a sala de aula como um espaço que deve espelhar a globalidade da sociedade e ser um laboratório para a

aprendizagem da vida real. Criticou a competição e valorizou o trabalho colaborativo como forma de efetivar “a prática da democracia” (Arends, 2008).

A aprendizagem colaborativa é influenciada pela perspectiva teórica que defende a aprendizagem através da experiência. Conforme defendem Johnson & Johnson (2006), esta baseia-se em três pressupostos que apelam para a interação e para a aprendizagem como motores do desenvolvimento humano (Vygotsky) e para uma dimensão da democracia (Dewey), nomeadamente a participação ativa nos trabalhos e o uso da capacidade de decisão:

- i) Aprende-se melhor através do envolvimento pessoal na experiência de aprendizagem;
- ii) O conhecimento, para ser significativo, tem de partir da descoberta por parte do aluno e produzir efeitos no seu comportamento;
- iii) O compromisso com a aprendizagem é maior quando existe autonomia para estabelecer os seus objetivos de aprendizagem e para os realizar ativamente.

Tendo em conta que estes quadros teóricos defendem que o conhecimento, não sendo objetivo e fixo, é de certa forma pessoal, social e cultural e que os significados são construídos pelo aluno através da experiência, o ensino e a aprendizagem requerem diferentes abordagens para a gestão da sala de aula e para as funções dos docentes e discentes, que vão ao encontro dos propósitos da aprendizagem colaborativa e de modelos de ensino e aprendizagem condizentes.

De entre os construtores desta modalidade de aprendizagem, Arends (2008) refere Thelen, que desenvolveu procedimentos mais específicos para trabalhar em grupo e estruturou a pedagogia da investigação em grupo; Sharan e seus colaboradores, que sintetizaram três condições básicas para combater o preconceito racial: o contacto interétnico não mediado, ocorrendo em condições em que o estatuto dos intervenientes é equiparado, num determinado contexto que sanciona oficialmente a colaboração interétnica. Os mesmos investigadores aplicaram estas condições à estruturação de salas de aula e Slavin desenvolveu-as com o objetivo de integração. David Johnson, Roger Johnson e seus coadjuvantes estudaram os ambientes de salas de aula colaborativas com o propósito de testarem a melhoria na atitude face aos alunos com necessidades educativas especiais integrados nelas e a realização de melhores aprendizagens.

Podem ser sumariados três grandes objetivos educacionais da aprendizagem colaborativa: realização escolar, tolerância e aceitação da diversidade e

desenvolvimento de competências sociais, os quais podem ser atingidos através de um ambiente de aprendizagem onde se rentabiliza a heterogeneidade dos grupos, tanto no que diz respeito ao seu rendimento escolar como a outras características pessoais e sociais (cultura, etnia, género). Tal como Vygotsky preconiza, os melhores alunos orientam os mais fracos; aqueles também têm vantagens, uma vez que a tarefa de orientador exige a reelaboração de conceitos. A aprendizagem colaborativa dá oportunidade aos alunos, independentemente da sua diversidade, de trabalharem em tarefas comuns e de aprenderem a valorizar os outros através de estruturas de recompensa colaborativas¹⁵. A aprendizagem da colaboração em si também se reveste de importância, uma vez que desenvolve a inteligência interpessoal, caracterizada por Gardner como a capacidade para lidar com os outros harmoniosamente, indispensável à vida quotidiana. Arends (2008) e Joyce *et al.* (2009) consideram que colaborar é essencial para uma vida produtiva e feliz na família, na escola e na vida adulta, o que não deixa de nos remeter para a ideia de Dewey de que a escola deve proporcionar a aprendizagem da vida real, nas suas várias facetas.

Expostos que estão os fundamentos da aprendizagem colaborativa, um pequeno historial e os seus objetivos, importa agora referir os seus efeitos. Sharan e os seus colaboradores desenvolveram a abordagem da investigação em grupo para verificar se a sua utilização melhoraria as relações sociais entre diferentes subgrupos judeus de Israel, tendo verificado que originou um comportamento mais colaborativo do que um ensino dirigido a toda a turma. Relativamente à tolerância da diversidade, David Johnson e Roger Johnson estudaram o modo como as estruturas de objetivos individualista, competitiva e colaborativa influenciam a interação. Outros estudos de diferentes investigadores mostraram que a aprendizagem colaborativa pode influenciar não só a tolerância e uma maior aceitação de alunos com necessidades educativas especiais, mas também promover melhores relações entre alunos de diferentes raças e etnias. No que diz respeito ao desempenho escolar, vários investigadores, entre os quais Slavin, analisaram recentemente investigações levadas a cabo e concluíram que a grande maioria das turmas que utilizam a aprendizagem colaborativa superaram as turmas do grupo de controlo. Nenhum estudo mostrou os seus efeitos negativos (Arends, 2008).

¹⁵ A estrutura de recompensa pode ser individualista, competitiva ou colaborativa, dependendo do grau de independência na obtenção de resultados: é colaborativa quando o esforço individual ajuda o grupo a ser recompensado.

Joyce *et al.* (2009) sublinham que a aprendizagem colaborativa produz efeitos sobre a autonomia, a autoestima, a interdependência, o envolvimento no trabalho, a ajuda e provoca sentimentos positivos em relação aos pares. Aumenta a capacidade de trabalhar produtivamente em grupo, com benefício para as competências sociais, o que corresponde a um aumento da responsabilidade pela aprendizagem pessoal e coletiva, da participação nas tarefas da aula, com consequências no acréscimo do rendimento escolar e na diminuição de comportamentos disruptivos. Finalmente, a interação produz maior atividade intelectual, o que origina uma maior complexidade cognitiva e social. Comparativamente com salas de aula organizadas em torno de estruturas de objetivos individualistas, os mesmos autores consideram modestas as melhorias nas aprendizagens académicas, mas sustentam que os efeitos sobre as aprendizagens pessoais e sociais são consideráveis.

Como sintetiza Arends (2008:351), “a forte estrutura teórica e empírica da aprendizagem [colaborativa] reflete a perspectiva de que os seres humanos aprendem com as suas experiências e que a participação ativa em pequenos grupos ajuda os alunos a adquirirem competências sociais importantes, enquanto desenvolvem [...] competências académicas e atitudes democráticas”.

3. Alguns modelos de ensino e aprendizagem associados ao paradigma interpessoal

Depois de termos caracterizado o paradigma interpessoal do ensino e aprendizagem através das suas principais propostas para a escola de hoje no que se refere ao pilar da educação privilegiado e preocupações subjacentes e, ainda, de termos procedido à descrição das ideias de dois dos seus inspiradores mais diretos – Vygotsky e Dewey -, apresentámos duas modalidades de aprendizagem – a construtiva e a colaborativa -, que, conforme demonstrámos, se identificam com as bases deste paradigma.

Gaspar *et al.* (2008b:4) defendem que “o confronto estabelecido entre o ensino e a aprendizagem, com as figuras emergentes do professor que ensina e do aluno que aprende, pressupõe a análise de perspectivas fundamentais que permitam a identificação e compreensão das linhas orientadoras que se tornam os alicerces dos modelos de ensino-aprendizagem”. Com efeito, os paradigmas direcionam o ensino e a

aprendizagem em função dos referentes que propõem. Porém, é nos atos pedagógicos de ensinar e aprender, que implicam organização e orientação, e no entendimento das teorias de ensino e aprendizagem que as condições fundadoras se atualizam e se trazem para um cenário concreto e específico. Sendo processos hermenêuticos, os paradigmas interpretam a realidade e veiculam uma visão do mundo; os modelos de ensino e aprendizagem surgem como leituras dos paradigmas em contexto, operacionalizando-os.

Todas as situações de aprendizagem podem ser analisadas a partir de três componentes básicos que Pozo (2008) sintetiza:

- i) Os resultados da aprendizagem, que consistem no que se aprende ou o que muda como consequência da aprendizagem. Não corresponde exatamente ao que se ensina, pois nem tudo o que se ensina é aprendido e vice-versa;
- ii) Os processos de aprendizagem, ou como se produzem essas mudanças, que envolvem mecanismos cognitivos;
- iii) As condições da aprendizagem, ou o tipo de práticas que se levam a cabo para que os processos de aprendizagem sejam desencadeados.

Em função dos resultados de aprendizagem procurados, os processos ativados devem ser diferentes e requerem condições concretas e adequadas de implementação. Segundo o mesmo autor, os professores só podem intervir no último item e a sua decisão deve ter em consideração que os problemas e as soluções variam.

Esta pequena introdução tem como função evidenciar que a escolha das condições de aprendizagem, neste caso a seleção de modelos, está subordinada à definição das finalidades prioritárias do ensino num determinado contexto e no conhecimento dos mecanismos psicológicos ou cognitivos envolvidos – é dessa tarefa que nos temos ocupado ao longo deste enquadramento teórico.

Os modelos de ensino e aprendizagem que escolhemos para o âmbito deste estudo são o modelo de investigação em grupo e o modelo do questionamento jurisprudente, porque cremos que são representativos dos princípios que enformam o paradigma interpessoal. O primeiro é considerado por Joyce *et al.* (2009) o mais poderoso modelo da aprendizagem colaborativa pois, gerando sinergias, traz melhorias nos resultados académicos, ao mesmo tempo que proporciona o desenvolvimento de competências sociais complexas. Os dois modelos visam a resolução de problemas, mas apresentam diferenças significativas na sua sintaxe: a estratégia foco do primeiro é a

investigação, a do segundo é a discussão. Por fim, baseámos a nossa escolha no facto de ambos serem exequíveis, pois qualquer escola oferece os recursos necessários.

Seguindo o mote de Pozo, uma vez que os problemas e as soluções variam, temos em consideração que numa turma há uma diversidade de alunos, pelo que as soluções deverão ser também diversificadas. Pretendemos dizer com isto que a seleção dos modelos que efetuámos não obedece à crença de que descobrimos uma panaceia para os males da escola e da sociedade, mas de que podem ser um contributo para um ensino que vá ao encontro das demandas sociais e das necessidades dos alunos.

Modelo de investigação em grupo

O modelo de investigação em grupo associa a aquisição de conhecimentos ao desenvolvimento de competências processuais e atitudinais, pois apela a situações experimentais de aprendizagem. Ancorado na aprendizagem colaborativa, conjuga a vivência democrática numa microssociedade (a turma e o grupo) com hábitos de trabalho colaborativo e com a própria investigação e desenvolvimento de um projeto (Gaspar *et al.*, 2008c).

Nos processos de aprendizagem através deste modelo, está explícita a existência de regras sociais, construídas no âmbito do inter-relacionamento no seio do grupo. Remetendo para a aprendizagem construtiva, cada indivíduo contribui com as suas experiências e conhecimentos prévios, mobilizando-os para a formação de novos saberes, baseados na interação social e na interpretação coletiva do meio envolvente, que implicam a transformação do seu próprio saber e modo de vida (Gaspar *et al.*, 2008c). Isto é concretizado através da interação e da relação entre pares, num processo autónomo pelo qual o grupo conquista as aprendizagens, de acordo com as experiências próprias e a partilha. Os estudantes envolvem-se num projeto, o que implica extraírem conhecimento aplicável às necessidades de investigação e à solução para os problemas, contemplando a reinterpretção de todo o processo e a negociação, em resultado do próprio desenvolvimento e do surgimento de novas pistas (Gaspar *et al.*, 2008c; Joyce *et al.*, 2009).

O modelo de investigação em grupo, como modelo que é, apresenta um padrão, uma sintaxe a ser seguida, que se condensa nas seis fases que transcrevemos:

“Fase 1 – Os estudantes são colocados, pelo professor, perante uma situação desordenada, sujeita a uma certa confusão, do tipo que em língua

inglesa se designa por ‘puzzling’, que poderá ser ou não planeada. O problema será o objeto de estudo a identificar pelo professor.

Fase 2 – Os estudantes exploram as reações que vão surgindo, no confronto com a situação colocada. Este confronto poderá ser verbal, resultar de experiências, surgir num decurso natural do próprio processo reativo ou ser providenciado pelo professor. O professor permanecerá muito atento a todo o tipo de reações.

Fase 3 – Os estudantes identificam e listam as tarefas que devem realizar para atingirem os objetivos a que se propõem; organizam o trabalho, distribuindo as tarefas (situam os problemas, definem os papéis e funções a desempenhar no grupo, determinam os ensaios ou relatórios a elaborar, estabelecem metas a percorrer, etc.).

Fase 4 – Segue-se o estudo que deverá ser realizado individualmente e em grupo, tendo o professor como conselheiro e/ou consultor permanente.

Fase 5 – Os estudantes analisam o progresso conseguido e o processo seguido; fazem a avaliação, tendo em conta os objetivos que se propuseram alcançar. Reportam os resultados ao professor, que os discutirá com os alunos.

Fase 6 – Os estudantes recapitulam as atividades desenvolvidas e identificam novo problema em resultado da investigação” (Gaspar *et al.*, 2008c:3).

O papel do professor é o de mediador, de conselheiro, de amigo crítico que conduz o grupo através de três níveis de investigação: a resolução do problema ao nível da tarefa (identificação do problema e dos fatores envolvidos); o nível da gestão do grupo (a informação necessária, a organização do grupo para a obter); o nível do significado individual (as consequências das conclusões para o indivíduo e para a organização do trabalho em grupo) (Thelen, citado por Joyce *et al.*, 2009). Como se verifica, a tarefa do professor é exigente, pois cabe-lhe facilitar o trabalho do grupo, dirigir as energias dos estudantes para as atividades e supervisioná-las para que a experiência resulte na “capitalização” de significados pessoais. Joyce *et al.* (2009) advertem para o facto de os alunos precisarem de ter treino neste tipo de interação social, na tomada de decisões e na investigação autónoma, antes de conseguirem um bom nível de desempenho.

O modelo de investigação em grupo requer a utilização de diversas fontes de informação, o que até há poucos anos poderia constituir um entrave. Hoje, inseridos que estamos na sociedade da informação, existem em todas as escolas centros de recursos e frequentemente algumas salas de aula com computadores ligados à Internet.

Para além de constituir uma resposta adequada para a realização de aprendizagens sociais e para a aquisição de aprendizagens académicas em meios social e culturalmente diversificados, este modelo proporciona a metacognição, alcançada por

meio do desenvolvimento do projeto e do surgimento de novas questões e problemas, que implicam reformulações e renegociações.

Modelo do questionamento jurisprudente

O modelo do questionamento jurisprudente parte de uma concepção de sociedade onde se confrontam opiniões e valores. Com essa finalidade, discutem-se temas/casos complexos, polêmicos, e resolvem-se problemas daí resultantes. É necessário dialogar e negociar as divergências, questionar para compreender, explicitar e assumir posições. Simultaneamente, face às posições alheias, são construídos novos pontos de vista.

Tal como evidenciam Gaspar et al. (2008c), em situação de conflito de opiniões estão sempre presentes três componentes problemáticos: a identificação de factos, a explicação de definições e o reconhecimento de valores. O professor apresenta os factos (conteúdos) envolvidos no tema/caso e trabalha o aprofundamento e clarificação das ideias, através do questionamento da “relevância, consistência, especificidade e clarividência” (Gaspar *et al.*, 2008c:4) dos raciocínios e fundamentos surgidos na discussão. Seguindo os “modelos de argumentação”, recorre a analogias para contrariar as posições dos alunos, estimula a controvérsia e a pesquisa para que os alunos procurem sustentação para as suas opiniões. Assim se construirá a posição dos alunos face à situação em análise. As definições são a matéria de base que evita a utilização confusa e ambígua de termos que frequentemente coloca entraves numa discussão. Por esse motivo, é importante o esclarecimento e operacionalização de conceitos e palavras, para que a comunicação e o debate sejam efetivos. As definições correspondem, então, aos valores e conhecimentos que deverão estar na base da assunção de posições numa discussão. Por seu turno, os valores estão subjacentes a factos e definições, logo, emergem ao longo da discussão e a sua compreensão por parte de outrem implica análise, reflexão (questionamento e ponderação), e a formulação de juízos de valor (deliberação) indispensáveis à sua adoção como seus (ou não) e também à sua hierarquização (Gaspar *et al.*, 2008c).

O modelo do questionamento jurisprudente desenvolve-se seguindo seis fases:

“Fase 1 – O professor introduz o caso, indica os materiais necessários aos conteúdos para a discussão e faz a revisão dos factos – orienta o estudo do caso.

Fase 2 – Após a identificação dos assuntos a estudar, os estudantes sintetizam os factos e selecionam um tema para discussão. Ao longo da

discussão, referenciam valores e vão-se dando conta dos conflitos que se geram. Reconhecem e sublinham a importância das questões relativas a factos e a necessidade de operacionalizar as definições.

Fase 3 – A partir dos padrões construídos com a argumentação, os estudantes articulam as suas posições, lançam as bases dessas posições em termos do valor social ou das consequências da decisão que tomam.

Fase 4 – Estabelece-se o ponto a partir do qual o valor é validado. Provam-se as consequências desejadas e indesejadas do que se designa por tese dos “modelos de argumentação”. Clarifica-se (explica-se) o conflito de valores, usando analogias. Estabelecem-se prioridades quanto aos valores que se vão aceitando.

Fase 5 – Os estudantes traçam e caracterizam as suas posturas, explicando as razões que as fundamentam e examinando um certo número de situações semelhantes. Os estudantes qualificam essas posturas e, eventualmente, reformulam-nas.

Fases 6 – Testam-se os factos assumidos pelas posturas qualificadas. Identificam-se as assunções que se fizeram desses factos e determina-se se elas são relevantes. Determinam-se as consequências previsíveis e examina-se a sua validade no conhecimento e na(s) respetiva(s) atitude(s)” (Gaspar *et al.*, 2008c:6).

O professor cria condições para que a informação sobre o tema/caso esteja disponível e seja trabalhada de forma a alimentar a formação ou desenvolvimento de opiniões, desencadeia e modera o diálogo, apoia os alunos a formular, expressar e rever posições. Os alunos, em grupos mais restritos e em grupo-turma, exprimem pontos de vista individuais e, através do questionamento e da controvérsia, aprofundam os temas e adquirem valores (Gaspar *et al.*, 2008c).

Como se verifica através das fases de aplicação, os estudantes aprendem a identificar variadas facetas de uma situação ou problema, a compreender os raciocínios subjacentes às diferentes posições e a argumentar para defender as suas posições, motivos pelos quais Joyce *et al.* (2009) consideram que o modelo do questionamento jurisprudente coloca em evidência situações características dos seus congéneres que se inspiram no paradigma interpessoal. Neste modelo, estão envolvidos “três tipos de competências que se revelam: no conhecimento dos princípios que geram o núcleo dos valores da sociedade a que pertencem e que se tornam as suas referências valorativas; na capacidade de clarificar e resolver problemas e no conhecimento de problemas políticos, sociais e económicos contemporâneos” Gaspar *et al.* (2008c:4).

O modelo do questionamento jurisprudente também implica que os alunos, simultaneamente, utilizem processos complexos de pesquisar, coligir e mobilizar a informação necessária para resolver problemas e negociar soluções, melhorando ainda

as suas competências sociais e linguísticas. Assim, desenvolvem várias competências de que necessitarão para participar plenamente como membros de uma família, cidadãos e trabalhadores de sucesso (Joyce et al., 2009).

4. Breve reflexão final

Para finalizar esta Parte I, relativa ao enquadramento teórico, regressamos ao início, à citação de abertura: “a escola é, sem dúvida, uma das nossas instituições mais sensíveis, onde se cristalizam as expectativas, as esperanças, as apostas no futuro e as contradições da nossa sociedade”.

Na sua aparente singeleza, esta frase de Clavel exprime a dualidade que a escola encerra: a vulnerabilidade e a força, o presente e o futuro. A fragilidade é associada às contradições do “hoje” e do “aqui”. Vivemos em comunidades em que o progresso e o bem-estar estão lado-a-lado com a falta de recursos, a sociedade da informação a par com a iliteracia, a globalização convive com a exclusão. Porém, a frase de Clavel não nos conduz ao derrotismo. Está dirigida para o futuro, fala de esperança e encerra a força e a fé das apostas.

Existe seguramente um paralelismo entre a citação de Clavel e o espírito que perpassa este enquadramento teórico. O contexto da nossa investigação – um TEIP – é certamente um espaço onde os paradoxos da sociedade se espelham, se vivem e se sentem. Todavia, a escola que reflete toda essa volubilidade contém em si a força do futuro, não só porque nela se encontram crianças e jovens, mas porque aí trabalham os artífices que hoje moldam o amanhã. É imprescindível, por isso, que o seu trabalho, sem dúvida feito de perseverança, siga um projeto que, para além de sonho, significa reflexão, fundamentação e caminho.

Com a primeira parte desta dissertação, quisemos apontar uma rota e, sobretudo, contribuir para decisões mais esclarecidas.

“All research is researching yourself.”¹⁶
(Walford, *Doing Qualitative Educational Research*)

“Não há conhecimento ‘espelho’ do mundo objetivo. O conhecimento é sempre tradução e construção. Resulta daí que todas as observações e todas as conceções devam incluir o conhecimento do observador-conceitualizador. [...]

Todo o conhecimento supõe ao mesmo tempo separação e comunicação. Assim, as possibilidades e os limites do conhecimento relevam do mesmo princípio: o que permite o nosso conhecimento limita o nosso conhecimento, e o que limita o nosso conhecimento permite o nosso conhecimento.”

(Edgar Morin, *Os Meus Demónios*)

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

¹⁶ “Toda a investigação te investiga a ti mesmo”. / “Toda a investigação nos investiga a nós mesmos”.

A Parte II, respeitante ao estudo empírico, tem início com a fundamentação metodológica da investigação (Capítulo I), em que expomos e justificamos a opção pelo paradigma qualitativo e pelo estudo de caso e, posteriormente, abordamos os conceitos de objetividade, subjetividade e cientificidade aplicados a um trabalho desta natureza. O Capítulo II é dedicado aos procedimentos metodológicos. Nele desenvolvemos as nossas escolhas relativamente às técnicas e instrumentos de investigação, mencionamos a operacionalização dos últimos e, na sequência, referimo-nos às etapas e procedimentos do trabalho de campo. No Capítulo III aludimos o contexto físico e humano da investigação e, no Capítulo IV, a análise e interpretação de dados: primeiro referimos o processo de tratamento de dados e depois apresentamos a análise e a interpretação das informações obtidas.

Capítulo I – Fundamentação metodológica

No início desta nova etapa da presente dissertação e ao confrontarmo-nos reflexivamente com a nossa tarefa como investigadora, vimo-nos transportados para momentos anteriores deste texto. Ocorreu-nos a visão preconizada pelo interacionismo simbólico, mencionado na Introdução, que concebe o processo de interação do indivíduo com o mundo como uma “ciência interpretativa em busca de significado” enquadrada numa relação dialética, ou seja, a perceção dos símbolos é condicionada pela mundivisão do sujeito, ao mesmo tempo que este reconstrói os seus sistemas simbólicos como fruto dessa interação. Fomos também interpelados pelas ideias da Escola de Palo Alto, sobretudo pelo enfoque na comunicação interpessoal e na importância que a identidade e as vivências de cada pessoa assumem no jogo das relações humanas.

Parecem-nos evidentes os pontos de contacto entre estas considerações e as citações de Walford e de Morin com que iniciámos esta segunda parte: a incontornável implicação da pessoa do pesquisador na sua ação e a assunção da sua subjetividade na abordagem de todo um processo investigativo, desde a motivação que o conduz a determinadas questões de investigação, à forma como obtém e interpreta os dados referentes à realidade objeto de estudo, até aos efeitos, na sua ação futura, do conhecimento resultante.

Assumir o sujeito investigador como um dos componentes do processo não obsta, no entanto, à validade científica do estudo. Da literatura consultada, fica a certeza de que longe vai o tempo em que o conhecimento devia ter origem em procedimentos regulados por normas rígidas - o “método científico”, levado ao seu extremo por Newton, que o “depurou” da especulação hipotética e o submeteu à hegemonia quantitativa, no intuito de garantir a fiabilidade do conhecimento. No início do século XX, aquele ideal científico, aplicável a todo o espetro do conhecimento, foi abalado pela atitude crítica de Einstein e Popper¹⁷. A ciência atual reconhece que não existem regras estritas para uma investigação. Podem ser seguidos diferentes itinerários para chegar às conclusões, tantos quantos forem os problemas analisados e os investigadores existentes. Na ciência contemporânea, a pesquisa emerge da identificação de problemas decorrentes de factos ou de conjuntos de conhecimentos teóricos e da necessidade de construir respostas para eles. É, portanto, uma busca incessante de soluções e explicações, como ilustra Damásio (1995:17):

“Mostro-me cético quanto à presunção científica da objetividade. Custa-me encarar os resultados científicos [...] como se fossem algo mais do que conclusões provisórias para com elas nos deleitarmos por uns tempos e depois as descartarmos mal se obtenham outras melhores. Mas este ceticismo em relação ao alcance atual da ciência não implica um menor entusiasmo pela tentativa de aperfeiçoar conclusões provisórias”.

Do nosso modesto lugar, compartilhamos a opinião e os sentimentos do ilustre cientista.

1. Opções metodológicas

Decorrendo das considerações anteriores e dada a multiplicidade e muitas vezes ambiguidade de pressupostos epistemológicos e metodológicos, cabe ao investigador adotar os que lhe parecem mais adequados “aos objetivos da investigação, em função do tipo de resultados esperados, do tipo de análises que [pretende] efetuar” (Albarelló, 1997:50), enfim, conforme a natureza das questões-problema formuladas e o próprio contexto em que decorre o estudo. No caso em presença, tendo em vista o estudo do

¹⁷ “Começo, regra geral, as minhas lições sobre Método Científico dizendo aos meus alunos que o método científico não existe [...]. Então, [...] apresso-me a começar o meu discurso, e ficamos ocupadíssimos, pois um ano mal chega para roçar a superfície mesmo de um assunto inexistente” (Popper, 1987).

ensino e aprendizagem no contexto de um Território Educativo de Intervenção Prioritária e tomando como sujeito de investigação uma turma do 7º ano, propusemos estudar se, numa escola que integra um TEIP, as estratégias utilizadas em sala de aula são predominantemente fundadas no paradigma interpessoal e quais os efeitos das estratégias utilizadas pelos professores no grau de satisfação dos alunos. Dada a complexidade do objeto de estudo e dos objetivos definidos (*vide* Introdução), que envolvem, além de outros, um contexto sociológico específico e o apuramento não só de factos, mas também de opiniões, atitudes, motivos, a escolha remete impreterivelmente para uma investigação qualitativa, de natureza interpretativa.

Segundo Nunan (1992), a opção por uma determinada metodologia tem sobretudo a ver com a perspetiva filosófica sobre o mundo: os investigadores qualitativos questionam a noção de realidade objetiva. Este questionamento conduziu-os além da busca da explicação dos factos na sua objetividade, indagando a complexidade e profundidade dos fenómenos. Parafraseando Yin (2005) e Merriam (1988), as suas questões de investigação não se prendem com a pergunta “o quê?”, mas fundamentam-se no “como?” e no “porquê?”, o que justifica o pendor interpretativo e, logo, subjetivo do paradigma qualitativo. De acordo com o paradigma qualitativo, procura-se “compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua” (Carmo & Ferreira, 1998:191, citando Reichardt & Cook). No estudo em presença, interessa particularmente a perceção que professores e alunos têm de uma realidade, a interpretação que constroem sobre ela; mais do que os comportamentos observáveis e imediatos, importam as representações dos sujeitos, os significados que constroem (Bell, 2002; Bogdan & Biklen, 1994). Na perspetiva de Patton, citado por Carmo & Ferreira (1998:191), o que melhor distingue o paradigma quantitativo do qualitativo são “as diferentes lógicas que estão subjacentes às técnicas de amostragem. A [...] investigação qualitativa focaliza-se tipicamente em amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, selecionados intencionalmente”. O trabalho ora apresentado visa, *grosso modo*, a prática letiva numa turma, num determinado âmbito espaço-temporal e social. Um estudo desta natureza é, assim, altamente contextualizado (e contextualizável), pois os comportamentos e as reações dos atores educativos estão intrinsecamente dependentes daqueles que os rodeiam, bem como do ambiente em que estão integrados, o qual determinou a sua escolha para o âmbito desta investigação.

Esta conjuntura exige um estudo de caso, sumariamente caracterizado pela singularidade dos fenômenos estudados e pela forte contextualização destes. Tais particularidades deste “modo de investigação” (Léssard-Hébert *et al.*, 1994:167) exigem um *design* de investigação com especificidades, como adiante explicaremos.

Afonso (2005:70) é categórico ao afirmar: “a lógica da caracterização de uma pesquisa como um estudo de caso centra-se na natureza do objeto [...]. Trata-se de estudar o que é particular, específico, único”. Cohen *et al.* (2008) também atestam a singularidade do estudo de caso, relacionando-a com a sua vincada contextualização, uma vez que, declaram, aquele possui uma natureza definida por características temporais, geográficas, grupais, organizacionais ou institucionais, concorrendo todas elas para a fixação de contornos únicos. Nas palavras de Yin (2005:19), “o estudo de caso toma por objeto um fenômeno contemporâneo situado no contexto da vida real”; ou ainda, para Lessard-Hébert *et al.* (1994:170), “as fronteiras entre o fenômeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas”, o que remete para o dinamismo dos fenômenos a estudar, uma vez que envolvem ações e interações humanas, tal como sublinham Cohen *et al.* (2008).

Particularmente no que diz respeito à investigação em Educação, Bassey (1999) define um estudo de caso como uma pesquisa empírica realizada numa situação demarcada de espaço e de tempo que concorre para a sua singularidade e é centrada em facetas de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais. Possibilita a análise de aspetos relevantes, a formulação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos válidos ou a sua confrontação com temas da literatura científica de referência. Tendo em conta o objeto da nossa investigação, o estudo de caso parece-nos ser a opção correta e natural.

Merriam (1988) identifica este “modo de investigação” com a observação detalhada de um contexto, acontecimento ou indivíduo, comprovando o sentido de “exame pormenorizado” denotado pela própria designação. Cohen *et al.* (2008) defendem que um estudo de caso envolve necessariamente uma pesquisa em profundidade, devido à complexidade dos sistemas humanos que são o seu objeto de análise. Para Stake (1994), um caso define-se como uma unidade “específica”, como um “sistema delimitado” cujas partes são integradas, o que sugere uma totalidade que requer um estudo holístico não compatível com um mero estabelecimento de relações de causalidade linear.

Uma vez caracterizado este “modo de investigação”, em que impera a especificidade e complexidade das situações e das problemáticas envolvidas, e tendo em conta os seus traços distintivos, em particular, e outros que são apanágio do paradigma qualitativo – como a sua natureza interpretativa, as amostras reduzidas, a própria observação em contexto natural que pode influenciar ou ser influenciada pela subjetividade do investigador –, cabe-nos agora explicar as implicações nas dimensões metodológicas e o seu impacto no *design* da pesquisa.

Afonso (2005:73) considera que “neste contexto marcado pela complexidade das situações estudadas e pelo pluralismo das abordagens, a ambiguidade da comunicação é incontornável”, daí a necessidade de uma busca de dados em profundidade, mas também em extensão. Para isso, o investigador deve recorrer a técnicas diversificadas que considere adequadas (Yin, 2005; Punch, 1998; Lessard-Hébert *et al.*, 1994), de forma a assegurar uma recolha exaustiva de dados que possam confirmar-se através da triangulação. Este processo contribui para assegurar o rigor da investigação e conferir validade aos significados em duas vertentes: por um lado, facilita a indução, ou seja, a verificação de um “padrão”, de uma “regularidade” nas informações recolhidas, que faz desenvolver a teoria final; por outro, permite clarificar o significado da informação recolhida, pondo em causa ou reforçando a interpretação já construída e identificando significados alternativos ou subsidiários que traduzam a complexidade dos contextos.

Neste sentido, pretendeu-se na presente investigação recolher informações variadas sobre a realidade visada (através das técnicas de questionário, observação não participante e análise documental), que funcionassem como alargamento de outros dados coligidos e como modo de as confrontar para “alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos” (Reichardt & Cook, citados por Carmo & Ferreira, 1998:184). Enquadrando-se no conceito de estudo de caso, os resultados desta investigação não são generalizáveis, pois, como afirma Stake (1994:245), “a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo, mas sim representar o caso”. Contudo, e parafraseando Yin (2005), pode ser um contributo para confirmar ou revogar teorias ou contribuir para levantar pistas para novas reflexões – neste caso, eventualmente, que levem à melhoria das práticas pedagógicas num determinado contexto.

A opção metodológica desta investigação foi, então, articular técnicas de natureza eminentemente qualitativa. Ora isto não significa a renúncia a “toda e qualquer quantificação”, segundo Bardin (1995:115). Igualmente Bogdan & Biklen (1994)

consideram que o fosso entre metodologias quantitativas e qualitativas tem vindo a esbater-se, não sendo, pois, contraditórias. Esta perspetiva também é defendida por Johnson & Christensen (n.d.) e por Trochim (2006), que mencionam que o processo de tratamento de dados envolve frequentemente operações de contagem de expressões que constam nos enunciados categorizados. O recurso a estas técnicas quantitativas não é, portanto, incompatível nem desvirtua o cariz qualitativo da investigação, na medida em que a estatística descritiva é auxiliar da interpretação, ou seja, facilitadora da busca de sentido e acrescenta inteligibilidade e fidedignidade ao ato interpretativo. De resto, a natureza do material e o tipo de abordagem justificam uma metodologia predominantemente qualitativa e interpretativa.

2. Objetividade, subjetividade e cientificidade

A abordagem qualitativa é muitas vezes acusada de um alegado défice de precisão, rigor e objetividade (Yin, 2005), pois interessa-se pela compreensão da conduta humana a partir dos pontos de vista daquele que atua em contextos particulares, logo, faz uso de perspetivas subjetivas concernentes a realidades dinâmicas. Por seu turno, no processo de construção de significados – a análise indutiva –, o investigador transporta consigo a sua própria subjetividade. Todos estes argumentos podem resultar na crítica à validade interna de um estudo, ou seja, é possível colocar-se em causa se as suas conclusões representam a realidade investigada (Punch, 1998) ou se refletem as interpretações subjetivas do investigador. Segundo Afonso (2005:116), que parafraseia Wolcott, é fácil levar a interpretação longe demais, isto é, resvalar para uma “deriva especulativa, construindo significados e identificando implicações que os dados recolhidos não sustentam”, pelo que deverá existir um cuidado acrescido.

Porém, parece coerente considerar que o ideal de objetividade característico dos estudos positivistas não serve o paradigma qualitativo. Afonso (2005) referencia Berger & Luckman, que creem que a realidade social e o seu conhecimento são subjetivos; se considerarmos a etimologia do termo, significa tão-somente que envolvem “sujeitos”: os que se situam dentro do fenómeno estudado e também aquele que é o instrumento principal de recolha de dados e através de cuja interpretação surgem significados, conclusões e teorias. Patton (2002) reforça a natureza essencialmente subjetiva do paradigma qualitativo, porquanto considera fundamentais o conhecimento e as experiências pessoais do investigador para o estudo do fenómeno. Por todos os aspetos

aludidos, na investigação qualitativa a grande preocupação não deverá ser a objetividade na aceção referida anteriormente, o que não obsta a que sejam observados critérios de cientificidade, como o rigor e a sistematização de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Para que o conhecimento produzido seja valioso, os dados recolhidos terão de apresentar qualidade, a qual depende do grau de concretização de três critérios: a fiabilidade, a validade e a representatividade (Afonso, 2005). A fiabilidade refere-se à qualidade externa dos dados, ou seja, a informação tem de ser efetivamente recolhida e não forjada; a validade é o critério que avalia se uma dada informação produzida é relevante para o estudo que se pretende efetuar; quanto à representatividade, é a afiançadora de que os sujeitos compreendidos e os contextos escolhidos são expressivos do conjunto dos sujeitos e contextos a que a investigação se refere, o que é sobremaneira importante na análise de dados quantitativos, quando se pretende extrapolar os resultados para um âmbito mais alargado. Sem entrar em conflito com Afonso, Nunan (1992) apresenta outra perspetiva do conceito de fiabilidade, que define como a consistência dos resultados da recolha, da análise e da interpretação dos dados.

Independentemente do ponto de vista dos teóricos, parece consensual que a qualidade dos dados depende em grande parte da sensibilidade, integridade e conhecimento do investigador (Bell, 2002; Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2003). No caso do presente estudo, desde a conceção dos instrumentos de recolha de dados à sua aplicação, tratamento e apresentação, houve grande cuidado com o rigor, a veracidade da informação obtida e transmitida e a neutralidade da investigadora, havendo consciência de que essa preocupação se traduz em todos os procedimentos; não é algo que se diligencie esporadicamente no momento da formulação das conclusões.

Capítulo II – Procedimentos metodológicos

Conforme foi referido, é toda uma conjuntura que envolve um trabalho investigativo que dita as opções metodológicas desejáveis e possíveis, tanto ao nível das questões intrínsecas ao estudo, como de outras, exteriores, mas que podem criar limitações ao investigador. As soluções encontradas representam o compromisso entre os dois tipos de condicionalismos, em que imperou a preocupação com a correção e o rigor científico. Como já foi mencionado, a opção natural, dadas as características desta

investigação, foi a metodologia qualitativa e, nesse âmbito, o estudo de caso, pelas razões já apontadas. Seguidamente, no ponto 1 deste capítulo, referimos as técnicas e instrumentos a que recorreremos neste estudo e, no ponto dois, as etapas e procedimentos do trabalho de campo.

1. Técnicas e instrumentos de investigação

Primeiramente, esclarecemos as aceções em que empregamos os conceitos de “técnica” e “instrumento”, de modo a conferir maior coerência e a melhor enquadrar as nossas escolhas, pois verificámos existirem divergências e ambiguidades na utilização desses termos na literatura consultada. Optámos por considerar que uma técnica é um conjunto de procedimentos científicos que têm como finalidade a recolha de informação com vista a um estudo empírico (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Instrumento é o objeto utilizado para operacionalizar uma técnica.

Posto isto, cabe-nos agora referir que existe uma rede de interligações que definem o *design* de uma investigação: o objeto de estudo e as questões de investigação condicionam as opções metodológicas ao nível do paradigma de investigação e da forma de o implementar. Por seu turno, a natureza do estudo, em que se combinam o objeto de estudo, as questões de investigação, a opção pelo paradigma qualitativo e pelo estudo de caso, condiciona a seleção de técnicas e, em cadeia, a escolha de instrumentos. Ao longo deste primeiro ponto do capítulo relativo aos procedimentos metodológicos, referir-nos-emos às técnicas e instrumentos utilizados neste estudo. A nossa opção foi o inquérito, que operacionalizámos através de dois questionários, um dirigido aos professores e outro aos alunos da turma selecionada; a observação, para a qual utilizámos uma grelha e uma lista de verificação, destinadas a objetos distintos; e a análise de documentos, para a qual empregámos grelhas. No referido ponto deste capítulo, apresentaremos estas técnicas e instrumentos de forma mais pormenorizada e justificaremos a sua aplicação.

Inquérito por questionário

De acordo com Tuckman (2000), o inquérito é uma das técnicas que permite obter informação de modo mais direto. Consiste na formulação e apresentação de questões, de forma escrita ou oral, a um conjunto de indivíduos que estão relacionados com o fenómeno em estudo, buscando as suas atitudes, comportamentos, opiniões e

percepções. A técnica de inquérito consubstancia o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista, caracterizados essencialmente pelo tipo de instrumento de investigação de que se servem, respetivamente questionário e guião de entrevista.

De entre os instrumentos de inquérito disponíveis optámos pelo questionário autoadministrado. Depois de ponderação, considerámos, em primeiro lugar, que tem potencialidades para a concretização plena dos objetivos deste estudo; em segundo, pesou a economia de tempo na recolha e tratamento de dados (Bell, 2004), importante neste contexto. Tuckman (2000) e Hill & Hill (2008) enfatizam a necessidade de garantir a validade e fiabilidade dos resultados por meio de um planeamento adequado do questionário que oriente todas as fases: conceção e produção, aplicação, análise de dados, organização e apresentação dos resultados. Estas preocupações estiveram presentes no momento de definirmos os respondentes, as categorias e subcategorias, as tipologias de questões a colocar, a forma como seria feita a recolha e tratamento de dados, entre outros.

Nesta investigação, os questionários são o instrumento-base de recolha de dados, pois vão ao encontro de todos os aspetos considerados de interesse para o estudo. Encontram-se estruturados em três categorias: A. Caracterização; B. O ensino e a aprendizagem – práticas; C. Resultados, que foram definidas de modo a dar resposta às questões de investigação e a alguns dos objetivos que nortearam este estudo. Recordemos que procuramos indagar se as estratégias dos professores numa escola TEIP, mais concretamente na turma escolhida, são predominantemente baseadas no paradigma interpessoal e quais os efeitos das estratégias utilizadas no grau de satisfação dos alunos. Para darmos consecução a essa tarefa, é necessário compreender se as características destes alunos e da turma se identificam com as particularidades do meio que determinaram a sua constituição como TEIP. Para esse efeito, definimos a categoria relativa à caracterização, em que se enquadram as subcategorias: aluno, bairro, escola, ambiente da turma e relação com o ensino e a aprendizagem. Seguidamente, e indo ao encontro dos objetivos que conduziram esta investigação, pretendemos identificar estratégias de ensino utilizadas pelos professores. Com esse fim, definimos a categoria respeitante às práticas de ensino e aprendizagem, que se subdivide nas subcategorias: práticas mais comuns na sala de aula, modo de operacionalizar o trabalho de grupo, opinião sobre as vantagens/preferências e, finalmente, o papel do professor. A terceira e última categoria – resultados – destina-se à obtenção de dados que permitam relacionar

a utilização de estratégias enquadradas no paradigma interpessoal com o nível de inclusão dos alunos na escola e ainda a verificar efeitos das estratégias de ensino na satisfação dos alunos relativamente aos ambientes de aprendizagem. Para isso, seleccionámos as subcategorias: reações dos alunos ao trabalho de grupo; opinião/satisfação com o trabalho de grupo, a realização de projetos e de tarefas; opinião sobre a utilidade das aulas; opinião/satisfação com o ensino e a aprendizagem (*vide* tabela 1).

Para compreendermos as estratégias implementadas em sala de aula e sua aproximação ou não a modelos fundados no paradigma interpessoal, designadamente aos modelos de investigação em grupo e do questionamento jurisprudente (que mencionámos no enquadramento teórico desta dissertação), recorreremos a questões sobre a utilização e as formas de operacionalização do trabalho de grupo e também sobre o recurso ao trabalho de projeto e ao debate. A nossa escolha foi guiada por critérios que passaram pela semelhança destas estratégias com os referidos modelos, uma vez que, segundo o conhecimento que advém da nossa experiência, não era expectável que os professores os conhecessem e os utilizassem com rigor, respeitando a sua sintaxe.

Dado que pretendíamos recolher informações o mais completas possível com vista a um bom conhecimento do 7º A, das práticas na sala de aula e dos resultados da utilização de determinadas estratégias, considerámos imprescindível auscultar todos os atores do processo de ensino e aprendizagem no contexto daquela turma. A informação que procurávamos era respeitante não só a factos, mas também a opiniões e preferências, reações, graus de satisfação, por isso interessava que o conjunto dos dados proporcionasse uma visão imparcial sobre os assuntos. Para esse efeito, elaborámos questionários dirigidos aos alunos e professores da turma seleccionada, em duas versões que respeitaram uma estrutura paralela, de modo a facilitar a verificação e o confronto dos dados. A tabela seguinte representa a estrutura dos questionários e evidencia a simetria que referimos.

Tabela 1 – Estrutura dos questionários aos alunos e aos docentes

Categorias	Subcategorias	Itens			
		Questionário aos alunos		Questionário aos docentes	
		Nº dos itens	Total de itens	Nº dos itens	Total de itens
i. Caracterização	Aluno	1-7	9		0
	Professor			1-5	5
	Bairro	8-9	2		
	Escola	10-13	5		
	Ambiente da turma e relação com o ensino e a aprendizagem	14-15	3	6, 7, 7.1., 8, 9, 10, 10.1., 11, 12, 13, 14, 15	12
ii. O ensino e a aprendizagem - práticas	Práticas mais comuns nas aulas	1, 2, 4, 6, 6.1., 7, 10,	7	1, 2, 2.2., 2.3., 3, 3.1., 4.1., 4.3., 4.5., 4.7., 4.9., 5	12
	Modo de operacionalizar o trabalho de grupo			6, 7	2
	Opinião sobre as vantagens/preferências	3, 5, 6.2., 6.3., 8, 9, 11	8	2.1., 4.2., 4.4., 4.6., 4.8., 4.10., 5.1., 6.1., 7.1.	9
	O papel do professor	12	1	8	1
iii. Resultados	Reações dos alunos ao trabalho de grupo	1	1	1	1
	Opinião/ satisfação com o trabalho de grupo, a realização de projetos e de tarefas	2	1	2	1
	Opinião sobre a utilidade das aulas	3	1	3	1
	Opinião/satisfação com o ensino e a aprendizagem	4	1		

Pretendemos conjugar a construção de instrumentos de algum modo “exaustivos”, tendo em conta os objetivos do estudo, com a necessidade de não serem demasiado extensos nem morosos, o que tornaria fastidiosa a tarefa dos respondentes. Assim, optámos maioritariamente por questões de resposta fechada; também apresentámos questões abertas, sobretudo quando foi solicitada a descrição de práticas ou a narração de experiências. Desta forma, tivemos em mente o preconizado por Hill & Hill (2008), que consideram que um questionário deve conter diversos tipos de questões que visem aspetos mais gerais ou mais específicos.

Tal como referimos anteriormente, através dos questionários solicitámos aos alunos e professores informação sobre factos, opiniões, atitudes, preferências, satisfações e outros. Nestes casos, formulámos questões de resposta fechada compostas por uma afirmação a ser avaliada pelo respondente através de uma escala de 1 a 4, acompanhada de descrição (discordo totalmente, discordo ligeiramente, concordo ligeiramente, concordo totalmente). Foi preterida a escala de Likert clássica, pois considerámos que quatro níveis de classificação são suficientes para obter informação e evitam um fracionamento das respostas que retiraria peso e significado, diluindo-as,

dado que os universos de respondentes são muito limitados (máximo de 10 professores e 22 alunos). Esta opção foi sustentada pela opinião de que a omissão do ponto central de uma escala de rácio não afeta apreciavelmente o padrão das respostas (Johnson, n.d.).

Foi também colocado ênfase na concisão das perguntas e clareza da linguagem (Hill & Hill, 2008). Com o objetivo de determinar e corrigir eventuais ambiguidades, omissões e equívocos, os questionários foram sujeitos a testagem (anexos I e II), à qual nos referiremos no ponto 2. Feitos os devidos ajustes, os questionários destinados aos professores e aos alunos (anexos III e IV) foram lançados.

Observação

A técnica da observação consiste basicamente na utilização da visão e da audição para obter dados destinados a uma investigação, nos locais onde os fenómenos ocorrem naturalmente. Porém, para ser utilizada com fins científicos, deve ser exaustiva, o que envolve a intenção do ato e exige as capacidades de identificar, descrever e interpretar indícios (Carmo & Ferreira, 2008), de modo a ser selecionada informação pertinente.

Os teóricos advertem para a necessidade de treino para que os dados recolhidos sejam produtivos. No nosso caso, cremos que a falta de prática foi compensada pelo conhecimento do meio e das situações observadas proporcionado pela nossa experiência profissional, precavido o risco dos pré-conceitos ou da imparcialidade. Além disso, a observação foi dirigida pelos instrumentos de recolha de dados que a seguir referimos.

Tendo presente a natureza da investigação, considerámos pertinente a observação de reuniões do conselho de turma e de aulas. Para a observação das primeiras, utilizámos uma grelha (*vide* anexo V), cuja matriz representamos na tabela 2 e obedece às categorias já estabelecidas para o questionário, pois pretendíamos uma convergência na recolha de dados que satisfizesse as questões e objetivos de investigação (como explicámos no momento da abordagem do questionário) e que permitisse a triangulação que, como vimos, confere rigor e coerência a um estudo (Bell, 2004; Johnson, n.d.).

Tabela 2 - Estrutura da grelha para a observação de reuniões do conselho de turma

Categorias	Subcategorias
A. Caracterização da turma	Ambiente socioeconómico
	Relações interpessoais
B. O ensino e a aprendizagem - práticas	Organização das aprendizagens curriculares
	Estratégias para a integração dos alunos
C. Resultados	Atitudes face ao ensino e à aprendizagem
	Indícios de sucesso/insucesso

Foram ainda observadas seis aulas da disciplina de Francês. A escolha dependeu da disponibilidade da investigadora e o número foi considerado razoável para uma observação fiável, capaz de confirmar ou infirmar os dados obtidos através de outras técnicas e instrumentos. Esta observação foi guiada por uma lista de verificação (anexo VI) anteriormente testada.

As categorias e subcategorias definidas não correspondem formalmente às estabelecidas para o questionário e para a grelha de observação das reuniões do conselho de turma, pois, em relação ao primeiro, trata-se de uma técnica distinta, que apresenta diferentes potencialidades; quanto à segunda, embora estejamos perante a mesma técnica, a situação observada fornece dados de âmbito mais específico.

Dado que o objeto de observação são as aulas, considerámos nas categorias os seus três componentes básicos: os alunos, o professor e as estratégias (tabela 3). As suas subcategorias e respetivos itens têm como intuito conhecer o grau de satisfação dos alunos com as estratégias utilizadas em aula, revelado pelo interesse, empenho e participação no trabalho. Pretende-se também conhecer a forma como se estabelecem as relações interpessoais, através da observação de atitudes positivas – tolerância, diálogo, aceitação da diferença –, ou negativas – situações de indisciplina.

Tabela 3 – Estrutura da lista de verificação para a observação de aulas

Categorias	Subcategorias	Itens		
		Enunciado	Nº dos itens	Total de itens
A.Os alunos	Empenho e desempenho	Demonstram interesse pela exposição/instruções dadas pelo professor.	1-3	3
		Realizam as tarefas propostas com empenho.		
		Tomam parte ativa no desenvolvimento da aula.		
	Relações interpessoais	Evidenciam tolerância e hábitos de diálogo/aceitam a diferença. Provocam situações de indisciplina.	4-5	2
B.O professor	Organização das aprendizagens curriculares	Integra dados das intervenções dos alunos reveladoras dos seus interesses, saberes, vivências.	1-3	3
		Fornecer instruções de trabalho claras com vista à realização de trabalho autónomo.		
		Apoia os alunos na construção do conhecimento.		
	Formação socializadora	Demonstra uma atitude dialogante.	4-8	5
		Em situação de trabalho de grupo: Incumbe aos alunos a constituição do grupo.		
		Delega aos alunos a definição das regras de funcionamento do grupo.		
		Confia aos alunos a escolha do líder do grupo.		
		Encarrega os alunos da organização do trabalho dentro do grupo.		
C.Estratégias – a aula	Integração de saberes	Integra materiais/recursos tendo em conta os interesses, os saberes e as vivências dos alunos.	1-3	3
		Integra atividades tendo em conta os interesses, os saberes e as vivências dos alunos.		
		Integra conteúdos tendo em conta os interesses, os saberes e as vivências dos alunos.		
	Passos para a autonomia	Revela uma gestão do tempo/espço diferente do preconizado pelo currículo nacional.	4-13	10
		É predominantemente dedicada à realização de tarefas.		
		Inclui diversificação de tarefas adequadas aos alunos que as realizam.		
		Compreende um pequeno debate/discussão de tema.		
		Envolve trabalho de projeto.		
		Implica trabalho individual.		
		Envolve trabalho de pares.		
		Integra trabalho de grupo.		
No trabalho de grupo: Trata-se em simultâneo vários assuntos ou temas Desenvolvem-se tarefas diversificadas.				

Relativamente à categoria “O professor”, organiza-se em torno de duas subcategorias: a primeira diz respeito à forma como organiza as aprendizagens curriculares e, com os itens que a compõem, pretende-se averiguar a existência de ações que favoreçam a aprendizagem construtiva e a autonomia que lhe está subjacente, assim como a aprendizagem colaborativa. Como vimos no enquadramento teórico, estas são modalidades que se enquadram no paradigma interpessoal do ensino e aprendizagem, o motivo condutor do nosso estudo. A segunda subcategoria tem como objetivo verificar a existência de atitudes e estratégias de incentivo ao desenvolvimento das relações interpessoais e à aprendizagem de regras de convivência social e democrática, designadamente em ambiente de aprendizagem colaborativa, aqui representada pelo

trabalho de grupo. Quanto às subcategorias de “Estratégias – a aula”, a primeira tem em vista averiguar a integração de materiais/recursos, atividades e conteúdos que tenham em conta os interesses, saberes e vivências dos alunos e que revelam a existência ou a tendência para a aprendizagem construtiva. A segunda, “Passos para a autonomia”, procura a existência de processos e estratégias que emergem do paradigma interpessoal do ensino e aprendizagem e da aprendizagem colaborativa, em que a autonomia e a diversificação assumem um papel de destaque.

Em suma, a observação revelou-se valiosa, uma vez que estiveram disponíveis numerosas informações cuja obtenção não seria possível através de outras técnicas. Assim, houve acesso à dinâmica das aulas, à ação, reação e interação dos alunos; às informações que mostram o enquadramento da escola, que caracterizam os alunos e as suas vivências; enfim, a observação permitiu um conhecimento mais profundo e direto dos sujeitos de investigação e da realidade em estudo, que pode acrescentar credibilidade aos resultados obtidos.

Análise de documentos

A análise de documentos é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação constante em documentos (Carmo & Ferreira, 2008) com o objetivo de aí recolher “dados pré-existentes” (Quivy & Campenhoudt, 2003) adequados a uma investigação. Segundo Johnson (n.d.), é especialmente útil para corroborar dados com outras proveniências e o seu carácter é marcadamente exploratório.

Para a análise que levámos a cabo, utilizámos documentos de referência do Agrupamento, nomeadamente o Projeto Educativo, Projeto TEIP, que inclui um esboço do Projeto Curricular de Agrupamento (inexistente à data) e o Projeto Curricular de Turma (conforme consta na tabela 5), que considerámos importantes por fornecerem dados relevantes para a compreensão das particularidades da escola, da sua cultura, dos problemas em que está envolvida e da forma como é orientado o seu combate.

Tabela 4 - Documentos analisados

Documentos analisados
Projeto Educativo
Projeto TEIP (inclui um esboço do Projeto Curricular de Agrupamento)
Projeto Curricular de Turma

Com efeito, o projeto educativo é o instrumento primordial de autonomia, pois “consagra a orientação educativa da escola, [...] [e nele] se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa” (art.º 9º do decreto-lei n.º 75/2008). Visto que a escola que serve de contexto a este estudo se insere num Território Educativo de Intervenção Prioritária, possui um projeto específico com o qual se candidatou ao Programa e que mais não é do que um segundo projeto educativo – ou talvez primeiro, pois é mais recente e parece refletir a experiência vivida pelo agrupamento. Associado ao projeto educativo, surge o projeto curricular de escola/agrupamento como forma de construir processos de gestão e desenvolvimento das diversas componentes do currículo, no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas a necessidades específicas. Finalmente, acoplado ao projeto curricular de escola/agrupamento, o projeto curricular de turma é um instrumento estratégico para a diferenciação pedagógica, como podemos constatar na introdução ao decreto-lei n.º 6/2001: “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objeto de um projeto curricular de escola, [...] que deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma”.

Com a análise destes documentos tivemos, portanto, o objetivo de procurar as particularidades do tratamento do currículo nacional por parte do agrupamento de escolas que acolheu esta investigação e, de forma mais particular, dos professores da turma selecionada. Para isso, recorreremos a uma grelha. Partimos das categorias transversais aos vários instrumentos de recolha de dados, ou seja: caracterização, o ensino e a aprendizagem – práticas e, finalmente, resultados. Oportunamente, referir-nos-emos às nossas opções para a apresentação dos resultados.

2. Etapas e procedimentos do trabalho de campo

O trabalho de campo, que decorreu durante o ano letivo 2009-10, teve a sua primeira etapa com a apresentação ao Diretor do Agrupamento do pedido de autorização para aí ser efetuado o nosso estudo, de acordo com os objetivos definidos para a investigação, que implicariam a seleção de uma turma, a observação de reuniões do seu conselho de turma e de aulas, a aplicação de questionários aos seus alunos e professores, assim como o acesso ao seu Projeto Curricular e aos documentos estruturantes do Agrupamento elencados no ponto anterior.

Obtida a permissão, foi feita a escolha da turma, tendo em conta a semelhança com a generalidade do público daquela escola, com a gentil e prestável colaboração de um elemento da direção e dos diretores de turma do 7º ano. Então, procedemos a uma primeira consulta do projeto curricular de turma e dos restantes documentos. Seguidamente, concebemos os instrumentos de recolha de dados: questionário destinado aos professores, questionário destinado aos alunos, grelha de observação das reuniões do conselho de turma, lista de verificação para a observação de aulas e grelha de análise documental.

Os questionários bem como a lista de verificação para a observação de aulas foram sujeitos a uma testagem que antecedeu o seu lançamento/utilização. Para este efeito, seis docentes de diversas áreas responderam e indicaram as suas críticas e sugestões; a versão destinada aos alunos foi aplicada a uma turma do ano de escolaridade e com alunos de idade semelhante aos da turma destinatária, na presença da investigadora, que teve oportunidade de anotar dúvidas e reações que serviram de complemento aos registos efetuados pelos alunos nos locais apropriados.

Chegado o termo do 2º período, efetuámos a observação não participante da reunião do conselho de turma destinada prioritariamente à atribuição da avaliação sumativa (março), que constituiu uma valiosa primeira abordagem pessoal aos professores do 7º A, ao funcionamento do conselho de turma e à realidade desta. A segunda reunião observada foi referente ao 3º momento de avaliação sumativa (junho), conforme a tabela 5. A inexistência, durante este lapso de tempo, de reuniões vocacionadas de forma mais específica para o projeto curricular de turma, ou com outros objetivos, levou a que aqueles dois encontros tivessem sido os possíveis.

Tabela 5 - Observação

Objetos de observação	Nº de observações	Momentos de observação
Reuniões do conselho de turma	2	2º momento de avaliação sumativa 3º momento de avaliação sumativa
Aulas	6	3º período

Os questionários foram aplicados a professores e alunos. No caso dos docentes, houve recurso a um “mensageiro” que teve como tarefa distribuí-los e recolhê-los. No momento da primeira reunião do conselho de turma a que a investigadora assistiu, os professores foram sensibilizados para este estudo e foi solicitada a sua disponibilidade para responderem ao questionário; talvez por esse motivo, 90% dos docentes

responderam ao questionário. Quanto aos alunos, a aplicação foi realizada durante uma aula gentilmente cedida para o efeito e na presença da investigadora, que informou os estudantes sobre a finalidade dos questionários e a importância da sua colaboração, dando as garantias necessárias. Todos os estudantes estavam presentes, à exceção da aluna que abandonou os estudos. Neste ponto, há ainda a acrescentar que, no que se refere à aplicação dos questionários aos estudantes, foi considerado que não seria necessária autorização dos encarregados de educação, dado não versarem assuntos pessoais e, de todo o modo, estar garantido o sigilo e o anonimato. Em relação a todos os participantes, a investigadora acautelou que todas as suas ações e atitudes garantissem o direito “dos informantes à privacidade, dignidade, manutenção da informação confidencial e cuidado para não causar dano pessoal” (Morse, 2007:340).

A observação das aulas sucedeu-se e, ao terminar o ano letivo, procedemos à última consulta do projeto curricular de turma, completando a análise dos documentos que aconteceu em vários momentos. Assim encerrámos o processo de recolha de dados. Não será demais referir que em todo o processo foram respeitados os procedimentos éticos habituais na comunidade científica, começando pela “necessidade de construir uma relação baseada na sinceridade, na verdade e na confiança – nada no processo pode justificar a ocultação de objetivos e de procedimentos e muito menos a mentira” (Amado, 2009:294). Cremos ser esta a base para a fiabilidade dos dados que alimentam uma investigação.

Capítulo III – Contexto da investigação

A definição do caso a estudar constitui um passo de importância primordial para a qualidade de uma investigação, pois a natureza dos dados obtidos condiciona a compreensão de um fenómeno. Tendo sido escolhido o paradigma qualitativo para orientar metodologicamente este trabalho, de acordo com os argumentos apresentados anteriormente, e estando perante uma abordagem indutiva e exploratória, não se procura provar uma teoria, mas sim descobrir, descrever, analisar, discutir (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Também por esse motivo, o caso a estudar deve ser relevante, uma vez que tem de fornecer “substância” para se poder compreender na sua unicidade e na sua globalidade.

A definição do tema deste estudo assim como a sua sustentação teórica vinculam desde logo a natureza do caso a abordar. Teria de se situar num Território Educativo de

Intervenção Prioritária, dado o contexto sociocultural que se procurava. Em segundo lugar, estiveram presentes critérios pessoais que se prendem com a proximidade geográfica. Depois, imperaram critérios aleatórios, relacionados com a disponibilidade da escola para acolher a investigação. A investigação decorreu numa Escola de 2º e 3º Ciclos, em Setúbal, e o propósito era selecionar uma turma de 7º ano, pois geralmente os alunos desta idade são ainda muito permeáveis ao meio onde se inserem, frequentam um ano de escolaridade em que os imperativos da avaliação externa (provas de aferição, exames nacionais) não condicionam demasiado os ritmos e as práticas letivas. Seguidamente, procederemos à caracterização do contexto físico e humano que envolveu este estudo de caso.

1. Contexto físico – a escola e o bairro

O estabelecimento que acolheu esta investigação é sede de um agrupamento de escolas situado no distrito de Setúbal. Inaugurado em 2009, substitui antigas instalações e a sua aparência contrasta com o bairro degradado em que se localiza. O agrupamento é frequentado por mais de 1.750 crianças e jovens, do ensino pré-escolar ao 9º ano, estando prevista a abertura do ensino secundário. Na escola sede funcionam o 2º e 3º ciclos do ensino básico, que abrangem 566 alunos e que se dividem por turmas de ensino regular, de percurso curricular alternativo e de cursos de educação e formação.¹⁸

O projeto educativo e projeto TEIP deixam claro o diagnóstico dos principais problemas que afetam o agrupamento: dificuldades económicas, comportamentos de risco e/ou desviantes e incursão precoce no mundo da marginalidade, indisciplina e violência, insucesso repetido, abandono, assiduidade irregular. Para ilustrar a sua amplitude, referimos que 57% dos alunos do agrupamento são abrangidos pela Ação Social Escolar (46% no escalão A e 11% no escalão B) e não é raro que tomem na escola as únicas refeições quentes do dia. Relativamente ao segundo problema diagnosticado, estão sinalizados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco de Setúbal e no Instituto de Reinserção Social 85 crianças e jovens do agrupamento, que constituem cerca de 5% do total de alunos.

¹⁸ Dados respeitantes ao ano letivo 2008/09, que antecedeu esta investigação.

Quanto à indisciplina e violência, a tabela seguinte resume os procedimentos disciplinares que deram origem a medidas corretivas ou a medidas disciplinares sancionatórias ¹⁹:

Tabela 6 - Procedimentos disciplinares

Ciclo	Nº de alunos inscritos	Nº de alunos alvo de procedimento disciplinar	
		Frequência	%
1º	1085	6	0,6%
2º	409	58	14,2%
3º	157	37	23,6%
Totais de agrupamento	1651	101	6,1%

Fontes: Projeto Educativo do Agrupamento e Candidatura ao Programa de Territorialização das Políticas Educativas 2009/11

Relativamente aos outros problemas detetados, transcrevemos três quadros que ilustram os resultados escolares do agrupamento.

Tabela 7 - Resultados escolares – alunos retidos por insucesso

Ciclo	Nº de alunos inscritos	Retidos por insucesso	
		Frequência	%
1º	1085	163	5%
2º	409	123	30,1%
3º	157	59	37,6%
Totais de agrupamento	1651	345	20,9%

Fontes: Projeto Educativo do Agrupamento e Candidatura ao Programa de Territorialização das Políticas Educativas 2009/11

Tabela 8 - Resultados escolares – alunos retidos por abandono

Ciclo	Nº de alunos inscritos	Retidos por abandono	
		Frequência	%
1º	1085	16	1,5%
2º	409	10	2,4%
3º	157	3	1,9%
Totais de agrupamento	1651	29	1,8%

Fontes: Projeto Educativo do Agrupamento e Candidatura ao Programa de Territorialização das Políticas Educativas 2009/11

É de notar o forte insucesso e o abandono escolar logo desde o 1º ciclo, a que não estão com certeza alheios condicionalismos económico-sociais que trataremos adiante. Sendo a assiduidade irregular um dos problemas do agrupamento, apresentamos uma tabela em que consta a estatística dos alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas. Repare-se que esta tendência começa a desenhar-se logo no 1º ciclo.

¹⁹ Os dados constantes nas tabelas 6, 7, 8 e 9 referem-se ao ano letivo 2008/09.

Tabela 9 – Alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas

Ciclo	Nº de alunos inscritos	Nº de alunos que ultrapassaram o limite de faltas injustificadas	
		Frequência	%
1º	1085	98	9%
2º	409	122	29,8%
3º	157	41	26,1%
Totais de agrupamento	1651	261	15,8%

Fontes: Projeto Educativo do Agrupamento e Candidatura ao Programa de Territorialização das Políticas Educativas 2009/11

Através da apresentação destas tabelas, pretendemos ilustrar a acuidade dos problemas deste agrupamento – indisciplina, insucesso, abandono, assiduidade irregular - que terão determinado a sua constituição como TEIP e que comprovam a pertinência da seleção deste contexto e deste caso para o desenvolvimento da nossa investigação. Do confronto entre as características e problemas que envolvem os alunos e as particularidades do meio, fica a convicção reforçada de que não é um chavão considerar que na escola se refletem os problemas da sociedade. Para o demonstrar, procedemos à caracterização do meio de implantação da escola que serve de contexto a este estudo.

O bairro é constituído por prédios de habitação económica, inicialmente projetados para acolher os operários que acorriam à zona industrial. Com a descolonização, o agravamento da crise económica e a degradação das condições de habitabilidade que oferecia, começou a receber numerosos agregados familiares de condição económica e social desfavorecida. Hoje, apresenta um nível de degradação gritante e grande parte dos seus residentes é oriunda dos países africanos de língua oficial portuguesa, imigrantes brasileiros e de países do leste europeu, para além de uma comunidade cigana numerosa e de famílias desalojadas de barracas da periferia da cidade, o que acarreta um conjunto de problemas sociais e humanos extremamente graves, dos quais são exemplo o abandono familiar, a violência física, a toxicod dependência, os *gangs* e a marginalidade.

As necessidades económicas da população são fruto da falta de condições de acesso a empregos qualificados, da sua precariedade ou do desemprego, que ascende a mais de 30%. Muitas famílias²⁰ estão abrangidas pelo Rendimento Social de Inserção.

²⁰ Não temos conhecimento de estatísticas específicas deste bairro, mas o distrito de Setúbal, em Setembro de 2011, possuía 8323 famílias abrangidas pelo Rendimento Social de Inserção, segundo dados do *Boletim Estatístico* do Gabinete de Estatística e Planeamento do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Funcionam no bairro de implantação da escola serviços e equipamentos com vista à integração social da sua população. Apesar dos esforços, a integração social não tem sido fácil. A multiplicidade cultural implica prioridades e estilos de vida muito diversificados. Assim, o relacionamento e a apropriação do espaço resultam por vezes em conflitos sociais ou familiares, protagonizados sobretudo por jovens, o que granjeia ao bairro uma reputação negativa.

Para além das questões de ordem cultural, provocadas pelo desenraizamento e pela dificuldade de convivência, o mais grave é a insuficiência de recursos económicos de numerosos agregados familiares, da marginalização e exclusão sociais, da instabilidade e disfuncionalidade de muitas famílias, da negligência a que são votadas muitas crianças e jovens, da desarticulação entre diversos serviços e instituições existentes na comunidade, o que se reflete na vida escolar, originando os principais problemas com que a escola se debate e que acima elencámos.

2. Contexto humano – os sujeitos da investigação

A turma seleccionada para a nossa investigação, que designaremos por “7º A”, é constituída por 23 alunos entre os 13 e os 15 anos, dos quais um pouco menos de metade reside no bairro de implantação da escola e os restantes em bairros limítrofes, de características semelhantes. Esta breve caracterização estará focalizada nos aspetos sociais, económicos e culturais comuns ao bairro e aos próprios alunos da turma, não com o intuito de generalizar os resultados deste estudo a um universo mais amplo, mas tão-somente para demonstrar que os problemas genéricos do bairro e da escola que a fazem assumir-se como TEIP estão refletidos na turma.

Desta forma, tal como no bairro, estão presentes na turma os traços multiculturais, visto que 30,4 % dos alunos é oriundo dos PALOPS (1ª ou 2ª gerações), facto que implica em alguns casos o desenraizamento cultural e a distância dos familiares mais próximos (pais, irmãos).

No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação dos alunos da turma a que fazemos menção, 78,3% possuem o 2º ciclo do ensino básico; 8,7% concluíram o 1º ciclo e a mesma percentagem o 3º ciclo. Só 4,3% completaram o ensino secundário. Tendo em conta que, na generalidade, são adultos jovens, alguns deles já abrangidos pela escolaridade básica de 9 anos, verificamos que estas percentagens representam níveis de escolaridade muito baixos: na grande maioria dos

casos, terá sido cumprida a escolaridade básica ou nem sequer essa foi atingida. Este facto não deixará, com certeza, de se refletir no acesso a bens culturais e, conseqüentemente, no nível cultural dos alunos. Em consequência das reduzidas qualificações e de outros fatores, os problemas de emprego precário ou de desemprego afetam as suas famílias, o que se repercute no número elevado de alunos que auferem apoio dos Serviços de Ação Social Escolar e, inclusivamente, no recurso a instituições que distribuem alimentos.

A desestruturação familiar está presente: vários alunos fazem parte de famílias monoparentais e outros habitam com outros familiares, devido à ausência dos progenitores. Durante o ano letivo, foram observados pelos professores testemunhos de negligência familiar, tanto no que se refere a cuidados de saúde, como na frequência da escola (abandono escolar). Por estas razões, não surpreende que o insucesso seja um problema grave na turma, quer a nível dos resultados escolares quer do interesse e empenho nas atividades letivas, o que se relaciona com comportamentos de indisciplina protagonizados sobretudo por um grupo circunscrito de alunos, como veremos no próximo capítulo desta dissertação.

Capítulo IV – Análise e interpretação de dados

Este capítulo inicia-se com uma referência genérica aos procedimentos relativos ao tratamento de dados, no ponto 1. Os pontos seguintes dizem respeito à análise e interpretação das informações obtidas através das técnicas de inquérito por questionário, da observação e da análise de documentos.

1. Tratamento de dados

Tendo como pressuposto deste estudo uma base teórica construída, o seu planeamento levou à opção por técnicas de recolha de dados de diferentes naturezas que funcionam em complementaridade (inquérito por questionário, observação e análise de documentos) e à conceção de instrumentos de implementação distintos. Recordemos que, no que diz respeito à técnica de inquérito, utilizámos questionários, um destinado aos alunos e outro aos professores. Relativamente à observação, empregámos uma grelha de observação para as reuniões do conselho de turma e uma lista de verificação para as aulas. Finalmente, quanto à análise de documentos, servimo-nos de grelhas. Os procedimentos de análise foram igualmente selecionados tendo em conta a natureza do

estudo, as questões e objetivos de investigação e os instrumentos de recolha de dados utilizados, de modo a facilitar a construção de significados e interpretações.

Tendo em conta todos os aspetos referidos, a escolha natural recaiu na análise de conteúdo. Segundo Cohen *et al.* (2008), a análise do material qualitativo envolve recolher material, classificar, ordenar, sintetizar, avaliar e interpretar, estando subjacente a todos esses atos o julgamento pessoal – foram estes os passos seguidos e com certeza não estão isentos de marcas do nosso olhar pessoal.

O primeiro passo para a análise foi uma leitura global de todo o material que “permitiu um contacto intencionalmente analítico com os dados e possibilitou uma primeira inventariação de tendências relevantes, quer através da semelhança, quer do contraste de dados disponíveis. Seguidamente, tendo em conta as questões e os objetivos de investigação, procedeu-se à constituição do “corpus de análise” (Vala, 1986), ou seja, procedeu-se à seleção de dados, uma espécie de “funneling from the wide to the narrow”²¹ (Cohen *et al.*, 2008:462), tendo como orientação os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 1995).

Nem todo o material considerado valioso para a investigação reuniu as mesmas características, porque diversas foram as técnicas e os instrumentos de recolha. Assim, houve situações em que as categorias e os indicadores tinham sido definidos aquando da preparação dos instrumentos de recolha e outras que emergiram em resultado do trabalho exploratório sobre o material obtido. As categorias, subcategorias e indicadores referentes aos questionários encontravam-se maioritariamente definidos *a priori*, pois contêm maioritariamente questões de resposta fechada, contudo os itens de resposta aberta ou que permitiam observações exigiram codificação. Relativamente à observação, também se colocaram os dois cenários, uma vez que a grelha destinada às reuniões do conselho de turma só tinha estabelecidas as categorias e subcategorias, ficando os indicadores por definir, segundo os enunciados recolhidos, porém, a lista de verificação para a observação das aulas dispensou qualquer codificação posterior. Finalmente, a grelha de análise dos documentos (projeto educativo, projeto TEIP, que contém um esboço do projeto curricular de agrupamento, e projeto curricular de turma) envolveu um processo misto, pois as categorias congregadoras da informação estavam delimitadas, mas os indicadores dependeriam do teor desses documentos.

²¹ “Afunilamento do largo para o estreito”.

Por uma questão de economia, adotamos a perspectiva de Bardin, que considera que a técnica de análise de conteúdo abrange as situações em que as categorias estão pré-definidas ou não, pelo que serão referidas globalmente as etapas seguidas no tratamento de ambas as situações, particularizando-se os casos em que há divergências.

No caso específico do material empírico que exigiu alguma codificação *a posteriori*, o trabalho de análise conduziu à formação e delimitação de indicadores (em todos os casos, já estavam definidas as categorias e subcategorias) que se agregaram nos grupos gerais (subcategorias e categorias), como numa “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 1995:37).

No processo de revisão de dados, estiveram envolvidas decisões como a fixação das unidades de registo ou significação. A segmentação dos materiais foi orientada pela busca de núcleos de sentido, tendo-se adotado o tema como unidade de registo (unidade de conteúdo mínima), pois assumiu-se uma leitura interpretativa, e as categorias são do tipo semântico (Bardin, 1995; Vala, 1986). Considerando-se como unidade de contexto a resposta no caso das questões abertas, o parágrafo nos documentos e o tópico ou parágrafo nas grelhas relativas à observação das reuniões do conselho de turma, foi realizada, portanto, uma análise categorial que permitiu a clarificação do material coligido, revelando simultaneamente caminhos para a interpretação.

Os indicadores referentes ao material empírico selecionado, depois de agrupados, foram quantificados, analisados e interpretados, tendo em conta que “a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência de aparição” (Bardin, 1995:109) e pode condicionar na fase de interpretação como medida de importância ou ênfase. No caso dos dados provenientes da observação das reuniões dos conselhos de turma e das aulas, adotou-se o critério de medição de unidades de registo, assinalando-se a frequência e tendo em mente o princípio da exaustividade. No caso da informação proveniente dos documentos, procedeu-se a uma listagem, não havendo necessidade de realizar contagens, dado que os documentos analisados (projetos) têm um cariz sintético. No caso dos questionários, a distribuição de cada resposta, expressa em percentagem, encontra-se acompanhada de gráficos de barras (anexo VIII), de modo a tornar visível a dimensão de cada resposta e a evidenciar a informação mais relevante.

Foram, portanto, adotados procedimentos da estatística descritiva, que, como a designação aponta, simplesmente descreve o que mostram os dados (Trochim, 2006), e

serve de possível instrumento de extração de sentidos. Preparou-se, assim, a validade das conclusões, definida pelo mesmo autor como o seu grau de credibilidade ou verosimilhança e conferida pela razoabilidade das relações estabelecidas entre os dados.

2. Questionários

Após a recolha e registo dos dados provenientes dos questionários – um dirigido aos alunos e outro aos professores -, procedemos à sua análise, em separado, seguindo a estrutura comum aos dois questionários: A. Caracterização; B. O ensino e a aprendizagem – práticas; C. Resultados. Adotámos para cada questão o mesmo esquema analítico: fazemos referência ao seu objetivo, apresentamos de forma descritiva os dados recolhidos e, seguidamente, procedemos ao seu comentário e interpretação, quando estes se revelam oportunos. O enunciado de cada item e a representação visual dos resultados obtidos através de gráficos constituem o Anexo VIII.

Questionário dirigido aos alunos

A. Caracterização

A parte A é constituída por um conjunto de dezanove questões, numeradas de 1 a 16, algumas destas divididas em subpontos, que visam caracterizar os alunos da turma enquanto indivíduos e enquanto grupo, o contexto escolar e ambiente organizacional.

Questão 1

Objetivo – Conhecer o ano de nascimento dos alunos.

Análise das respostas- A maior parte dos respondentes (68,2%) nasceu em 1997, pelo que se encontra na idade normal de frequência do 7º ano de escolaridade, ou seja, tem 13 anos. Dos restantes, 13,6% nasceram em 1996 e 18,2% em 1995 (*vide* anexo VIII, gráfico 1).

Interpretação dos resultados – A composição etária da turma revela a discrepância de 2 anos, facto que poderá indiciar anteriores retenções.

Questão 2

Objetivo – Saber se os alunos já tiveram reprovações.

Análise das respostas - A maior parte dos inquiridos (72,7%) nunca reprovou; todavia, verifica-se que uma percentagem substancial (27,3%) já teve essa experiência na sua escolaridade (*vide* anexo VIII, gráfico 2).

Questão 2.1.

Objetivo – Averiguar o número de retenções a que foram sujeitos.

Análise das respostas - Dos 6 alunos que responderam afirmativamente à questão anterior (27,3%), 66,7% repetiram uma vez e os restantes 33,3% duas vezes (*vide* anexo VIII, gráfico 3).

Interpretação dos resultados – Estes dados, assim como os resultantes da questão anterior, confirmam a hipótese de retenção colocada anteriormente em relação a alguns alunos com idade superior à normal para a frequência do 7º ano. Verifica-se, inclusivamente, que alguns alunos já reprovaram duas vezes, o que é significativo, principalmente se considerarmos a extensão da sua escolaridade até ao presente.

Questão 2.2.

Objetivo – Saber a que disciplina(s) os alunos tiveram nota negativa, caso tenham obtido alguma no período letivo precedente.

Análise das respostas - Responderam 17 dos 22 alunos (77,3%), pelo que apenas 22,7% dos estudantes não obtiveram qualquer nível ou menção qualitativa negativa.

As disciplinas cujo insucesso se destaca são: Matemática (47,1%), Geografia (35,3%), Educação Visual (29,4%) e Língua Portuguesa (23,5%). Para além destas, a disciplina de Ciências Físico-Químicas apresenta 17,6% de notas negativas; História, Formação Cívica e Estudo Acompanhado contam com 11,8% de níveis/menções qualitativas negativas; Inglês, Francês, Ciências Naturais, Educação Física e Área de Projeto obtiveram 5,9% (*vide* anexo VIII, gráfico 4). Visto que 29,4% dos alunos declararam que tiveram nível/menção qualitativa negativa a “quase todas” as disciplinas/áreas curriculares não disciplinares, isso implica, *grosso modo*, um acréscimo de 29,4% ao insucesso obtido em “quase todas” as disciplinas/áreas curriculares não disciplinares. Não sendo possível a obtenção de valores percentuais exatos para cada disciplina/área curricular não disciplinar através do questionário, verificam-se, contudo, níveis de insucesso muito elevados.

As respostas à questão A.2.2. possibilitam, ainda, uma leitura aproximada do número de notas/menções qualitativas negativas por estudante. Regista-se uma

percentagem similar de alunos sem níveis/menções qualitativas negativas e com nota negativa a “quase tudo” (22,7%); 18,2% com um nível/menção qualitativa negativa; 13,6% com dois níveis/menções qualitativas negativas; 4,5% com três níveis/menções qualitativas negativas; a mesma percentagem com seis níveis/menções qualitativas negativas; 13,6% com sete níveis/menções qualitativas negativas (*vide* anexo VIII, gráfico 5).

Ainda através destes dados, verifica-se a percentagem aproximada de alunos que, no final do segundo período letivo, indicia retenção, ou seja, aqueles que obtiveram três ou mais níveis negativos: 45,5%. É notório um hiato na distribuição do número de níveis/menções qualitativas negativas (de três passa para seis), o que revela a existência na turma de uma heterogeneidade no aproveitamento.

É possível realizar o cruzamento de dados entre as respostas à questão A.2.2. e à questão A.2. (“diga se já alguma vez reprovou.”), obtendo-se os seguintes resultados: dos 6 alunos com historial de retenções, 16,7% obtiveram dois níveis/menções negativas, também 16,7% obtiveram sete níveis/menções negativas e 66,7% tiveram nível/menção negativa a “quase todas” as disciplinas/áreas curriculares não disciplinares; por outro lado, os alunos que não apresentam níveis/menções qualitativas negativas nunca reprovaram (*vide* anexo VIII, gráfico 6).

Interpretação dos resultados – A análise dos dados proporcionados por esta questão leva-nos a considerar que existe um grupo delimitado de alunos nitidamente marcados pelo/para o insucesso, pois já reprovaram no passado (repare-se que estão no 7º ano e alguns já reprovaram duas vezes) e fazem parte do número que indicia retenção este ano. Esta constatação vai ao encontro de características do insucesso enumeradas por Benavente (1990) como a precocidade e cumulatividade.

Segundo a caracterização feita pelos alunos da turma (questão A.16.) e também conforme dados relativos ao seu meio de inserção (Parte II, Capítulo III), o perfil dos estudantes que reprovam corresponde aos traços definidos por Almeida & Santos (1990) e por Benavente *et al.* (1994), dos quais se destacam: são jovens que vivem nas periferias urbanas, pertencem a um meio social intelectualmente pobre e com pouco diálogo a nível familiar e encontram-se entre as minorias étnicas. Têm reduzidas ambições escolares e sentem pouco interesse e motivação pelas aulas e pelas matérias. Acrescenta-se a estas características o facto de revelarem problemas de concentração,

aproveitamento fraco e dificuldade em aceitar a autoridade. Este retrato também condiz com as respostas dos professores (questões A.8., A.10.1., A.11. e A.15.).

Questão 3.

Objetivo – Conhecer as disciplinas preferidas.

Análise das respostas- A maior parte dos respondentes manifestou predileção por Educação Física (56,5%), Inglês e Francês com igual percentagem (45,5%) e Educação Visual (40,9%). As restantes disciplinas/áreas curriculares não disciplinares obtiveram percentagens muito inferiores: Língua Portuguesa 18,2%; Matemática e Ciências Naturais 9,1%; História, Educação Tecnológica, Área de Projeto e Moral e Religião Católica (opção) 4,5%. Não foram referidas outras disciplinas/áreas curriculares não disciplinares, como Físico-Químicas, Ateliê de Artes (oferta de escola) Estudo Acompanhado e Formação Cívica. 4,5% dos alunos declararam que não gostam de nenhuma disciplina (*vide* gráfico 7, anexo VIII).

Interpretação dos resultados - O elevado insucesso poderia sugerir que os alunos fossem mais lacunares ao revelarem as suas preferências, todavia há um grupo de disciplinas para o qual as preferências pendem. Segundo a nossa experiência, isto pode sugerir que o que mais prende os alunos às aulas se situa ao nível afetivo, quer seja pelas atividades realizadas, quer por alguma hipotética ligação aos professores.

Questão 4.

Objetivo – Apurar há quanto tempo os alunos frequentam aquela escola.

Análise das respostas- A maior parte dos respondentes (77,3%) referiu “3 anos”, o que corresponde ao ingresso neste estabelecimento para frequentarem o 5º ano de escolaridade; 9,4% chegaram recentemente (há um ano) e 13,6% há 4 anos – percentagem que inclui alunos com reprovações (*vide* anexo VIII, gráfico 8).

Interpretação dos resultados - Trata-se de alunos com condições para um bom conhecimento da escola e possibilidade de muito boa integração.

Questão 5.

Objetivo – Conhecer os planos dos estudantes quanto ao prolongamento da sua escolaridade.

Análise das respostas - 9,1% dos alunos declararam que pretendem concluir o Ensino Básico; 27,3% tencionam fazer o 12º ano e a maior parte dos respondentes (63,6%) aspira a um curso superior (*vide* anexo VIII, gráfico 9).

Analisando as expectativas dos alunos que já repetiram algum ano de escolaridade (questão 2.), verifica-se que estas decrescem substancialmente: somente 16,7% pretendem fazer um curso superior; 50% pensam completar o ensino secundário; 33,3% desejam terminar a escolaridade básica (*vide* anexo VIII, gráfico 10). É de realçar que todos os alunos da turma que declararam que apenas desejam finalizar o 9º ano já ficaram retidos em algum ano de escolaridade.

Interpretação dos resultados – Globalmente, as respostas demonstram um bom nível de expectativas. Dado o perfil da turma e visto não ter sido desenvolvida na escola nem no bairro nenhuma sensibilização para a importância da formação académica de nível superior, na nossa opinião as respostas revelam a imaturidade dos alunos e uma ausência de sentido da realidade, desde as exigências de tais planos a nível financeiro até ao empenho necessário a uma preparação escolar que lhes permita realizar mais tarde um curso superior. Como já vimos, trata-se de uma turma com fraco rendimento e pouco interesse nas matérias escolares (questões A.2, A.2.1., A.2.2., A.3).

Questão 6.

Objetivo – Inquirir sobre a profissão que os alunos gostariam de ter no futuro.

Análise das respostas - Uma percentagem muito significativa de inquiridos (22,7%) não responde ou não sabe. Uma percentagem expressiva (59,1%) enveredaria por profissões relacionadas com as artes visuais e do espetáculo, onde se conta a preferência por ator, realizador de cinema, ilustrador de B.D., estilista, cantor, modelo. As restantes preferências (18,2%) dividem-se por profissões diversificadas (*vide* anexo VIII, gráfico 11).

Interpretação dos resultados - Uma conjugação dos dados recolhidos através das questões A.3. – disciplinas de que mais gosta -, A.5. – prolongamento da escolaridade – e A.6. – profissão que gostaria de ter – revela alguma congruência nas escolhas e expectativas/projetos dos alunos. Por outro lado, e na linha da interpretação dos resultados da questão anterior, a imaturidade parece ser preponderante: repare-se na elevada percentagem de alunos que não sabe/não responde, assim como nas percentagens de alunos que escolhem profissões de certo modo “irrealistas” (futebolista, ator, realizador de cinema, ilustrador de B.D., estilista, cantor, modelo).

Estes resultados remetem-nos para Pérez Tornero (2007), que citámos no enquadramento teórico desta dissertação. Este autor refere que as novas gerações se educam através dos *media* e deles aprendem valores, constroem níveis de aspiração e modelos de identificação. É precisamente isto que observamos em grande parte das respostas dos alunos: o desejo de sucesso e de bem-estar à custa de um esforço relativo, que não é compatível com o empenho e o trabalho que a escola exige e que influi negativamente no desempenho escolar.

Questão 7.

Objetivo – Indagar sobre o local de residência dos alunos.

Análise das respostas - Embora a maior parte dos respondentes não habite o bairro onde se situa a escola (54,5%), constata-se algum equilíbrio entre as respostas “sim” e “não”, visto que 40,9% moram aí. 4,5% não responderam.

Interpretação dos resultados - O facto de a maioria dos alunos não habitar o bairro de implantação da escola poderia enviesar as suas características socioeconómicas e culturais, em relação aos traços pretendidos para a turma objeto de investigação. No entanto, no momento da escolha da turma, assegurámo-nos de que os bairros limítrofes de onde provêm possuem características semelhantes.

Questões 8. e 9.

Objetivo - Conhecer o que consideram os alunos o melhor e o pior do bairro, respetivamente.

Análise das respostas- Optámos por fazer a análise e interpretação conjuntas das respostas às questões 8 e 9, para evidenciar as semelhanças e os contrastes encontrados.

Sobre as preferências (questão A.8.), destaca-se o item “as pessoas” e “as associações para ocupação de tempos livres”, referidos por 59,1% e 40,9% dos respondentes, respetivamente. “O espaço e equipamentos” também mereceram algum relevo, com 36,3% (tendo havido respostas que destacaram a escola, o parque e o campo de futebol) e “as estruturas de apoio social”, com 13,6%. 4,5% declararam que o melhor do bairro é “nada” e a mesma percentagem afirmou que é “tudo” (*vide* anexo VIII, gráfico 13).

Quanto às respostas à questão A.9., que inquire sobre o que consideram pior no bairro, destaca-se de novo “as pessoas” com 36,4%, “o espaço e equipamentos”, que regista 18,2%, “a criminalidade”, com igual percentagem e “as estruturas de apoio

social”, com 13,6%. Também foi referido o nível de vida (9,1%); a limpeza, “tudo” e “nada”, cada um com 4,5%. 13,6% não responderam à questão A.9., percentagem que corresponde inteiramente a não habitantes do bairro (gráfico 14).

Interpretação dos resultados das questões 8 e 9 - A análise comparativa dos pontos fortes e fracos do bairro faz sobressair uma visão “afetiva”: os habitantes do bairro são o melhor, mas simultaneamente o pior; o espaço e equipamentos são referidos favoravelmente por uma percentagem substancial de inquiridos, o que contrasta com a visão de quem chega e depara com um bairro degradado, fator que é muito tenuemente referido (somente nas respostas que consideraram os problemas da limpeza e da pobreza). Se, relativamente à questão A.9., o item “as pessoas” for associado à “criminalidade” e ao “nível de vida”, obteremos uma perspetiva semelhante ao estereótipo do bairro e também a visão pública mais comum.

É de referir a importância atribuída pelos alunos ao espaço e equipamentos e às associações de tempos livres, estruturas que podem ter um papel relevante no apoio a crianças e jovens que se encontram entregues a si mesmos durante todo o dia e sem acesso a outras formas de cultura e entretenimento. Efetivamente, as associações de tempos livres e alguns equipamentos do bairro como a escola podem proporcionar atividades para a divulgação e valorização das culturas de origem (existem associações relacionadas com os países de ascendência ou nacionalidade de muitos alunos), o que concorreria para uma melhor integração de todos. Os elementos referidos pelos alunos na vertente dos tempos livres e do espaço e equipamentos mostram uma apetência pela inter-relação, que seria de todo proveitoso explorar dentro e fora da escola, com vista à construção das identidades e a aprendizagem da vida em comunidade.

Questão 10.

Objetivo – Conhecer a opinião dos alunos sobre as condições que a escola possui.

Análise das respostas - A maioria considera que são boas (59,1%) ou razoáveis (36,4%). Apenas 4,5% pensa que estas são fracas (*vide* anexo VIII, gráfico 15).

Interpretação dos resultados - Com as respostas a esta questão, inicia-se um quadro coerente relativo às condições/meios necessários ao sucesso, intrínsecos a uma escola, e aqueles que o estabelecimento de ensino em análise oferece.

Há uma clara afirmação de que esta escola possui boas condições, com certeza devido ao espaço físico ao dispor: edifício e mobiliário estreados recentemente, com

uma boa conceção funcional e arquitetónica. A percentagem de respostas que elege a hipótese “razoáveis” tem justificação, devido à ausência de meios de apoio em sala de aula: existem quadro, mesas, cadeiras e armário. O material audiovisual tem de ser requisitado. Este cenário contrasta com o de outras escolas já equipadas no âmbito do PTE (Plano Tecnológico da Educação) com quadros interativos, projetores de vídeo e numerosos computadores, o que, com certeza, traz consequências no que diz respeito às estratégias implementadas em sala de aula, que, para além de serem menos motivadoras, não facultam a aquisição e desenvolvimento das competências da literacia digital, agravam a infoexclusão o que, em cadeia, aprofunda a exclusão socioeconómica, devido à menor competitividade no mercado de trabalho (Santos, n.d.).

Questão 11.

Objetivo - Apurar a opinião dos alunos sobre as condições mais importantes da escola.

Análise das respostas - 54,5% dos respondentes identifica-as com a qualidade das instalações e espaço; 40,9%, com as atividades que oferece (clubes, desporto escolar e outros); a uma distância muito significativa (4,5%), surgem os gabinetes de apoio ao aluno (*vide* anexo VIII, gráfico 16).

Interpretação dos resultados - As respostas a esta questão corroboram os resultados e a interpretação apresentados para a questão anterior, nomeadamente no que se refere à importância das instalações e espaço como condições fundamentais para a aprendizagem. É reconhecido um valor apreciável às atividades na qualidade do ensino oferecido pela escola, o que nos remete para os resultados da questão A.8., que valorizam o mesmo aspeto, mas a nível do bairro. De facto, a escola promove numerosos clubes e projetos de cariz extracurricular ou de complemento curricular, para além de atividades temporárias ou esporádicas, como pudemos verificar pela leitura do Plano Anual de Atividades. O facto de se constituir TEIP dá-lhe a possibilidade de dispor de um animador sociocultural com funções neste âmbito.

Os gabinetes de apoio ao aluno foram pouco valorizados nas respostas, talvez porque o auxílio que prestam às aprendizagens é indireto. Porém, temos conhecimento da existência de profissionais também facultados pelo projeto TEIP, cujo auxílio se revela precioso para o bem-estar dos alunos e para a busca de soluções para problemas detetados que colocam entraves ao normal percurso escolar (segundo dados recolhidos

em reuniões do conselho de turma, informalmente com um elemento da Direção do Agrupamento e com a diretora de turma).

Questão 12.

Objetivo - Saber o que os alunos consideram mais importante na escola.

Análise das respostas - A maioria expressiva dos respondentes (63,6%) optou pela hipótese “existirem boas condições para aprender”, tendo as restantes hipóteses colhido resultados pouco assertivos: “haver ajuda aos alunos com problemas” e “existir uma boa integração de todos os alunos na escola”, ambas com 13,6%; “haver atividades para os tempos livres”, 9,1% (*vide* anexo VIII, gráfico 17).

Procedendo a uma análise mais aprofundada dos dados, verificamos que existe uma tendência na distribuição dos respondentes pelas alíneas que selecionaram, conforme se encontra representado na tabela 10. De entre os alunos que consideraram que o mais importante na escola é a existência de boas condições para aprender, contam-se todos os alunos que só obtiveram notas/menções qualitativas positivas e a maioria dos alunos com o melhor aproveitamento na turma. Todos os alunos que selecionaram as outras opções já reprovaram e/ou obtiveram um número muito elevado de notas/menções negativas, à exceção de um aluno.

Tabela 10 – Tendências de resposta conforme o aproveitamento obtido pelos alunos

Níveis/menções negativas e repetências	Respostas dadas			
	“Existirem boas condições para aprender”	“Haver atividades de tempos livres”	“Haver ajuda aos alunos com problemas”	“Existir uma boa integração de todos”
0 notas/menções qualitativas negativas	22,7%			
1 nota/menção qualitativa negativa	13,6%			4,5%
2 notas/menções qualitativas negativas	9,1%			
3 notas/menções qualitativas negativas	4,5%			
6 notas/menções qualitativas negativas	4,5%			
Notas/menções qualitativas negativas a “quase todas” as disciplinas e/ou repetências	9,1%	9,1%	13,6%	9,1%
Total	63,6%	9,1%	13,6%	13,6%

Interpretação dos resultados - Se, em primeira análise, as respostas acentuam que as boas condições da escola têm como finalidade a sua função primordial – o ensino e a aprendizagem -, verificamos que as expectativas dos alunos em relação àquela são diferenciadas. Na realidade, apurámos que a generalidade dos melhores alunos da turma vê a escola como um local vocacionado para as finalidades académicas, ao passo que os alunos com desempenho mais fraco desejam que ofereça atividades de lazer, preste auxílio aos alunos nos seus problemas ou promova a integração de todos.

Os resultados obtidos através deste cruzamento de dados salientam a propensão para a falta de motivação e o desinteresse “crônico” pelas matérias escolares que se instalam nos alunos com historial ou tendência para o insucesso e que podem constituir um fator importante para o seu caráter cumulativo. Estes são os mesmos alunos que, segundo análise efetuada na questão A.5., têm reduzidas ambições escolares. Para este panorama com certeza contribuem as características contextuais do meio, tal como já o descrevemos – nível socioeconómico e cultural baixo, problemas familiares e outros.

Questão 13.

Objetivo - Conhecer a opinião sobre a existência na escola de meios para promover a aprendizagem de todos os alunos com qualidade.

Análise das respostas- A maioria dos respondentes (68,2%) manifestou-se afirmativamente e 27,3% referiram que tem apenas “alguns” meios. Somente 4,5% afirmaram que essas condições não existem (*vide* anexo VIII, gráfico 18).

Procedemos ao cruzamento dos dados fornecidos por esta questão com os da anterior. Os resultados foram os seguintes:

- Quase todos os alunos que consideram que o mais importante na escola é existirem boas condições para aprender pensam que aquela tem meios para promover a aprendizagem de todos os alunos com qualidade. Só um aluno selecionou “alguns”;
- Todos os alunos que na anterior questão optaram por “haver ajuda aos alunos com problemas” escolheram “sim”;
- Todos os alunos que responderam que o mais importante na escola é haver atividades para os tempos livres responderam “alguns”;
- Os alunos que optaram pelo item “existir uma boa integração de todos os alunos na escola” dividiram-se pelas três hipóteses de resposta.

Interpretação dos resultados - As respostas indicam que genericamente os estudantes consideram que a escola tem condições para proporcionar a aprendizagem a todos. Todavia, a leitura pode não ser tão linear, pois o cruzamento com as respostas à questão anterior introduz algumas cambiantes. A existência de uma certa coerência nas respostas conforme o grupo em que os alunos se incluem na questão 12, sugere que selecionaram a resposta de acordo com o que consideram mais importante na escola. Assim, e em suma, os alunos consideram que a escola possui meios para promover a aprendizagem de todos os alunos se a encararmos como local vocacionado para as aprendizagens académicas e como instituição que pode prestar auxílio aos alunos com

problemas. Esses meios não são tão evidentes enquanto local propiciador de integração e de ocupação de tempos livres, o que, mais uma vez, mostra uma necessidade de estes alunos se inter-relacionarem e a insatisfação dos alunos mais “difíceis”: não se mostram motivados para as aulas nem plenamente atendidos na sua preferência pelas atividades extracurriculares.

Questão 13.1.

Objetivo - Saber que condições faltam à escola, na perspectiva dos alunos.

Análise das respostas - O universo de respondentes a esta questão são os 7 alunos que na questão anterior selecionaram “alguns” ou “não”. Destes, 28,6% não sabem ou não respondem. Os itens sugeridos pelos alunos (“mais visitas de estudo”, “mais liberdade nas aulas”, “medalhas nos campeonatos escolares” e “maior empenho e respeito por parte dos alunos”) recolheram cada um 14,3% (*vide* anexo VIII, gráfico 19).

Interpretação dos resultados - A ausência de resposta assim como as respostas dadas não sugerem de forma manifesta as condições que faltam à escola, todavia a referência à realização de mais visitas de estudo pode revelar, para além do agrado pela componente lúdica, uma vontade de conhecer outros locais e aprofundar a relação com o “mundo exterior” (segundo o nosso conhecimento, muitos alunos com perfil semelhante só visitam outros locais quando levados pela escola). A sugestão de “medalhas nos campeonatos escolares” insinua a necessidade de os alunos serem valorizados naquilo em que são bons, o que poderia ser utilizado como estímulo, de modo a combater as atitudes negativas face à escola. O surgimento do item “maior empenho e respeito por parte dos alunos” demonstra o cansaço com as situações de falta de adesão às tarefas da aula e de indisciplina. Finalmente, “mais liberdade nas aulas”, na nossa opinião, exprime o desejo de participar em atividades que exijam um maior poder de decisão e autonomia de execução – o que iria ao encontro dos modelos de ensino e aprendizagem que preconizamos para contextos comparáveis ao desta turma/escola, onde se valoriza a construção dos saberes e a colaboração.

Questão 14.

Objetivos - Caracterizar o envolvimento dos alunos na turma, a relação com os seus pares e com os professores e o ambiente para a aprendizagem.

Análise das respostas – Esta questão apresenta oito alíneas que correspondem ao mesmo número de afirmações, sendo solicitado que demonstrem o seu grau de concordância, através de uma escala de 4 níveis. Assim, no item “na turma, sente-se bem”, as escolhas da grande maioria dos alunos repartem-se pelos dois valores do polo positivo da escala: 45,5% selecionaram “concordo ligeiramente” e 31,8% “concordo totalmente”. No polo negativo, existem 13,6% para a opção “discordo ligeiramente” e 9,1% para “discordo totalmente” (*vide* anexo VIII, gráfico 20). Quanto à alínea “na turma, há alunos diferentes”, a maior parte das respostas situa-se no polo positivo da escala: 36,4% dos respondentes concordam totalmente com a afirmação e 22,7% concordam ligeiramente. 27,3% discordam totalmente e 13,6% ligeiramente (gráfico 21). Relativamente à afirmação “na turma, aceitam-se as diferenças entre os alunos”, as respostas não são categóricas: situam-se sobretudo nos valores médios da escala, que correspondem a “discordo ligeiramente” e “concordo ligeiramente”, ambos com 31,8%. Neste contexto, parece significativo o valor de 22,7% para a opção “discordo totalmente”, superior aos 13,6% de respostas “concordo totalmente” (gráfico 22). Quanto à alínea “na turma, há alunos que são rejeitados”, o polo positivo é aquele que recolhe mais respostas: 40,9% dos inquiridos responderam “concordo ligeiramente” e 22,7% “concordo totalmente”. 31,8% dos alunos discordam e 4,5% discordam ligeiramente (gráfico 23). No item “na turma é possível fazer amizades com os colegas” são expressivos os 63,6% de respostas “concordo totalmente” e os 31,8% que selecionaram “concordo ligeiramente”. 4,5% escolheram “discordo ligeiramente” (gráfico 24). No que diz respeito ao item “na turma, todos se dão bem”, têm maior peso os valores do centro da escala: 54,5% para “concordo ligeiramente” e 22,7% para “discordo ligeiramente”. 9,1% das respostas evidenciam discordância total e 4,5% acordo total. 9,1% não responderam (gráfico 25). Nas respostas à alínea “na turma, existe um bom ambiente para aprender”, novamente as hipóteses do centro da escala são as maioritariamente escolhidas: 40,9% dos respondentes revela ligeira discordância, 31,8% ligeiro acordo. 18,2% discordam em absoluto e só 4,5% concordam totalmente. 4,5% não responderam (gráfico 26). No que concerne o item “Na turma, existe um bom relacionamento com os professores”, as hipóteses de resposta que reúnem uma maior percentagem de preferências correspondem aos níveis centrais da escala. “Concordo ligeiramente” obteve a maior parte das respostas (54,5%); “discordo ligeiramente” obteve 27,3%; concordar totalmente, 13,6% e “discordo totalmente” 9,1% (gráfico 27).

Interpretação dos resultados – As respostas às diferentes alíneas da questão A.14. revelam uma turma que é agradável para a grande maioria dos alunos, mas onde outros se inserem com reservas. É reconhecida a existência de alguns alunos com características diferenciadoras que causam rejeição por parte de colegas. Apesar disso, trata-se de um grupo onde é possível fazer amigos, apesar de alguns relacionamentos serem difíceis. A relação com os professores é positiva, embora se infiram conflitos. Estes fatores parecem explicar que a maior parte dos alunos considere que o ambiente para aprender é negativo, embora não o seja fortemente ou manifestamente.

O problema das relações interpessoais na turma torna-se patente através das respostas aos itens desta questão. A par ou para além das aprendizagens académicas, diagnostica-se a necessidade da formação dos alunos do 7ºA como seres individuais e sociais, o que vai ao encontro das preocupações essenciais traçadas para a Educação por Delors (2005) e da necessidade de aprender através da colaboração: comunicar, inter-relacionar-se e interagir também com vista à aprendizagem da tolerância e da compreensão. Poderia talvez ficar simultaneamente minorado o problema do insucesso, uma vez que, recordemos, segundo Johnson & Johnson, citados por Ovejero (1993), as relações interpessoais, sobretudo as que decorrem da interação entre pares, têm importância capital para a motivação dos alunos. Também G. Mead e Vygotsky defendem que a interação social é o principal determinante das atitudes e condutas em relação à diferença, pelo que o seu fomento é imprescindível no âmbito desta turma.

Questão 15.

Objetivo – Questionar os alunos sobre as características de um bom professor.

Análise das respostas - Verifica-se que os alunos consideram que é nitidamente aquele que expõe os conteúdos de forma clara e que presta um apoio direto aos alunos com dificuldades na aprendizagem – ambos os itens foram mencionados por 68,2% dos respondentes. 59,1% referiram que é importante que proponha atividades para os alunos realizarem nas aulas; 45,5% indicaram a manutenção da ordem na sala de aula; 31,8%, o interesse pessoal pelos alunos; 13,6%, o conhecimento de muitos assuntos; o uso do trabalho de projeto e de audiovisuais foram referidos por 4,5% dos alunos (*vide* anexo VIII, gráfico 28).

Interpretação dos resultados - É notório que o bom professor não é aquele que detém um conhecimento enciclopédico; é, antes, quem tem em conta os estudantes que estão diante de si. Esta ideia é evidenciada pelo peso dado à adaptação da(s)

linguagem(s) ao público em presença, ao auxílio aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, ao lugar que dispensa à participação dos alunos através da realização de atividades e, inclusivamente, ao interesse que manifesta pelos alunos enquanto pessoas. Se, por um lado, o bom professor se identifica parcialmente com o professor “tradicional” pela revelação dos conhecimentos (necessidade da “explicação clara da matéria”), por outro, ele propõe atividades, perdendo o “protagonismo” em favor dos alunos, que pelo seu papel ativo poderão envolver-se na pesquisa, na descoberta. Em consequência, uma dupla função cabe também ao aluno. Os respondentes consideraram que o bom professor dá aos estudantes um papel de destaque na construção da sua própria aprendizagem através da realização de atividades/projetos; em contrapartida, esperam a sua disponibilidade para se “aproximar dos alunos para os ajudar quando têm dificuldades na aprendizagem”, ou seja, para os ajudar a superar questões de autonomia e outras. Os estudantes recusam uma atitude passiva em sala de aula, contudo esperam orientação para o seu trabalho e para o ambiente em que este se desenvolve - veja-se a importância dada à manutenção da disciplina.

Questão 16.

Objetivo – Indagar a opinião dos alunos sobre os motivos do insucesso.

Análise das respostas - No dizer da globalidade dos alunos da turma, o insucesso deve-se à falta de interesse pelas matérias (81,8%); à indisciplina nas aulas (77,3%); ao absentismo (63,6%); à falta de atenção (59,1%) e de estudo (45,5%); à falta de atividades nas aulas causadora de desmotivação (22,7%) (*vide* anexo VIII, gráfico 29). Tratámos de forma seccionada as respostas dadas pelos alunos que já reprovaram e/ou que este ano indiciam retenção, ou seja, 50% dos alunos da turma (gráfico 30) e as respostas dos estudantes que nunca reprovaram nem indiciam retenção (gráfico 31). A análise comparativa leva aos resultados representados na tabela 12:

Tabela 11– As causas do insucesso do ponto de vista dos alunos que já reprovaram e/ou que este ano indiciam retenção e dos alunos que nunca reprovaram nem indiciam retenção

Causas do insucesso	Alunos que já reprovaram e/ou que este ano indiciam retenção	Alunos que nunca reprovaram nem indiciam retenção
Falta de interesse pela matéria	72,7%	90,9%
Falta de estudo	54,5%	36,4%
Falta de atenção	45,5%	72,7%
Absentismo	54,5%	72,7%
Falta de atividades nas aulas	27,3%	18,2%
Mau comportamento	72,7%	81,8%

Em síntese, os alunos que já reprovaram e/ou que este ano indiciam retenção valorizam mais do que os seus colegas que nunca reprovaram nem indiciam retenção os seguintes fatores geradores de insucesso: falta de estudo e de atividades nas aulas. Atribuem menor importância à falta de interesse pela matéria, de atenção, ao absentismo e ao mau comportamento.

Interpretação dos resultados - Não cabendo neste momento a discussão sobre se os itens de resposta a esta questão constituem causas do insucesso ou manifestações do insucesso latente, todos eles se centram na atitude do aluno face à aprendizagem escolar. Contudo, verifica-se que podem classificar-se em dois grupos que, embora sendo interdependentes, mostram duas formulações do problema. Assim, os dois primeiros itens parecem prender-se sobretudo com o currículo e a sua gestão (“não se interessam pela matéria” e “aborrecem-se nas aulas, porque não há atividades para realizar”) e os restantes parecem ser aspetos de uma postura aparentemente mais controlável pelo aluno.

A falta de interesse pelos conteúdos das disciplinas é apontada como principal motivo de insucesso, tanto pela totalidade da turma como por cada um dos dois grupos em separado. Contudo, os alunos que nunca ficaram retidos consideram mais relevantes fatores de alheamento em relação ao trabalho nas aulas, ao passo que os alunos que já ficaram retidos ou indiciam retenção valorizam muito mais a falta de estudo. Poderemos deduzir que, na sua opinião, a preparação pontual extra-aula para os testes de avaliação (questão B.12.) tê-los ia salvo do insucesso, o que só vem reforçar a sua indiferença pelo trabalho quotidiano nas aulas. Também por falta de motivação, o aluno demite-se da sua corresponsabilidade no processo de aprendizagem (estudar especificamente para os testes seria suficiente) e as aquisições escolares permanecem algo exterior a si, sem significado. Isto, apesar de as aulas parecerem pressupor o seu papel ativo ou então de estes alunos aceitarem um tipo de aula menos participado, o que denuncia uma “desistência” da escola (“aborrecem-se nas aulas, porque não há atividades para realizar” é o último fator de insucesso selecionado por estes alunos).

Estes dados podem ser comparados com os provenientes dos questionários aos professores. Nestes, a maioria dos docentes revela que os alunos estão nas aulas sem qualquer interesse pelo que aí se passa (questão A.8.), que conversam, não prestam atenção e recusam-se a executar tarefas (A.10.). Apontam também o desinteresse e a falta de empenho como a principal causa das diferenças no desempenho escolar (A.11.)

e que dois dos problemas da turma de resolução mais premente são a indisciplina e o desinteresse e desmotivação (A.15.). Ora este retrato adequa-se aos alunos com rendimento escolar mais fraco, que, no entanto, não o assumem como seu e, assim, demonstram não terem plena noção dos fatores que prejudicam o seu aproveitamento, visto que os reconhecem como motivos de insucesso em menor percentagem do que os seus colegas que nunca reprovaram. Referimo-nos ao desinteresse pelos conteúdos, à falta de atenção, aos problemas de comportamento e de assiduidade. Apontam as “culpas” do seu insucesso (mais do que os alunos que nunca reprovaram) à falta de estudo e ao tédio nas aulas, o que pode indicar que ainda não construíram uma referência de “bom aluno” e que, por essa razão, não estabeleceram metas para si nem assumiram as suas responsabilidades.

B. O ensino e a aprendizagem – práticas

A parte B é composta por um conjunto de dezasseis questões, numeradas de 1 a 12, com algumas subdivisões, que têm como objetivo proporcionar o conhecimento das práticas de ensino e aprendizagem nesta turma, as vantagens da utilização de determinadas estratégias e as preferências dos alunos. Simultaneamente, buscam-se as eventuais diferenças entre os papéis “tradicionais” e atuais do professor e do aluno.

Questão 1.

Objetivo - Conhecer as práticas mais habituais em sala de aula.

Análise das respostas - A maior parte dos alunos (54,5%) considera que é a exposição de conteúdos, embora uma percentagem importante dos respondentes (40,9%) pense que há um equilíbrio entre a explicação das matérias e a realização de tarefas. Apenas 4,5% manifestaram a opinião de que existem muitas atividades para realizar (*vide* anexo VIII, gráfico 32).

Interpretação dos resultados - Na nossa opinião, a discrepância das respostas reflete um “tempo psicológico”, ou seja, a perceção pessoal da duração da exposição de conteúdos/realização de tarefas. Partindo desse pressuposto, para a maior parte dos alunos parece excessivo o tempo gasto com a explicação, o que demonstra que, para estes, a dinâmica da aula lhes reserva um papel demasiado passivo ou que os conteúdos tratados não despertam o seu interesse.

Questão 2.

Objetivo - Saber se o debate é uma prática usual nas aulas.

Análise das respostas - 63,6% dos respondentes afirmaram que sim, contra 36,4% que responderam que não (*vide* anexo VIII, gráfico 33).

Interpretação dos resultados - Estando perante alunos da mesma turma, não parece plausível existirem respostas divergentes para uma questão que se reporta a factos. Talvez isso tenha justificação se colocarmos a hipótese de se realizarem trocas de opinião pontuais sobre algum assunto, que alguns alunos tomam como sendo debate, outros exigiriam um maior aprofundamento dessa estratégia, envolvendo verdadeira interação, para a assumirem como tal. Outra hipótese fará recair a divergência das respostas no vocábulo “habitualmente”, presente no enunciado da questão, e que implica que só para alguns a sua frequência é suficiente.

Questão 3.

Objetivo – Conhecer o parecer dos alunos sobre as vantagens de discutir/debater temas nas aulas.

Análise das respostas - A percentagem de inquiridos que optou por cada uma das hipóteses de resposta é bastante equilibrada. Regista-se, todavia, uma percentagem superior (63,6%) para a hipótese “perceber que há colegas que pensam de outros modos e que têm conhecimentos diferentes”. A opção “partilhar o que se pensa e o que se sabe” foi selecionada por 54,5% dos alunos. As duas restantes – “aprender com as opiniões e os conhecimentos dos outros” e “aprender a aceitar o que os colegas dizem” - obtiveram a escolha de 50% dos alunos, cada (*vide* anexo VIII, gráfico 34).

Interpretação dos resultados - A discussão ou debate de temas referida nesta questão pode identificar-se ou assemelhar-se ao modelo do questionamento jurisprudente, que expusemos no enquadramento teórico, cujos objetivos principais são a prática do diálogo e a negociação de divergências conducentes à construção de pontos de vista pessoais e à aquisição de valores sociais (Gaspar *et al.*, 2008c). Os resultados das respostas mostram que os alunos valorizam a discussão ou debate de temas como ensejo para a comunicação, a partilha e a relação interpessoal em detrimento do item que se refere às aprendizagens de carácter cognitivo (“aprender com as opiniões e os conhecimentos dos outros”).

Dado que verificámos, nas respostas à questão A.14., a existência de problemas de falta de integração de alguns alunos, de aceitação da diferença e mesmo de rejeição,

que obstam a um clima de aprendizagem harmonioso, uma estratégia desta natureza seria com certeza um caminho para abrir possibilidades a um melhor conhecimento do mundo, à troca de ideias, e à compreensão das divergências.

Questão 4.

Objetivo - Apurar se é habitual a turma desenvolver projetos.

Análise das respostas - Para 59,1% dos inquiridos, o trabalho de projeto não é uma prática habitual em sala de aula. Os restantes 40,9% consideram que sim (*vide* anexo VIII, gráfico 35).

Interpretação dos resultados - A situação referente à questão A.2. repete-se aqui. A chave da divergência nas respostas poderá de novo residir na palavra “habitual”, que poderá ter valores diferentes para os alunos. Por outro lado, se considerarmos que frequentam Área de Projeto, é plausível que pensem que a turma se envolve em projetos. Outros alunos serão de opinião que o desenvolvimento de projetos naquela área curricular não disciplinar não é o suficiente para considerarem que é uma atividade de rotina.

Questão 5.

Objetivo – Conhecer a opinião dos alunos quanto à principal vantagem de desenvolver projetos.

Análise das respostas - 59,1% indicaram que é permitir a organização do trabalho que vai ser realizado e igual percentagem pensa que é a interação com os colegas. Uma percentagem significativa (40,9%) selecionou a possibilidade de trabalhar de forma mais autónoma e 31,8% a escolha do que cada um considera melhor (*vide* anexo VIII, gráfico 36).

Interpretação dos resultados - O desenvolvimento de projetos proporciona oportunidades de participação e intervenção. Se forem desenvolvidos em grupo, para além das situações experimentais de aprendizagem, são também criados contextos para o desenvolvimento de hábitos de trabalho e investigação colaborativos, que envolvem a organização do trabalho, a autonomia, a mobilização dos conhecimentos que os alunos já possuem e o inter-relacionamento que pressupõe a aquisição e desenvolvimento de regras sociais (Gaspar *et al.*, 2008c). É curioso constatar que os alunos têm a noção das potencialidades do trabalho de projeto para a promoção da interação com os colegas e da organização do trabalho (respostas escolhidas em maior percentagem) e também da

autonomia e da participação pessoal, que favorecem a diferenciação e a rentabilização das experiências de cada aluno.

Questão 6.

Objetivo – Questionar os alunos sobre a sua participação em atividades que envolveram culturas de diferentes povos ou países.

Análises das respostas - Apenas 22,7% declararam já terem participado; os restantes 77,3% afirmaram que não (*vide* anexo VIII, gráfico 37).

Interpretação dos resultados – A resposta afirmativa de uma percentagem reduzida de alunos revela que o conhecimento da sua ou de outras culturas parece não ser uma preocupação ou uma prioridade no ensino que tem sido ministrado a estes alunos. Assim, não é manifesto que se atenda à diversidade étnica e cultural dos alunos, com prejuízo para a aquisição de valores do âmbito da convivência e da solidariedade, essenciais à vida em comunidade.

Questão 6.1.

Objetivo – Conhecer o teor das atividades referidas no item anterior.

Análise das respostas - Dos 5 alunos que responderam afirmativamente à questão anterior, 80% participaram em projetos sobre países africanos e 20% pesquisaram sobre a cultura da Grécia Antiga (*vide* anexo VIII, gráfico 38).

Interpretação dos resultados - A diversidade cultural presente no estabelecimento de ensino e na turma parece não estar a ser muito explorada – das situações referidas pelos alunos, uma refere-se a conteúdos curriculares -, ou por não ser sentida essa necessidade no seio do grupo-turma, ou por falta de oportunidade. No entanto, através da caracterização do meio, deduz-se a necessidade do conhecimento das diferentes culturas para a integração escolar e social de todos. A diversidade cultural e étnica é hoje considerada “um bem em si” e o conhecimento e compreensão das diferenças conduz, com certeza, a uma melhor integração, redutora do conflito e da exclusão.

Questão 6.2.

Objetivo - Solicitar a opinião sobre a importância dessas atividades.

Análise das respostas - Dos 5 alunos que responderam afirmativamente à questão 6., 80% consideraram estas atividades importantes e 20% não (*vide* anexo VIII, gráfico 39).

Questão 6.3.

Objetivo - Conhecer os motivos para a importância dessas atividades.

Análise das respostas - Este item destina-se ainda aos alunos que responderam afirmativamente à questão 6. Do universo de 5 estudantes, 40% pensam que a importância das atividades adveio do facto de ter permitido um melhor conhecimento das culturas em questão, 20% por ter proporcionado a percepção das diferenças e 20% por ter favorecido a compreensão da matéria em estudo. Os 20% que na questão anterior referiram que as atividades não foram importantes apresentaram como motivo a falta de interesse (*vide* anexo VIII, gráfico 40).

Questão 7.

Objetivo – Saber como é mais frequente trabalharem nas aulas.

Análise das respostas - A maioria dos respondentes (54,5%) escolheu o trabalho a pares e 45,5% individual. Nenhum aluno selecionou o trabalho em grupo (*vide* anexo VIII, gráfico 41).

Interpretação dos resultados - Embora possa parecer que existe contradição nas respostas dadas, nomeadamente no facto de uns alunos afirmarem que trabalham mais frequentemente a pares e outros individualmente, isto pode ficar a dever-se à disposição dos alunos na sala de aula. Os alunos com comportamento mais problemático estão sozinhos na sua mesa e realizam os trabalhos individualmente. No caso de estarem junto de um colega, pode ser-lhes solicitado trabalho individual ou a pares. É de frisar que, segundo os alunos, não é habitual trabalharem em grupo, o que poderá indiciar que geralmente lhes são solicitadas pequenas tarefas a realizar depois da exposição de conteúdos, como forma de os consolidar ou aplicar.

Questão 8.

Objetivo – Conhecer a forma como os alunos preferem trabalhar nas aulas.

Análise das respostas - 36,4% dos respondentes manifestaram preferência pelo trabalho em grupo e igual percentagem optou pelo trabalho a pares. 27,3% escolheram o trabalho individual (*vide* anexo VIII, gráfico 42).

Interpretação dos resultados - Pode constatar-se um desencontro entre as formas de trabalhar propostas – pares/individual (*vide* questão anterior) - e aquelas que recolhem a preferência dos alunos – pares/grupo. Conforme também já verificámos em questões anteriores, os alunos demonstram apetência por tarefas ou atividades que impliquem interação, o que vai ao encontro das nossas propostas para o ensino e a aprendizagem baseados no paradigma interpessoal: não só é uma necessidade, como demonstrámos no enquadramento teórico, mas também é algo desejado pelos alunos.

Questão 9.

Objetivo – Procurar a razão pela qual os alunos preferem a forma de trabalhar assinalada na questão anterior.

Análise das respostas - Os 6 alunos que selecionaram o trabalho individual pensam que é, em primeiro lugar (66,6%), uma forma de “compreender melhor a matéria que o professor explicou”; 33,3% dos respondentes referiram que proporciona a utilização “da matéria de outras formas”; 33,3% destes alunos não responderam (*vide* anexo VIII, gráfico 43). A opinião dos 8 alunos que preferem o trabalho a pares dá relevo, por ordem de grandeza, ao item “aprender com os colegas” (75%), “aprender a relacionar-se com os colegas” (62,5%), “compreender melhor a matéria” (50%), “conhecer experiências dos colegas” (37,5%) e, finalmente, “utilizar a matéria de outras formas” (12,5%) (gráfico 44). A maioria dos respondentes que preferem o trabalho de grupo (8 alunos) contemplou, em primeiro lugar, a hipótese “aprender a relacionar-se com os colegas” (75%); “aprender com os colegas” e “aprender a organizar o trabalho de grupo” (ambas com 62,5%); metade mencionou “conhecer as experiências dos colegas”; 25% escolheram “compreender melhor a matéria que o professor explicou” e 12,5% “utilizar a matéria de outras formas” (gráfico 45).

Interpretação dos resultados - O trabalho individual é nitidamente associado à aquisição de aprendizagens relacionadas com os conteúdos das disciplinas. Ao invés, os respondentes identificam o trabalho de grupo sobretudo com as aprendizagens sociais (relacionamento com os outros, partilha com os colegas) e com competências de organização do trabalho/”aprender a aprender”.

O trabalho em pares, que situamos num “meio-termo”, é aquele em que é mais valorizada a aprendizagem colaborativa e é também marcadamente conotado com as competências de relacionamento interpessoal. Esta associação, para além de curiosa, parece refletir o caráter imaturo e individualista de adolescentes desta idade, assim

como a vontade de evitar os colegas menos “desejáveis”, pois constatámos que existem relacionamentos menos fáceis dentro da turma. Poderá também indicar que não foi ainda efetuada a própria aprendizagem do trabalho em grupo.

Questão 10.

Objetivo – Questionar sobre a prática mais habitual em sala de aula.

Análise das respostas – A maioria dos respondentes (72,7%) assinalou que “todos os alunos fazem as mesmas atividades ao mesmo tempo”, enquanto 27,3% escolheram “há alunos que fazem atividades diferentes” (*vide* anexo VIII, gráfico 46).

Interpretação dos resultados - Através dos resultados das respostas, verifica-se alguma atenção por parte dos professores às características individuais dos alunos, que se repercutem na abertura à diferenciação das atividades propostas. Através desta estratégia, os professores buscam, com certeza, ir ao encontro dos gostos, apetências e capacidades dos alunos, de forma a procurar o seu interesse e motivação.

Questão 11.

Objetivo – Inquirir sobre as estratégias de sala de aula que, no parecer dos alunos, proporcionam melhores aprendizagens.

Análise das respostas - 36,4% não responderam ou declararam que não sabiam responder. 22,7% manifestaram-se favor de que os professores proponham mais tarefas/atividades, 13,6% desejam que os professores abordem as matérias de forma mais lúdica, 9,1% selecionaram a exposição dos conteúdos com clareza e igual percentagem deseja que os professores façam cumprir de forma mais rigorosa as regras da sala de aula. 4,5% gostariam que os professores propusessem mais trabalhos de grupo (*vide* anexo VIII, gráfico 47).

Interpretação dos resultados - No que se refere ao item “propor mais tarefas/atividades”, é interessante a coincidência dos resultados obtidos (exatamente 22,7%), se confrontados com os da questão A.16., em que os estudantes referem que um dos motivos para o insucesso é o tédio causado pela falta de atividades nas aulas. Poder-se-ia, então, depreender que o professor desejado é aquele que minora o insucesso através de aulas onde os alunos têm um papel mais dinâmico. É muito significativa a percentagem de alunos que não sabe ou não responde, que pode ser fruto do próprio desinteresse pelas aulas.

Questão 12.

Objetivo – Saber a opinião dos alunos sobre o que eles próprios fazem ou devem fazer para que as aulas sejam mais proveitosas e para que possam aprender melhor.

Análise das respostas - Os respondentes consideram, na sua maioria (63,6%), que o sucesso nas aprendizagens depende da atenção/concentração nas aulas e igual percentagem pensa que advém de uma conduta correta nas aulas (não perturbar as aulas, ter bom comportamento). 22,7% acham que a participação nas aulas é importante, 4,5% põem a tónica no estudo e novamente uma percentagem significativa - 22,7% - não sabe ou não responde (*vide* anexo VIII, gráfico 48).

Interpretação dos resultados- Esta questão propositadamente aberta permitia aos estudantes uma resposta livre, indo ao encontro da espontaneidade das suas opiniões. Funciona como “espelho” da questão A.16., em que era solicitado que se indicassem os motivos das reprovações e das notas baixas, centrados na atuação dos alunos. As semelhanças são perceptíveis (*vide* gráfico 29) e ressaltam os aspetos que a seguir expomos através da indicação dos pares problema (questão A.16.) / “antídoto” (questão B.12.) e as percentagens de respondentes respetivas:

Tabela 12 – Relação entre a questão A.16 (problema) e B.12 (“antídoto”)

Problema (questão A.16)	“Antídoto” (questão B.12)
“Aborrecem-se nas aulas, porque não há atividades para realizar” 22,7%	“Participar nas aulas” 22,7%
“Estão desatentos nas aulas” 59,1%	“Ter mais atenção/concentração” 63,6%
“Têm mau comportamento nas aulas” 77,3%	“Não perturbar/ter bom comportamento” 77,3%
“Não estudam o suficiente” 45,5%	”Estudar” 4,5%

A divergência de resultados neste último ponto parece atestar a interpretação feita na questão A.16., em que referíamos que os alunos aludiam o estudo realizado extra-aula como sendo a garantia da transição de ano, não o estudo/trabalho contínuo em aula. De um modo geral, existe a consciência da necessidade do empenho e disponibilidade para o trabalho em aulas dinâmicas e participadas pelos alunos.

C. Resultados

A parte C é formada por quatro questões que têm como objetivos conhecer opiniões sobre os reflexos de estratégias de ensino nas aprendizagens interpessoais e do domínio do “aprender a aprender” já realizadas, auscultar juízos sobre as suas

potencialidades e compreender os efeitos das práticas em sala de aula na satisfação dos alunos.

Questão 1.

Objetivo - Indagar sobre a conduta dos alunos no decurso do trabalho de grupo.

Análise das respostas - Esta questão apresenta seis alíneas, que correspondem a outras tantas afirmações, às quais os alunos deviam responder selecionando “sim”, “não” ou “às vezes”. Relativamente à primeira alínea, “sente-se responsável pelo trabalho de todo o grupo”, a maior parte dos alunos (40,9%) respondeu “às vezes”; 36,4% escolheram “não” e 22,7% “sim” (*vide* anexo VIII, gráfico 49). Quanto ao item “trabalha mais”, 54,5% responderam “às vezes” e em percentagens iguais (22,7%) selecionaram “sim” e “não” (gráfico 50). No que diz respeito à alínea “fica à espera que os outros avancem”, metade respondeu “não”, 31,8% “sim” e 18,2% “às vezes” (gráfico 51). Quanto ao item “desiste quando há problemas e obstáculos”, a grande maioria dos respondentes (68,2%) declarou que “não”, 27,3% “às vezes” e 4,5% “sim” (gráfico 52). No que toca ao item “é encorajado pelos colegas”, 45,5% dos alunos consideram que “às vezes” isso acontece, 36,4% afirmam que “não” e apenas 18,2% que “sim” (gráfico 53). Finalmente, 63,6% dos alunos responderam “sim” à alínea “é aceite com opiniões diferentes”, 27,3% responderam “às vezes” e 9,1% “não” (gráfico 54).

Interpretação dos resultados - As respostas a esta questão parecem demonstrar as causas e ao mesmo tempo as consequências da realização de trabalhos de grupo com pouca frequência: provavelmente, como os alunos não têm facilidade em trabalhar dessa forma, torna-se mais “funcional” o trabalho individual e em pares; por outro lado, não trabalhando em grupo, vão-se arrastando as dificuldades manifestadas pela turma no que a isso diz respeito. Existem, todavia, várias linhas de opinião expressas pela turma favoráveis ao sucesso do trabalho de grupo: a iniciativa (a maioria não “fica à espera que os outros avancem”), a persistência no trabalho perante os obstáculos e a tolerância de opiniões diferentes. Como aspetos adversos, a falta de coesão dos grupos: a falta de sentido de responsabilidade pelo trabalho de todos (interdependência) e a falta de encorajamento nos momentos difíceis. Dada a reduzida prática do trabalho de grupo, é natural que características individualistas se sobreponham ao espírito de equipa que favoreceria o trabalho. Há ainda a realçar a percentagem elevada de alunos que selecionou a resposta “às vezes” em todos os itens, o que faz supor que a conduta em

trabalho de grupo dependerá muito de conjunturas e condicionalismos e da própria aprendizagem do trabalho colaborativo.

Embora se tenha verificado na questão B.8 que há apetência pela realização de trabalho de grupo, levar a cabo esta forma de trabalhar ainda acarreta para estes alunos a aprendizagem de posturas e atitudes cívicas e de relacionamento interpessoal. Na verdade, conforme afirmam Joyce *et al.* (2009), a interação social implicada no trabalho colaborativo, assim como a autonomia necessária para tomar decisões e investigar no contexto de um projeto em grupo, exigem prática. Aquele autor adverte que os resultados iniciais menos bons não devem desencorajar professores nem alunos.

Questão 2.

Objetivo - Conhecer a opinião sobre afirmações relativas ao trabalho de grupo e de projeto.

Análise das respostas – Esta questão apresenta quatro alíneas que correspondem ao mesmo número de afirmações, sendo solicitado aos alunos que demonstrem o seu grau de concordância, através de uma escala de 4 níveis. Quanto à primeira afirmação, a maioria dos alunos (72,7%) concorda totalmente que “trabalhar em grupo é uma boa forma de integrar todos os alunos, até aqueles que são um pouco diferentes”; 18,2% concordam ligeiramente; 4,5% discordam totalmente e a mesma percentagem de alunos não respondeu; nenhum estudante assinalou a hipótese “discordo ligeiramente” (*vide* anexo VIII, gráfico 55). Ao item “fazer tarefas ou desenvolver projetos é agradável e interessante”, uma larga maioria das respostas localiza-se no polo positivo da escala, tal como se verificou no item anterior: 45,5% concordam ligeiramente e 40,9% concordam totalmente. 9,1% manifestaram ligeira discordância; 4,5% não responderam e nenhum aluno assinalou a hipótese “discordo totalmente” (gráfico 56). Relativamente à alínea “realizar tarefas e projetos é uma forma de aprender mais e melhor”, novamente se verifica que quase todos os alunos concordam, dividindo-se entre a hipótese “concordo totalmente”, que obteve 50% das respostas, e “concordo ligeiramente”, com 36,4%. 4,5% discordam totalmente e 9,1% não respondem. Não foi selecionada a resposta “discordo ligeiramente” (gráfico 57). Quanto à alínea “desenvolver tarefas e projetos torna os alunos mais empenhados e responsáveis pelo trabalho”, mais uma vez os respondentes optaram pela concordância: 54,5% escolheram “totalmente” e 36,4% “ligeiramente”. 4,5% discordam totalmente e igual percentagem não respondeu. Não foi assinalada a resposta “discordo ligeiramente” (gráfico 58).

Interpretação dos resultados - Os alunos reconhecem na aprendizagem colaborativa as virtudes apontadas por Johnson & Johnson (2006), designadamente uma melhor aprendizagem baseada no envolvimento pessoal e na descoberta. Segundo Arends (2008), esta modalidade de aprendizagem fomenta a autonomia, a autoestima, o empenho, a entreaajuda, a interdependência, despoleta sentimentos positivos em relação aos colegas, enfim, qualidades que os alunos também reconheceram genericamente ao trabalho de grupo e ao desenvolvimento de projetos. Dado o cenário de insucesso no 7ºA, o desinteresse manifestado pelas aulas, a necessidade de desenvolver as relações interpessoais e a abertura à inter-relação, a aprendizagem colaborativa parece-nos adequada às suas necessidades e características, nomeadamente através do modelo de investigação em grupo, que mencionámos no enquadramento teórico.

Questão 3.

Objetivo - Solicitar a opinião sobre a finalidade das aulas.

Análise das respostas- Nesta questão, são apresentadas quatro afirmações e os alunos devem dar a sua opinião assinalando um dos níveis da escala apresentada. Assim, relativamente ao item “nas aulas só se aprende matéria das disciplinas”, 68,2% situam a sua opinião no polo positivo da escala, distribuindo-se do seguinte modo: 59,1% dos respondentes estão totalmente de acordo e 9,1% concordam ligeiramente. 22,7% discordam ligeiramente e 9,1% não responderam. Nenhum aluno discorda totalmente (*vide* anexo VIII, gráfico 59). As respostas aos itens seguintes entram em conflito com os resultados do primeiro. Desta forma, em relação à alínea “nas aulas também se aprende a dialogar, a partilhar, a aceitar os outros”, 40,9% concordam totalmente; 27,3% concordam ligeiramente; 18,2% discordam totalmente; 9,1% discordam ligeiramente e 4,5% não respondem (gráfico 60). Em relação à alínea “nas aulas também se aprende a viver em sociedade”, 40,9% concordam totalmente; 22,7% concordam ligeiramente; 18,2% discordam ligeiramente; 13,6% discordam totalmente e 4,5% não respondem (gráfico 61). Finalmente, as respostas ao item “nas aulas também se aprende a estudar e a trabalhar” são as seguintes: 50% concordam totalmente; 40,9% concordam ligeiramente; 4,5% discordam ligeiramente e a mesma percentagem não responde. Nenhum aluno escolheu a hipótese “discordo totalmente” (gráfico 62).

Interpretação dos resultados - Nas respostas a esta questão, encontra-se uma oposição entre o que foi respondido ao primeiro item pela maioria dos alunos – 68,2% dos respondentes concordam total ou ligeiramente com a afirmação “nas aulas só se

aprende matéria das disciplinas” – e os itens seguintes, visto que igual percentagem concorda total ou ligeiramente que “nas aulas também se aprende a dialogar, a partilhar, a aceitar os outros”; 63,6% assumem idênticas opiniões em relação à afirmação “nas aulas, também se aprende a viver em sociedade”; 90,9% adotam as mesmas posições quanto ao item “nas aulas, também se aprende a estudar e a trabalhar”.

Esta incoerência parece inconciliável. Porém, pode ficar a dever-se a uma visão tradicional do ensino inculcada nos alunos e que reduz a escola e as aulas à aprendizagem de conteúdos específicos/científicos das várias áreas do saber, representadas nos currículos pelas diversas disciplinas, contrastando com as práticas diárias de aquisição e desenvolvimento das competências do domínio do “aprender a aprender” e da formação pessoal e social do aluno. Estas poderão não constituir aprendizagens conscientemente relacionadas com as aulas, ou não identificadas e valorizadas pelos alunos como finalidade da escola, o que terá originado as respostas ao primeiro item; no entanto, o reconhecimento da prática dos três itens seguintes terá levado às escolhas apresentadas seguidamente pelos alunos.

Pensamos que o facto de os alunos terem a perspectiva de que as aulas se destinam prioritariamente à aprendizagem das matérias das disciplinas veicula as suas experiências. Com efeito, a rotina, segundo alunos e professores, revela que o “aprender a ser”, ao “aprender a viver juntos” e o “aprender a aprender” não têm sido alvo de um trabalho específico.

Questão 4.

Objetivo - Obter a opinião sobre aspetos da aprendizagem de cariz geral ou específico da turma.

Análise das respostas- Esta questão apresenta quatro alíneas que correspondem ao mesmo número de afirmações, sendo solicitado aos alunos que demonstrem o seu grau de concordância, através de uma escala de 4 níveis. Assim, ao item “aprender a estar com os outros, a viver em sociedade, a estudar e a trabalhar é importante para o presente e para o futuro”, todos os alunos que exprimiram a sua opinião estão de acordo e dividem-se da seguinte forma: 63,6% concordam totalmente e 31,8% ligeiramente. 4,5% não responderam (*vide* anexo VIII, gráfico 63). A segunda alínea (“maus resultados nos testes de avaliação significam que o aluno não faz aprendizagens”) obteve as seguintes respostas: “concordo totalmente”, 45,5%; “concordo ligeiramente”, 27,3%; “discordo ligeiramente”, 13,6%; “discordo totalmente”, 9,1%; não responderam

4,5% (gráfico 64). 63,6% concordam totalmente com o enunciado “aprender e estar nas aulas é positivo”; 27,3% concordam ligeiramente; 4,5% discordam ligeiramente e a mesma percentagem não responde. Não foi assinalada a hipótese “discordo totalmente” (gráfico 65). Para terminar, as respostas ao item “a forma como decorrem as aulas no 7ºA é favorável a uma boa aprendizagem” dividem-se por todas as hipóteses ao dispor: 27,3% concordam totalmente e igual percentagem discorda ligeiramente; 22,7% discordam totalmente; 18,2% concordam ligeiramente e 4,5% não respondem (gráfico 66).

Interpretação dos resultados - Todos os alunos que exprimem a sua opinião reconhecem a importância do “aprender a aprender”, do “aprender a viver juntos” e do “aprender a ser” como pilares da sua formação. Todavia, nesta questão ocorre um facto semelhante ao que já tinha sucedido na questão anterior: essas aprendizagens parecem ser consideradas subsidiárias, não são encaradas como algo que faz parte da educação escolar. Nessa linha de pensamento, faz sentido que 72,8% dos alunos do 7ºA creiam que obter maus resultados nas provas de avaliação é sinónimo de que não se está a fazer aprendizagens. Dito de outra forma, consideram que as aprendizagens relevantes facultadas pela escola podem todas elas ser avaliadas através de uma prova; ficam relegadas as aprendizagens relativas às relações interpessoais e à vida em sociedade, assim como algumas competências relacionadas com o “aprender a aprender”.

Ficou comprovado que as aulas não correspondem exatamente às expectativas de todos os alunos por motivos do domínio da turma (nas respostas à questão 14, item 7, da parte A), bem como devido a desencontros entre as formas de trabalhar propostas e desejadas (questões 7 e 8 da parte B). Também o leque pelo qual se distribuem as respostas à questão 4 desta última parte reafirma essa ideia. Apesar desse facto, quase todos os alunos (90,9%) manifestam que estão motivados para a escola (“aprender e estar nas aulas é positivo”). Quais serão, então, as causas da insatisfação e de tantos casos de insucesso?

Questionário dirigido aos professores

A.Caracterização

A parte A é constituída por um conjunto de dezassete questões, numeradas de 1 a 15, algumas delas contendo subdivisões, que visam caracterizar os professores que constituem o conselho de turma do 7º A, assim como a própria turma.

Questão 1.

Objetivo - Indagar a idade dos respondentes.

Análise das respostas - A maior parte (77,8%) tem idade superior a 40 anos e 22,2% entre 30 e 40 anos. Nenhum professor tem menos de 30 anos (*vide* anexo VIII, gráfico 67).

Questão 2.

Objetivo - Conhecer o tempo de serviço dos docentes.

Análise das respostas- A maior parte dos respondentes (55,6%) exerce a profissão há 20-25 anos. Todos os outros intervalos (< 5 anos, 10-15 anos e >35 anos) obtiveram 11,1% dos docentes e a mesma percentagem não respondeu (*vide* anexo VIII, gráfico 68).

Interpretação dos resultados - À maturidade pessoal dos docentes, verificada na questão anterior, alia-se a sua maturidade profissional. A larga maioria já ultrapassou os 20 anos de serviço, o que é sinónimo de experiência, de segurança, mas também poderá indiciar apego a rotinas ou a práticas mais tradicionais e, eventualmente, falta de abertura à mudança e à inovação.

Questão 3.

Objetivo - Saber há quanto tempo os docentes trabalham nesta escola.

Análise das respostas- A maioria dos docentes (77,8%) indicou há 15-20 anos; 11,1% há um ano e também 11,1% não responderam (*vide* anexo VIII, gráfico 69).

Interpretação dos resultados - A maior parte dos professores respondentes pode ser considerada “da casa”, por isso está em condições de deter um bom conhecimento da escola, do meio envolvente e das características gerais do público-alvo deste estabelecimento de ensino que proporcione uma ação mais contextualizada.

Questão 4.

Objetivo - Inquirir sobre os cargos que os docentes têm exercido ao longo das suas carreiras.

Análise das respostas - 11,1% responderam que foram ou são membros da Assembleia de Escola/Conselho Geral; nenhum respondente pertenceu à Direção do Agrupamento ou desempenhou os cargos de assessor ou coordenador de ano/ciclo; 33,3% desempenharam ou desempenham a função de coordenador de departamento

curricular e a mesma percentagem pertenceu/pertence ao Conselho Pedagógico; 55,6% foram ou são responsáveis pelo seu grupo disciplinar/de recrutamento; 66,7% exerceram ou exercem o cargo de diretor de turma; 33,3% foram ou são professores avaliadores e 22,2% foram ou são professores-tutores. Nenhum respondente declarou nunca ter desempenhado cargos (*vide* anexo VIII, gráfico 70).

Interpretação dos resultados - À maturidade pessoal e profissional que já se depreendeu das respostas anteriores, alia-se a experiência no desempenho de cargos pedagógicos, pedagógico-administrativos ou em órgãos de gestão intermédia ou de topo. Uma parcela considerável dos professores desta turma parece deter, em consequência, uma visão mais abrangente da escola e do ensino do que o comum dos professores.

Questão 5.

Objetivo - Saber que outras funções não letivas os docentes têm desempenhado.

Análise das respostas - Só responderam três professores, que representam 33,3% dos respondentes. Desses, um declarou ter sido/ser membro do Clube de Ciências Experimentais e do Projeto de Educação para a Saúde; outro, do Desporto Escolar; o terceiro referiu genericamente que participou/participa em clubes e projetos.

Interpretação dos resultados - No geral, os professores deste conselho de turma não parecem muito envolvidos em atividades de complemento curricular ou extracurriculares, tendo em conta as oportunidades acrescidas criadas por carreiras já longas. Esse facto pode querer indicar que valorizam, sobretudo, o trabalho letivo de natureza académica.

Questão 6.

Objetivo - Obter a visão dos professores sobre o que os alunos esperam da escola.

Análise das respostas - A maior parte dos respondentes (88,9%) é de opinião que os alunos procuram na escola um local onde socializar e passar os seus tempos livres; 66,7% pensam que os alunos esperam encontrar um local onde “fazer aprendizagens e desenvolver competências, de modo a prosseguirem estudos”; finalmente, 33,3% dos docentes creem que procuram “um local que proporcione auxílio na sua situação social e pessoal” (*vide* anexo VIII, gráfico 71).

Interpretação dos resultados – Dada a caracterização que os professores fizeram da turma, não surpreende que considerem, em primeiro lugar, que os alunos pensem na

escola como um lugar que proporciona a socialização e a ocupação dos tempos livres. Causa mais admiração o facto de uma percentagem tão elevada ter escolhido a opção relativa à escola como lugar que permite fazer aprendizagens e desenvolver competências, visto que, massivamente, creem que os alunos são desmotivados e demonstram falta de empenho e responsabilidade em relação aos estudos. A opção significativa pela hipótese de resposta que versa o auxílio pessoal e social justifica-se dado o meio em que a escola está enraizada e o estrato socioeconómico dos alunos.

Na resposta a esta questão, encontra-se a primeira grande divergência entre aquilo que os alunos revelam e a opinião que os professores formaram sobre o assunto. Com efeito, no questionário que lhes é dirigido, designadamente nas respostas à questão A.12., os alunos consideraram que o mais importante numa escola é a existência de boas condições para a aprendizagem e só depois, com um peso relativo, a socialização e as atividades de tempos livres e, finalmente, a ajuda a alunos com problemas.

Verificamos, pois, que as opiniões dos alunos e dos docentes são dissonantes, salientando-se, desde já, uma visão pouco favorável em relação aos alunos enquanto estudantes que, naturalmente, se repercutirá nas expetativas dos professores.

Questão 7.

Objetivo - Solicitar a opinião dos docentes sobre a coincidência entre aquilo que os alunos esperam da escola (instituição) e aquilo que ela oferece.

Análise das respostas - 66,7% dos docentes indicam que a escola só parcialmente vai ao encontro das expectativas dos alunos; 22,2% afirmam que isso acontece totalmente; 11,1% não respondem. Nenhum professor assinalou a hipótese “nada” (*vide* anexo VIII, gráfico 72).

Todos os professores que consideram que a escola corresponde totalmente às expetativas dos alunos seleccionaram unicamente, na questão anterior, a opção “fazer aprendizagens e desenvolver competências, de modo a prosseguirem estudos” (a questão permitia fazer duas opções).

Interpretação dos resultados - Das respostas, sobressai o facto de os docentes crerem que a escola corresponde totalmente às expetativas dos alunos que veem nela o local para adquirirem saberes, de forma a continuarem o seu percurso escolar. A sua opinião não se harmoniza com a dos alunos, como verificámos amplamente através da análise e interpretação das suas respostas. Com efeito, a maioria destes revela que a operacionalização das aulas não vai ao encontro das formas como desejariam trabalhar.

Da resposta dos professores que pensam que a escola corresponde totalmente às expectativas dos alunos, depreende-se que estão satisfeitos com os resultados das estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas, o que nos faz supor que consideram o insucesso inevitável e que a escola pouco ou nada tem a fazer. Esta ideia remete-nos para Perrenoud (2002), quando afirma que a responsabilidade deste fenómeno é declinada por cada uma das partes envolvidas, sendo sempre imputada aos “outros”, como referimos no enquadramento teórico. Neste caso, é a escola que resiste a acatar a sua quota-parte.

Questão 7.1.

Objetivo - Averiguar os motivos da resposta dada anteriormente.

Análise das respostas - Os docentes que selecionaram a hipótese “totalmente” justificaram a sua opção referindo que a escola oferece aos alunos a possibilidade de desenvolverem competências importantes para o futuro, como estudantes e como trabalhadores, e também o convívio com os colegas. Foi igualmente mencionado que a escola, por se incluir num TEIP, dispõe de recursos para o auxílio social, cognitivo e familiar. A nível curricular, oferece cursos de carácter profissionalizante, como os Cursos de Educação e Formação (para o ensino básico), e projeta Cursos Profissionais (para o ensino secundário). Quanto aos professores que escolheram a hipótese “parcialmente”, 50% não responderam. Os restantes 50% frisaram que os alunos que querem aprender são muito prejudicados por aqueles que não têm interesse, que a grande maioria dos alunos valoriza a socialização em detrimento das aprendizagens académicas e que a escola se debate com as dificuldades próprias do meio sociocultural envolvente.

Interpretação dos resultados - Embora em diferentes graus (“totalmente” ou “parcialmente”), todas as respostas atestam que a escola enquanto instituição, mas também enquanto estabelecimento de ensino, está preparada para responder às solicitações dos alunos. De acordo com esta perspetiva, a escola não só vai ao encontro da sua missão essencial, pois oferece condições para a aquisição de conhecimentos e de competências científicas, como proporciona aprendizagens sociais, através da frequência das aulas e das atividades de complemento curricular ou extracurriculares. Segundo informação, devido à inserção da escola no Programa TEIP, os alunos podem usufruir de condições especiais, nomeadamente um enfermeiro, um técnico de política social, um animador sociocultural e um psicólogo, que reforçam as dimensões de apoio pessoal e social. A oferta curricular da escola também pode ajudar a dar resposta às

necessidades dos alunos, pois dispõem de percursos diversificados para realizarem a sua escolaridade, de acordo com as suas características e as suas expetativas.

O confronto com as respostas dos alunos (questão A.13) mostra-nos um quadro quase plenamente concordante, uma vez que quase todos os alunos que pensam que o principal na escola é existirem condições para a aprendizagem, assim como a totalidade dos que acham que o mais importante é haver ajuda aos alunos com problemas, creem que essas condições são reais. No caso dos que esperam a existência de atividades de tempos livres, todos acham que só existem alguns meios neste sentido – e aqui reside a nota discordante. Todavia, recordemos, há uma antítese detetada nas respostas dos alunos: existem meios para a aprendizagem (A.12, A.13), porém foram sendo revelados desencontros e insatisfações quanto à forma como decorrem as aulas.

Pela leitura das respostas dos professores, os entraves a uma ação plena da escola (desta escola) devem-se a fatores contextuais: o meio envolvente e o desinteresse da “grande maioria dos alunos” pelas aprendizagens académicas, o que confirma a nossa suposição de que os docentes creem que a escola já cumpre o seu papel no combate ao insucesso.

Questão 8.

Objetivo – Relacionar as expetativas dos alunos com o modo de estar na escola.

Análise das respostas- 77,8% dos docentes selecionaram o item “sem qualquer interesse pelo que se passa em sala de aula”; igual percentagem escolheu “com preferência pelo apoio social e pessoal que esta faculta”; 55,6% assinalaram a hipótese “com gosto pelo convívio e pelas atividades extracurriculares; 33,3% responderam “com atenção e empenho nas atividades letivas” (*vide* anexo VIII, gráfico 73).

Interpretação dos resultados – Para iniciarmos a interpretação, achamos produtivo comparar os resultados destas respostas com os da questão B.6., que apresentamos na seguinte tabela:

Tabela 13 – Comparação entre as respostas à questão B. 6 e à B.8.

O que esperam os alunos que a escola proporcione? (B.6.)	Como se refletem as expetativas dos alunos no seu modo de estar nas aulas? (B.8.)
	Sem qualquer interesse pelas aulas 77,8%
Aquisição de aprendizagens e desenvolvimento de competências 66,7%	Com atenção e empenho 33,3%
Socialização e ocupação dos tempos livres 88,9%	Com gosto pelo convívio 55,6%
Auxílio na sua situação social e pessoal 33,3%	Com preferência pelo apoio social e pessoal 33,3%

Confirmamos a nossa surpresa em relação às opiniões expressas nas respostas à questão B.6. de que os alunos esperam, em tão elevada percentagem, que a escola proporcione a aquisição de aprendizagens e o desenvolvimento de competências. Na verdade, como já tínhamos visto, o 7º A não prima pelo interesse e empenho nas atividades letivas e aquela opção dos professores poder-se-á basear numa hipotética observação de que muitos alunos têm o propósito de progredir nos estudos, mas o seu trabalho não é condizente. Relativamente à diferença entre a percentagem de respostas que indica que os alunos esperam que a escola faculte a socialização e a ocupação dos tempos livres e a percentagem que aponta que os alunos demonstram gosto pelo convívio, pensamos que fica a dever-se à questão referir exclusivamente a atitude nas aulas e não em situações extracurriculares.

No que diz respeito à análise efetuada, é de reter o grande alheamento dos alunos em relação ao trabalho das aulas contrastante com o seu desejo de progredir. Em ocasiões oportunas já lançámos a hipótese que nos parece explicar de forma mais cabal esta oposição: a não coincidência entre os gostos e desejos dos alunos e as formas de trabalhar propostas pelos professores (questão B.7 e B.8 do questionário dirigido aos alunos) e de alguns problemas relacionais (questão A.14 do mesmo questionário).

Questão 9.

Objetivo – Conhecer a opinião dos professores sobre o relacionamento entre os alunos da turma.

Análise das respostas - 44,4% dos docentes pensam que “os alunos aceitam as diferenças que existem entre eles”, ao contrário de 55,6%, que creem que existe discriminação (*vide* anexo VIII, gráfico 74). Estes últimos, que constituem um universo de 5 respondentes, indicam como motivos para essa discriminação a raça (40%); aspetos físicos e de vestuário (40%); postura e infantilidade, ambas com 20% (gráfico 75).

Interpretação dos resultados - A pequena diferença entre as percentagens de respondentes que selecionaram cada um dos itens pode levar a crer que não há problemas graves no relacionamento dos alunos da turma, sendo a discriminação episódica. Segundo a nossa experiência, alguns dos motivos referidos pelos professores são típicos da faixa etária dos alunos, outros parecem assumir outra importância, todavia todos merecem ser tratados ao nível do aperfeiçoamento das relações interpessoais.

Questão 10.

Objetivo - Apurar se existem problemas disciplinares com os alunos desta turma, em sala de aula.

Análise das respostas - A resposta é expressiva: 88,9% dos professores assinalaram a resposta afirmativa e 11,1% a negativa (*vide* anexo VIII, gráfico 76).

Interpretação dos resultados - O 7ºA é, portanto, uma turma com problemas disciplinares, conforme já tinha sido sugerido pelas respostas dos alunos (questão A.14), o que concorre para considerarmos que esta turma se enquadra no perfil que caracteriza os alunos atingidos pelo insucesso, de acordo com a literatura consultada e a nossa própria experiência.

Questão 10.1.

Objetivo – Conhecer os principais tipos de problemas disciplinares em sala de aula.

Análise das respostas - O universo de respondentes a esta questão é constituído pelos 8 professores que responderam “sim” à questão anterior. Destes, todos indicaram que a conversa e falta de atenção são o problema predominante; 87,5%, a recusa em executar tarefas; 50%, o confronto verbal entre alunos e igual percentagem, o confronto verbal entre alunos e professor; 37,5% apontaram a agressão entre alunos (*vide* anexo VIII, gráfico 77).

Interpretação dos resultados - Na realidade, verifica-se que a escola, para além de ser um organismo com identidade própria, é uma microssociedade dentro da sociedade, pois espelha as suas características gerais e as do meio mais restrito em que se insere. Os dados apresentados são reflexo de problemas transversais à sociedade, como o alheamento e a desvalorização da escola, visíveis através de indicadores como a desconcentração no trabalho, a recusa em realizar as tarefas solicitadas, a indisciplina mais grave e mesmo a violência e a crise da aceitação da autoridade do professor.

As respostas dos docentes aqui expostas e as que foram dadas pelos alunos (questão A.14, item 8) são de certa forma coincidentes, visto que pouco mais de metade dos alunos (54,4%) concorda ligeiramente que existe um bom relacionamento da turma com os professores e 27,3% discordam ligeiramente. A percentagem de alunos que discorda totalmente (9,1%) deixa antever a existência de problemas não negligenciáveis.

É de referir que, do ponto de vista dos professores, os problemas de indisciplina conduzem à opção pelo trabalho individual, como se verá adiante, nas respostas à

questão B.4.2. Quanto aos alunos, o mau comportamento condiciona fortemente o sucesso (na opinião de 77,3%), como é visível na resposta à questão A.16. Apesar da incorreção dos comportamentos, registemos que quase todos os alunos afirmam que gostam de estar nas aulas e de aprender (C.4., item 3).

Questão 11.

Objetivo - Conhecer a opinião sobre as principais causas dos diferentes desempenhos escolares dos alunos.

Análise das respostas- A maioria dos docentes (88,9%) crê que a causa principal das disparidades no desempenho dos alunos se deve ao interesse e empenho que colocam no trabalho; 66,7% atribuem a causa ao acompanhamento familiar da vida escolar do aluno; igual percentagem atribui às capacidades intelectuais dos alunos; apenas 22,2% pensam que se deve ao nível socioeconómico e cultural do aluno e a mesma percentagem indica a nacionalidade/origem cultural e étnica do aluno (*vide* anexo VIII, gráfico 78).

Interpretação dos resultados - A nossa primeira constatação vai no sentido de os professores atribuírem maior peso como fatores de insucesso às causas de natureza psicológica/individual (capacidades intelectuais, interesse e empenho) e familiar, relegando para posições secundárias os motivos de cariz sociológico (nível socioeconómico e cultural, nacionalidade/origem cultural e étnica). Assim, é minimizada a satisfação de necessidades básicas como a alimentação, a saúde, o bem-estar e a segurança (que, ao que apurámos, não estão garantidas para todos os alunos da turma)²² e o acesso a produtos culturais (livros, espetáculos, computador, Internet, etc.), essenciais à elevação de referências, horizontes, projetos de vida e expectativas. Na verdade, seria de esperar que esses fatores fossem mais valorizados, devido às características dos alunos da turma, onde predominam alunos com origens sociais, económicas e culturais modestas e onde é visível a diversidade étnica. Ao invés, são maximizadas as capacidades intelectuais, o que vai ao encontro das primeiras explicações teóricas para o insucesso, que mencionámos no enquadramento teórico, e das afirmações de Bettencourt & Pinto (2009), quando referem que hoje, nos conselhos de turma, ainda se apontam frequentemente as aptidões intelectuais como um motivo

²² Recordamos a hierarquia de necessidades de Maslow, ou pirâmide de Maslow, em que é preconizado que, para se ascender a necessidades de natureza intelectual e espiritual, terão de estar colmatadas as carências básicas.

importante de insucesso. Ora isso revela que os docentes têm em mente uma certa “fatalidade” do insucesso que os leva a uma atitude mais passiva relativamente a certos aspetos do seu trabalho, como a reflexão e transformação de práticas, tal como já tínhamos ventilado na interpretação das questões A.7 e A.7.1.

Em comum com os professores, os discentes indicam como principal motivo para o insucesso (questão A.16.) fatores que se prendem fortemente com a falta de interesse e empenho no trabalho: o desinteresse pela matéria, o mau comportamento, o absentismo, a falta de atenção nas aulas (cada um destes itens referidos por mais de 50% dos alunos).

Questão 12.

Objetivo - Conhecer a opinião sobre as expetativas dos alunos quanto à sua escolaridade.

Análise das respostas - 77,8% dos professores projetam o final da escolaridade dos seus alunos a curto prazo, visto que creem que concluirão somente o 9º ano. Apenas 11,1% pensam que se situará ao nível do 12º ano e igual percentagem não responde. Nenhum docente pensa que a maior parte dos alunos venha a fazer um curso superior (*vide* anexo VIII, gráfico 79).

Interpretação dos resultados – As fracas expetativas dos professores em relação ao grau de escolarização que a generalidade dos alunos da turma atingirá são gritantemente contrariadas pelos estudantes (manifestadas na questão A.5 do questionário que lhes é dirigido), conforme podemos verificar na tabela 15. Mesmo os alunos que já ficaram retidos em algum ano de escolaridade têm expetativas superiores àquelas que os professores apresentam. Atentando nas tendências de resposta de professores e alunos, deparamos com o que na nossa opinião é o “encanto” próprio de adolescentes e o “desencanto” ou cansaço que se descortina em algumas respostas dos docentes. Se, por um lado, a sua opinião é baseada no contacto diário com os alunos que justificará uma visão menos otimista, por outro há a considerar o efeito de Pigmalião²³ que tenderá a agravar os resultados dos alunos mediante uma eventual falta de estímulo.

²³ Rosenthal e Jacobson, psicólogos norte-americanos, estudaram a influência das expetativas dos professores no desempenho dos alunos: os professores que têm uma visão positiva dos alunos tendem a estimulá-los e estes devem obter melhores resultados; inversamente, professores com reduzido apreço pelos alunos adotam posturas que acabam por influenciar negativamente o desempenho dos educandos. Esse fenómeno é chamado efeito de Pigmalião ou de Rosenthal.

Tabela 14 – Expetativas quanto à escolaridade, segundo estudantes e professores

Expetativas quanto à escolaridade dos alunos	Respostas dos alunos (geral) (A.5)	Respostas dos alunos que já ficaram retidos (A.5)	Respostas dos professores (A.12)
9º ano	9,1%	33,3%	77,8%
12º ano	27,3%	50%	11%
Curso superior	63,6%	16,7%	-

Questão 13.

Objetivo - Saber quais as expetativas dos professores quanto ao futuro profissional dos alunos da turma.

Análise das respostas- Responderam cinco docentes (não o fizeram quatro). 40% dos professores declararam genericamente que as suas expetativas são reduzidas, devido ao fraco empenho e interesse nas atividades letivas; outros 40% declararam que a maioria dos alunos só concluirá a escolaridade obrigatória em turmas de PCA (Percursos Curriculares Alternativos) ou CEF (Cursos de Educação e Formação) e que o seu futuro profissional poderá estar relacionado com esses cursos de cariz profissional. 20% afirmam que os alunos não têm manifestado grandes expetativas, logo considera que o mais adequado para concluírem o ensino secundário seria um curso profissional.

Interpretação dos resultados - Ao contrário dos alunos do 7º A que, relembremos, se veem em elevada percentagem a exercer no futuro profissões relacionadas com as artes visuais e do espetáculo (estilista, cantor, modelo, futebolista), os seus professores perspetivam para eles um futuro bem mais modesto. De resto, reiteramos a interpretação apresentada para a questão anterior sobre as baixas expetativas dos professores para estes alunos e sublinhamos que a elevada percentagem de docentes que não responderam a esta questão poderá revelar indiferença.

Questão 14.

Objetivo - Inquirir sobre as características mais positivas desta turma, na perspetiva dos professores.

Análise das respostas - 44,4% dos professores referiram que alguns alunos são interessados e empenhados; 33,3% salientaram que os alunos são humildes; 22,2% destacaram a correção de alguns alunos; 11,1% mencionaram o bom íntimo da generalidade dos alunos; igual percentagem distinguiu a solidariedade entre alguns alunos; ainda 11,1% aludiram a solidariedade generalizada entre pares. 22,2% não responderam (*vide* anexo VIII, gráfico 80).

Interpretação dos resultados - Não deixa de ser curioso que alguns professores não tenham respondido e outros tenham recorrido à particularização (“alguns alunos”), não apontando as características positivas da generalidade da turma, como se solicitava. Por um lado, esse facto parece demonstrar a heterogeneidade da turma; por outro, reforça a visão menos positiva que alguns professores transmitiram.

Fica registado que a perspetiva que os docentes têm da turma é concordante com a dos alunos (questão A.14). Das respostas destes, transparece uma turma onde nem todos os alunos se sentem bem, onde se reconhece que há alunos diferentes e onde essa diversidade não é plenamente aceite. Apesar disso, o relacionamento entre colegas é considerado positivo. Ainda de acordo com as respostas, estas características acabam por se sintetizar num ambiente para a aprendizagem e num relacionamento com os professores que não são categoricamente positivos.

Um aspeto importante que se evidencia nas respostas à presente questão, assim como a questões anteriores (escolaridade pouco prolongada, exercício de profissões pouco qualificadas no futuro), é que os professores têm baixas expectativas e julgam estar a participar na construção de futuros modestos. Simultaneamente, as características pessoais de alguns alunos ou da generalidade da turma constituem sinais positivos.

Questão 15.

Objetivo - Conhecer o problema da turma de resolução mais premente.

Análise das respostas - O problema mais realçado é o da indisciplina, referido por 66,6% dos docentes; segue-se o da falta de interesse/motivação (44,4%); depois, a falta de responsabilidade e empenho (22,2%). Não responderam 22,2% dos inquiridos (*vide* anexo VIII, gráfico 81).

Interpretação dos resultados - As respostas dadas levaram à categorização de “indisciplina”, contudo foi perceptível que estão subjacentes graus diferentes do mesmo problema. Assim, existem problemas de comportamento, como a falta de atenção, a conversa, a falta de pontualidade e de assiduidade, o não cumprimento de regras como esperar a sua vez ou levantar-se sem autorização do professor. Há, porém, outras ocorrências mais graves, que se prendem com o confronto verbal e a agressividade.

Novamente fica registada a importância do problema do desinteresse e desmotivação, de que a falta de empenho, de responsabilidade e a indisciplina serão, decerto, decorrentes. É de realçar que, embora os docentes tenham revelado preocupação com a disciplina, a falta de interesse/motivação e a falta de

responsabilidade e empenho, não formulam a conjugação destes itens em termos de insucesso, ou seja, manifestam preocupação com o “processo”, mas não com o “produto”, provavelmente porque aqueles são os sintomas visíveis ou imediatos com que se debatem diariamente.

É de notar que estas situações acontecem, apesar do diálogo da diretora de turma com os estudantes e os encarregados de educação, da advertência aos alunos e do acompanhamento das sanções disciplinares, como o trabalho comunitário, tal como foi verificado nas reuniões de conselho de turma, nas aulas observadas e nas conversas informais. Isto quer dizer que nem o diálogo nem as punições resolvem o problema na sua essência, pelo que se torna necessário buscar soluções estruturais – ao nível das estratégias utilizadas nas aulas, na nossa opinião fundamentada pela bibliografia e pela experiência.

B.O ensino e a aprendizagem – práticas

A parte B é composta por um conjunto de vinte e quatro questões (de 1 a 8, com os respetivos subpontos) que têm como objetivo dar a conhecer as práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, as vantagens da utilização de determinadas estratégias e os motivos das escolhas dos professores. Simultaneamente, pretende-se evidenciar as eventuais diferenças entre os papéis tradicionais e atuais do professor e do aluno na sala de aula.

Questão 1.

Objetivos - Definir a preocupação do conselho de turma relativamente à inclusão de todos os alunos e compreender a vertente para a qual direciona as suas linhas de ação: estratégias de ensino e aprendizagem ou recursos exteriores à sala de aula oferecidos pela escola.

Análise das respostas – Foram apresentadas duas afirmações e a opinião dos respondentes foi expressa através de uma escala de quatro níveis. Assim, 66,7% dos docentes concordam totalmente e 22,2% concordam ligeiramente que o conselho de turma se preocupa em delinear estratégias para a inclusão de todos os alunos. 11,1% não responderam (*vide* anexo VIII, gráfico 82). Quanto às estratégias e meios utilizados na sua operacionalização, as opiniões dividem-se: 33,3% concordam totalmente que aquelas se baseiam mais nos recursos da escola do que nas estratégias em sala de aula; 22,2% concordam ligeiramente; 33,3% discordam totalmente; 11,1% discordam

ligeiramente; 11,1% não respondem. Há, portanto, uma ligeira vantagem do polo positivo da escala (gráfico 83).

Interpretação dos resultados – É clara a intenção de os professores quererem a integração de todos os alunos, todavia as formas empreendidas para a concretização dessa inclusão não parecem produtivas, pois a maior parte dos professores declara que as soluções são procuradas (sobretudo) fora do âmbito da sala de aula, ou seja, nos gabinetes de psicologia e saúde ou na ocupação de tempos livres, junto de animadores, clubes, projetos, etc.

É patente que o insucesso é uma realidade nesta turma e já foi visto que muitos dos professores o atribuem a causas como a menor capacidade intelectual dos alunos. Presumivelmente por esse motivo, procuram o gabinete de psicologia – para avaliações psicológicas e apoio individual a alunos mais carecidos, como verificámos através da observação das reuniões do conselho de turma. A ocupação de tempos livres também é uma forma de “chamar para a escola” os alunos mais desmotivados ou um modo de os “tirar da rua”, mas, ainda assim, o insucesso persiste.

Estas considerações levam-nos a reafirmar que as preocupações que os professores demonstram com o bem-estar e os bons resultados dos alunos têm-nos levado à busca de soluções fora da sala de aula, mas não há evidências de um questionamento das estratégias de ensino e aprendizagem que habitualmente utilizam.

Questão 2.

Objetivo - Averiguar se, ao planificarem as atividades letivas, os professores têm em conta o contexto vivencial dos alunos: os seus interesses, cultura, saberes escolares e extraescolares, etc.

Análise das respostas - Todos os professores demonstram que têm em atenção as experiências dos alunos nas suas práticas letivas. A distinção surge na frequência com que o fazem: 44,4% responderam “às vezes”; 33,3%, “sempre”; 22,2%, “frequentemente”. Nenhum selecionou a hipótese “nunca” (*vide* anexo VIII, gráfico 84).

Questão 2.1.

Objetivo - Apurar o motivo principal para os docentes terem em conta o contexto vivencial dos alunos na sua prática letiva.

Análise das respostas - Esta questão não se dirigia aos docentes que tivessem respondido “nunca” no item anterior. Tendo em conta as respostas dadas, o universo

corresponde à totalidade dos professores. 88,9% dos inquiridos escolheram o item “tornar as aulas mais interessantes e motivadoras”. Todas as outras hipóteses obtiveram 55,6%: “conhecer melhor os alunos”, “desenvolver a aprendizagem de uns com os outros”, “promover a partilha e o enriquecimento das relações interpessoais” e “integrar alunos com origens culturais/étnicas diferentes” (*vide* anexo VIII, gráfico 85).

Interpretação dos resultados - A resposta escolhida por quase todos os professores (“tornar as aulas mais interessantes e motivadoras”) vai ao encontro do principal motivo que foi indicado pelos mesmos para o fraco desempenho escolar: a falta de interesse e empenho no trabalho. As restantes opções dos docentes revelaram também a preocupação com a integração de alunos com diferentes *backgrounds*, com as relações interpessoais e com a aprendizagem *inter pares*, que encontram afinidades com a filosofia do modelo interpessoal de ensino e aprendizagem. Segundo demonstram as respostas dadas, os professores pretendem implicar os alunos na construção das suas aprendizagens, de modo a combaterem a falta de motivação, de empenho e o insucesso. Tendo em conta os resultados da avaliação, questionamos os processos e a sua eficácia.

Questão 2.2.

Objetivo - Conhecer a forma como os dados experienciais dos alunos são integrados nas aulas.

Análise das respostas- Igual percentagem de docentes (66,7%) escolheu cada uma das hipóteses de resposta: “através de materiais e recursos”, “através de atividades”, “através de conteúdos” (*vide* anexo VIII, gráfico 86).

Questão 2.3.

Objetivo - Conhecer exemplos concretos da integração nas aulas de dados experienciais dos alunos.

Análise das respostas - 22,2% dos inquiridos não responderam. Relativamente aos restantes, surgiram as seguintes respostas: jogos, atividades em que o diálogo predomine, textos adequados, músicas, filmes, atividades lúdicas para lecionar conteúdos gramaticais, PowerPoint, fichas de apoio individualizado, composição de grupos de trabalho, estudo da cor – simbologia: o seu significado para diversas culturas, a sua utilização na publicidade.

Interpretação dos resultados - As respostas dadas formam dois grupos que pressupõem finalidades distintas: um, que revela a preocupação em tornar as aulas mais

apelativas de modo a obterem a adesão dos alunos, como que uma busca de identificação. O outro grupo parece procurar essa adesão pela revelação, aceitação e valorização do que é diferente. No primeiro grupo, podemos abarcar a utilização de jogos, a utilização de atividades lúdicas para lecionar conteúdos gramaticais, a utilização do PowerPoint. No segundo grupo, incluem-se as atividades em que o diálogo predomine, o trabalho de grupo ou o exemplo do estudo da cor.

Devido à falta de resposta por parte de alguns docentes e à inconsistência do conjunto de estratégias apresentadas, não é possível fazer uma interpretação sobre o seu enquadramento ou os objetivos subjacentes à sua utilização. Este facto contribui para uma ausência significativa de resposta à questão que colocámos na interpretação da questão B.2.2, relativa à coerência dos processos e a sua eficácia na aprendizagem.

Questão 3.

Objetivo - Apurar se, ao planificarem as atividades letivas, os docentes gerem o tempo e o espaço de modo diferente daquele que é preconizado no currículo nacional.

Análise das respostas- A maior parte dos professores (44,4%) respondeu que às vezes gere o tempo e o espaço de modo diferente; 33,3% fá-lo às vezes; 11,1% refere que o faz sempre; 11,1% não respondem (*vide* anexo VIII, gráfico 87).

Questão 3.1.

Objetivo - Inquirir sobre a forma como os professores gerem o tempo e o espaço.

Análise das respostas - O universo de respondentes a esta questão é constituído pelos 5 professores que no item anterior afirmaram que gerem o tempo e o espaço de modo diferente do que é prescrito pelo currículo nacional, mas só 20% responderam, afirmando que adequam as estratégias ao ritmo da turma.

Interpretação dos resultados - A resposta à questão 3.1 faz supor que a natureza e o significado de “gere o tempo e o espaço de modo diferente daquele que é preconizado no currículo nacional” não foram compreendidos na sua plenitude e que, ao responderem à questão 3, os docentes se referiram à gestão dos programas subjacente à função “clássica” do professor. Se tivermos em conta que os programas de algumas disciplinas são construídos para um ciclo e que cabe aos professores a sua gestão de acordo com as cargas horárias que até certos limites são deixadas ao critério das escolas, isso já poderia ser considerado “gestão de tempo”. Porém, a única resposta obtida para exemplificar essa gestão “diferente” refere a “adequação das estratégias ao ritmo da

turma”, o que não pressupõe necessariamente uma real diversificação de estratégias, muito menos de conteúdos, ou uma gestão inovadora do tempo e do espaço. A referência continua a ser a de uma turma a que foi atribuída uma sala e um horário definidos para ser lecionado um programa.

Questão 4.1.

Objetivo - Saber se é prática habitual conceder um lugar de destaque às aulas expositivas.

Análise das respostas- Uma maioria expressiva dos docentes (77,8%) referiu que não, contra 22,2% que responderam afirmativamente. 11,1% não responderam (*vide* anexo VIII, gráfico 88).

Interpretação dos resultados - As respostas dadas pelos professores e pelos alunos (questão B.1) não são concordantes, visto que 54,5% dos discentes pensam que a explicação das matérias ocupa a maior parte do tempo das aulas. Porém, 40,9% dos alunos acham que há um equilíbrio entre explicação das matérias e a realização de tarefas, percentagem cuja importância não será de minimizar. No momento da interpretação dos resultados da questão A.1, relativa aos alunos, foi notado que as respostas dos discentes refletem um “tempo psicológico”, uma percepção pessoal do tempo que é gasto. Temos, então, por um lado, os professores que, numa grande percentagem, “evitam” aulas demasiado expositivas; por outro, mais de metade dos alunos que consideram que a maior parte do tempo das aulas é despendido com a explicação das matérias.

Esta informação parece indicar, por um lado, um esforço por parte dos professores em dirigirem as aulas no sentido de conferirem um papel mais dinâmico e participativo dos alunos, descentralizando a aula e atribuindo-lhes tarefas. Por outro, que a maior parte dos estudantes gostaria de ter um papel mais ativo. Por outro, ainda, temos a constatação massiva (87,5%) de que há alunos que se recusam a executar tarefas (questão A.10.1). Estamos, assim, perante um problema que não nos parece de difícil resolução: se os alunos pretendem um papel dinâmico, mas não aderem às tarefas propostas, é porque não são essas as tarefas que os aliciam nem de que necessitam.

Questão 4.2.

Objetivo da questão- Indagar sobre os motivos para a prática habitual de aulas expositivas.

Análise das respostas - O universo de respondentes é constituído por dois docentes que no item anterior responderam afirmativamente. 100% referem a economia de tempo e 50% mencionam um melhor controlo do comportamento dos alunos (*vide* anexo VIII, gráfico 89).

Interpretação dos resultados - Na nossa opinião, as intenções destes professores não colhem frutos: nem a indisciplina nem o insucesso são minimizados, conforme pode ser observado através dos resultados da avaliação (questionário aos alunos) e dos problemas de comportamento da turma (questionários aos alunos e aos docentes). Na realidade, neste tipo de metodologia não são trabalhadas as relações interpessoais, nem se põe em prática a colaboração que, como vimos, tem reflexos na motivação dos alunos. Fica por concretizar a formação integral dos alunos e, logo, uma preparação mais adequada para a sua vida presente e futura.

Questão 4.3.

Objetivo - Saber se é habitual a realização de tarefas por parte dos alunos.

Análise das respostas- Todos os professores responderam afirmativamente, mesmo os que privilegiam as aulas expositivas (*vide* anexo VIII, gráfico 90).

Interpretação dos resultados - As respostas a esta questão remetem-nos para uma citação de Meirieu que apresentámos no enquadramento teórico, que referia o modelo pedagógico predominante “uma turma, um professor, uma hora, uma exposição oral, uma lição, um exercício para fazer” e avaliámos o tipo de tarefas que será geralmente solicitado aos alunos, muito provavelmente pequenos exercícios, dada a forma de trabalhar habitual (individualmente ou em pares). Então, ponderámos o desencontro entre as necessidades e preferências dos alunos e as tarefas que lhes são distribuídas, situação que fundamenta o seu desinteresse e insatisfação e concorre para a compreensão de uma parcela do seu insucesso.

Questão 4.4.

Objetivo – Conhecer o motivo pelo qual os professores propõem aos alunos a realização de tarefas.

Análise das respostas - Maioritariamente (77,8%) escolheram o facto de tornar os alunos mais conscientes e implicados na aprendizagem e 66,7% assinalaram a possibilidade de a prática facultar um maior leque de aprendizagens, como conteúdos e métodos de trabalho e estudo (*vide* anexo VIII, gráfico 91).

Interpretação dos resultados - As pequenas tarefas, ou exercícios de aplicação, que, segundo a nossa percepção constituem os trabalhos que são maioritariamente solicitados aos alunos (fazemos esta afirmação com base nas aulas observadas e conforme as respostas dos estudantes, que, tendencialmente afirmaram que os projetos não são uma estratégia rotineira) visam fundamentalmente os conteúdos, secundarizando o “aprender a aprender”, o aprender com os outros e o tratamento das relações interpessoais. Na sociedade do conhecimento, é necessário aprender a pesquisar, a selecionar e a tratar informação. Os conhecimentos fornecidos pela escola não serão com certeza definitivos ao longo da vida do aluno. Parece-nos que limitar as tarefas a esses exercícios de aplicação é insistir numa certa “sacralização” dos conteúdos, num tempo em que há que distinguir quais são os essenciais para compreender o mundo e para servirem de base à formação que necessariamente será levada a cabo ao longo da vida.

Questão 4.5.

Objetivo – Indagar se há diversas tarefas simultâneas, adequadas aos alunos que as realizam.

Análise das respostas - 66,7% dos professores declararam que não é prática comum; apenas 33,3% o admitiram (*vide* anexo VIII, gráfico 92).

Interpretação dos resultados - As respostas dadas pelos alunos a uma questão com teor similar (B.10) são condizentes com as afirmações dos professores: 72,7% afirmaram que é comum todos os alunos fazerem as mesmas atividades ao mesmo tempo, enquanto que 27,3% declararam que há alunos que realizam atividades diferentes. Isto sugere que há alguma preocupação em diversificar estratégias de modo a proporcionar ou facilitar a aprendizagem, o que é confirmado nas respostas à questão seguinte.

Questão 4.6.

Objetivo – Questionar sobre o motivo da sua opção na questão anterior.

Análise das respostas- O universo de respondentes a esta questão é constituído pelos três professores que responderam afirmativamente no item anterior. Todos selecionaram a diversidade de tarefas como forma de as adequar aos alunos e assim obter o seu interesse e empenho. 66,7% assinalaram que essa adequação possibilita a

aprendizagem a todos os alunos, sejam quais forem as aquisições anteriores (*vide* anexo VIII, gráfico 93).

Interpretação dos resultados - Através destas respostas, reafirma-se a intenção de os professores fomentarem o interesse e a aprendizagem dos alunos, como já tinha sido observado.

Questão 4.7.

Objetivo – Questionar os professores quanto ao costume de promoverem pequenos debates/discussões na turma.

Análise das respostas - 66,7% consideram que é um hábito contra 33,3% que afirmaram que não (*vide* anexo VIII, gráfico 94).

Interpretação dos resultados - O ponto de vista dos alunos é concordante com o dos professores: 63,6% daqueles responderam afirmativamente e 36,4% negativamente. Confirma-se que é habitual a abordagem de temas através do diálogo.

Questão 4.8.

Objetivo – Saber qual a principal vantagem do debate/discussão de temas, na perspetiva dos docentes.

Análise das respostas - Todos consideram que é possibilitar o alargamento de horizontes através do conhecimento de outras ideias e vivências. Só 50% valorizam esta estratégia como forma de desenvolver as relações interpessoais (*vide* anexo VIII, gráfico 95).

Interpretação dos resultados - Nas respostas à questão similar colocada aos alunos (B.3.), ao contrário dos professores, aqueles valorizaram menos a vertente das aprendizagens curriculares do que a das relações interpessoais. Assim, metade selecionou a hipótese de resposta que contempla a aprendizagem com as opiniões e conhecimentos dos outros; ao invés, são sempre superiores a metade as percentagens de estudantes que colocaram a tónica na compreensão dos outros, na partilha e na tolerância. Através destes resultados, sublinha-se a tendência de valorização dos conteúdos por parte dos professores e das relações interpessoais pelos alunos.

Questão 4.9.

Objetivo – Saber se a proposta de trabalho de projeto é prática comum.

Análise das respostas – 44,4% responderam afirmativamente e os restantes 55,6% declararam não o fazer habitualmente (*vide* anexo VIII, gráfico 96).

Interpretação dos resultados - Recordemos que as respostas dos alunos também se dividiram (40,9% consideram que o desenvolvimento de projetos é habitual e 59,1% acham que não). Pela nossa experiência, muito provavelmente o trabalho de projeto é realizado quase exclusivamente nas disciplinas da área artística, como Educação Visual, Educação Tecnológica, Ateliê de Artes (oferta de escola) e, obviamente, em Área de Projeto ²⁴ surgindo esporadicamente (quando surge) nas outras disciplinas.

Questão 4.10.

Objetivo – Conhecer a perspetiva dos docentes sobre as vantagens do trabalho de projeto.

Análise das respostas - O universo de respondentes a esta questão é de 4 docentes que afirmaram fazer habitualmente trabalho de projeto com os alunos. Todos consideram que é uma forma de promover a aquisição de métodos de trabalho e estudo; 75% pensam que a sua realização incentiva a curiosidade, a pesquisa e a descoberta; 50% creem que é uma forma de desenvolver as capacidades de compreender e intervir no mundo (*vide* anexo VIII, gráfico 97).

Interpretação dos resultados - As respostas dos docentes que geralmente propõem trabalho de projeto demonstram o conhecimento das suas virtudes. Quanto aos professores que não contam com ele na sua prática habitual, alvitramos a hipótese de essa opção se prender com a predominância do tratamento de conteúdos nas aulas.

Questão 5.

Objetivo – Conhecer as formas mais usuais de trabalhar com a turma.

Análise das respostas - 66,7% dos docentes escolheram como forma principal o trabalho individual; 44,4 % o trabalho em pares e 33,3% o trabalho de grupo. (*vide* anexo VIII, gráfico 98).

Dado que a questão não obrigava à escolha de uma só hipótese, surgiram respostas múltiplas. Assim sendo, as escolhas simples ou combinadas são as seguintes: 33,3% propõem prioritariamente trabalho individual; 11,1% trabalho em pares; 22,2% conjugam trabalho individual e de pares; 11,1% sugerem maioritariamente trabalho de

²⁴ Esta área curricular não disciplinar veio a ser extinta através do decreto-lei n.º 50/2011, de 8 de abril.

grupo; igual percentagem um misto de trabalho em pares e em grupo e ainda idêntica percentagem o trabalho individual e em grupo (gráfico 99).

Interpretação dos resultados - As respostas à questão B.7 do questionário destinado aos alunos revelam uma perceção algo divergente: 54,5% referem que é mais frequente trabalharem a pares, 45,5% dizem que é individualmente e nenhum aluno menciona o trabalho de grupo. Da globalidade das respostas, pode retirar-se a conclusão que os alunos fazem sobretudo trabalho individual e em pares, facto que se torna mais patente nas respostas dos professores, o que não é favorável à melhoria das relações interpessoais na turma, nem à partilha de conhecimentos e experiências.

Questão 5.1.

Objetivo – Inquirir sobre os motivos para a preferência pela forma de trabalhar escolhida no item anterior.

Análise das respostas - Em primeiro lugar, com 66,7%, os docentes procuram uma melhor apreensão dos conteúdos e uma melhor consolidação das aprendizagens; depois, com 55,6%, uma partilha enriquecedora de saberes; finalmente, um melhor cruzamento na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências cognitivas com as relações interpessoais assinalado por 44,4% dos docentes (*vide* anexo VIII, gráfico 100).

A tabela que se apresenta de seguida mostra a análise comparativa das respostas dos professores e dos alunos (questão B.9. do questionário que lhes foi lançado). Numa das entradas da tabela, figuram as formas de trabalhar eleitas pelos docentes para as atividades que desenvolvem com o 7º A. Uma vez que não lhes era solicitado que apontassem apenas uma, de modo a obter uma visão mais próxima da realidade, surgem conjuntos de dois (ex.: trabalho individual e de pares). Quanto aos alunos, deveriam indicar os motivos para preferirem determinada forma de trabalhar (uma). Na segunda entrada da tabela, encontram-se as hipóteses de resposta colocadas aos professores (assinaladas com “P”) e também as que foram apresentadas aos alunos (assinaladas com “A”), com teor similar, mas adequadas à sua capacidade de análise. Visto que são de algum modo correspondentes, formam grupos que se situam em linhas sequenciais. Para cada forma de trabalhar, ou conjunto, assinalam-se as respostas dos professores com “P” e as dos alunos com “A”.

Relativamente ao trabalho individual, tanto professores como alunos assinalaram: “melhor apreensão dos conteúdos” /”compreender melhor a matéria que o

professor explicou”; “melhor consolidação das aprendizagens”/”poder utilizar de outras formas a matéria que já foi dada”. Quanto ao trabalho em pares: ambos selecionaram “partilha enriquecedora de saberes”/“ser possível aprender com os colegas” e “conhecer as experiências dos colegas”; “melhor consolidação das aprendizagens”/ “poder utilizar de outras formas a matéria que já foi dada”; “melhor cruzamento na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências cognitivas com as relações interpessoais”/ “aprender a relacionar-se melhor com os colegas”. No que diz respeito ao trabalho de grupo, evidenciam-se as semelhanças: “melhor apreensão dos conteúdos” /”compreender melhor a matéria que o professor explicou”; “partilha enriquecedora de saberes”/” ser possível aprender com os colegas” e “conhecer as experiências dos colegas”; “melhor consolidação das aprendizagens”/”poder utilizar de outras formas a matéria que já foi dada”; “melhor cruzamento na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências cognitivas com as relações interpessoais”/ “aprender a relacionar-se melhor com os colegas” e “aprender a organizar o trabalho de grupo”.

Tabela 15 - Formas de trabalhar prioritárias (professores) ou preferidas (alunos) /motivos selecionados

Formas de trabalhar prioritárias (profs.) ou preferidas (alunos) / motivos selecionados	Individual	Em pares	Individual + em pares	Em grupo	Em pares + em grupo	Individual + em grupo
P - Melhor apreensão dos conteúdos	P		P	P	P	P
A - Compreender melhor a matéria que o professor explicou	A	A		A		
P - Partilha enriquecedora de saberes		P	P	P	P	
A - Ser possível aprender com os colegas		A		A		
A - Conhecer as experiências dos colegas		A		A		
P - Melhor consolidação das aprendizagens	P	P		P	P	P
A - Poder utilizar de outras formas a matéria que já foi dada	A	A		A		
P - Melhor cruzamento na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências cognitivas com as relações interpessoais		P		P	P	P
A - Aprender a relacionar-se melhor com os colegas		A		A		
A - Aprender a organizar o trabalho de grupo				A		

Interpretação dos resultados - Como é facilmente verificável, as hipóteses escolhidas pelos alunos aproximam-se das opções correspondentes indicadas pelos docentes. Consta-se, também, que todos consideram o trabalho de grupo o mais completo, pois abrange capacidades e competências mais diversificadas. Não deixa de ser surpreendente que os estudantes, enquanto atores do trabalho individual, em pares e de grupo, possuam uma visão tão clarividente das capacidades e competências em jogo no momento em que os realizam. Quanto aos docentes, e, como é de esperar, tendo estes

consciência das virtudes de cada forma de trabalhar, o facto de escolherem uma(s) e não outra(s) revela uma orientação para a atividade com a turma, de acordo com os seus principais objetivos para o processo de ensino e aprendizagem, no caso, a aquisição de conteúdos, como somos induzidos a pensar: os docentes escolhem preferencialmente o trabalho individual e em pares, que conotam primordialmente com a apreensão de conteúdos e a consolidação das aprendizagens.

Questão 6.

Objetivo – Conhecer hábitos de operacionalização do trabalho de grupo, na perspetiva da organização do trabalho.

Análise das respostas - Esta questão apresenta duas alíneas, que correspondem a duas afirmações, sobre as quais os docentes se deviam pronunciar selecionando “sim”, “não” ou “às vezes”. Relativamente ao item “os grupos trabalham simultaneamente vários assuntos ou temas”, uma maioria de 44,4% dos docentes respondeu que não; 22,2% responderam afirmativamente e igual percentagem escolheu “às vezes”. 11,1% não responderam (*vide* anexo VIII, gráfico 1001). Quanto ao item “os grupos desenvolvem tarefas diversificadas” (gráfico 102), 44,4% assinalaram “às vezes”, 22,2% “sim” e igual percentagem “não”. 11,1% não responderam.

Interpretação dos resultados – Da análise comparativa dos resultados das respostas aos dois itens que compõem esta questão, sobressai o facto de um reduzido número de professores assumir a diversificação de temas, de assuntos e de tarefas. É também de notar que quase metade afirma que não diferencia temas e assuntos e que a variação de tarefas é condicionada por outros fatores (“às vezes”).

Nas suas escolhas, os docentes estão muito marcados pelo estereótipo de “ensinar a todos como se fossem um só”, referido no enquadramento teórico, destacando-se a uniformização de temas e formas de trabalhar. Só muito retraidamente apostam na diversificação, o que significa que não encaram a heterogeneidade que caracteriza estes alunos como um bem a rentabilizar.

Questão 6.1.

Objetivo – Conhecer as razões para a diversificação do trabalho dos vários grupos.

Análise das respostas - O universo é composto pelos 6 docentes que responderam “sim” ou “às vezes” a algum dos itens da questão anterior. Destes, 55,6%

indicaram como motivo a possibilidade de uma melhor adaptação do currículo às características dos alunos e a mesma percentagem apontou o maior envolvimento dos alunos na atividade; 44,4% referiram a oportunidade de fazer uma gestão do currículo diferenciadora de tempos e espaços; 11,1% indicaram a responsabilização de todos os elementos do grupo (*vide* anexo VIII, gráfico 103).

Interpretação dos resultados - No que se refere à organização do trabalho de grupo, os inquiridos pensam que a maior virtude da diversificação de assuntos/temas ou de tarefas é a possibilidade de adaptar o currículo ao público-alvo e, em consequência, também a obtenção do seu envolvimento. Na realidade, parecem ser estes os efeitos mais imediatos da diversificação, uma vez que cada aluno poderá fazer aprendizagens e desenvolver competências “à sua medida”. Desta forma, aderirá melhor à atividade, o que proporcionará a construção de aprendizagens mais significativas e sólidas. Outra consequência decorrente é uma maior responsabilização pelo trabalho comum (interdependência) própria da aprendizagem colaborativa.

Por outro lado, e por se tratar de trabalho de grupo, proporciona-se a interação. Para além do professor, os colegas mais experientes desempenham o papel de mediadores que orientam o desenvolvimento dos seus pares, facilitando a transposição da “zona de desenvolvimento proximal”, como preconiza Vygotsky. Quer isto dizer que o trabalho em grupo facilita o progresso dos alunos para além do ritmo próprio de cada um, que limita cada aluno quando realiza trabalho individual.

Uma percentagem considerável de respondentes valorizou a possibilidade de diferenciar tempos e espaço. Verifica-se que a referida percentagem é sensivelmente correspondente à que na questão B.3. afirmou que gere ou às vezes gere o tempo e o espaço de modo diferente do que é preconizado no currículo nacional, o que indica uma confirmação das respostas. No entanto, recordemos que este aparente propósito de diferenciação na gestão curricular não ganha dimensão, por ausência de exemplificação válida, nas respostas dadas à questão B.3.1.

Questão 7.

Objetivo – Conhecer hábitos de operacionalização do trabalho de grupo, na perspetiva da organização do grupo.

Análise das respostas - Esta questão apresenta quatro alíneas, que correspondem ao mesmo número de afirmações, sobre as quais os docentes se deviam pronunciar selecionando “sim”, “não” ou “às vezes”. A conjugação dos resultados abaixo

apresentada permite verificar os aspetos em que o professor “prescinde” (ou não) da sua autoridade de gestor primordial da aula e reserva uma palavra decisiva aos alunos.

Assim, 11,1% dos docentes definem a constituição dos grupos (*vide* anexo VIII, gráfico 104); 77,8% determinam as suas regras de funcionamento (gráfico 105); 0% definem a liderança do grupo (gráfico 106); 22,2% estabelecem a organização do trabalho dentro dos grupos (gráfico 107). 11,1% não definem a constituição do grupo (gráfico 104); igual percentagem não decide as suas regras de funcionamento (gráfico 105); ainda igual percentagem não designa o líder do grupo (gráfico 106); 22,2% não determinam a organização do trabalho no seu seio (gráfico 107). Na globalidade, as percentagens mais significativas de respondentes selecionaram a hipótese “às vezes”: 66,7% para a constituição do grupo (gráfico 104); 0% para a definição das regras de funcionamento do grupo (gráfico 105); 77,8% para a designação do líder do grupo (gráfico 106); 44,4% para a definição da organização do trabalho (gráfico 107). 11,1% não responderam a cada um dos itens da questão (gráficos 104-107).

Interpretação dos resultados - Verifica-se que apenas uma pequena percentagem de professores deixa a organização do trabalho de grupo ao critério deste. A maior parte interfere neste aspeto, sendo observável que é nas regras de funcionamento dos grupos que atuam mais incisivamente, talvez para evitar problemas de comportamento.

A autonomia dos grupos é relativa quanto à sua constituição, à escolha do líder e à organização do trabalho, pois os professores declaram que às vezes determinam esses aspetos. São, assim, adiadas ou restringidas aprendizagens do domínio do civismo, da responsabilização, da prática democrática e do próprio “aprender a aprender”.

Questão 7.1.

Objetivos – Conhecer as razões para centrar a organização dos grupos no professor.

Análise das respostas - O universo de respondentes a esta questão é composto pela totalidade dos docentes, visto que nenhum respondeu negativamente a todos os itens. Tendo sido solicitado que indicassem os motivos para as suas escolhas na questão anterior, 22,2% não se pronunciaram. Relativamente aos professores que efetivamente responderam, 66,7% expressaram que centrar no professor a organização e o trabalho dos grupos evita a indisciplina; 55,6% manifestaram que o fazem para evitar gastos inúteis de tempo (*vide* anexo VIII, gráfico 108).

Interpretação dos resultados - As respostas a esta questão esclarecem os motivos pelos quais os professores inquiridos parecem prolongar um ensino em que o professor chama a si o desenvolvimento da aula. Em primeiro lugar, verifica-se que o motivo mais forte é do domínio do comportamento dos alunos (barulho, desentendimentos, conversas despropositadas – isto foi confirmado por opiniões transmitidas em conversas informais). O segundo motivo, “gastos de tempo sem proveito”, remete para aquela que é uma importante prioridade e quase um chavão dos professores: cumprir programas sempre demasiado longos. Vislumbra-se ainda uma ausência de valorização da discussão que é gerada antes dos consensos e que levaria ao treino da aceitação e da tolerância, tão importante, dadas as características da turma.

Questão 8.

Objetivos – Caracterizar o papel dos professores e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, na ótica dos docentes.

Análise das respostas - Esta questão apresenta quatro alíneas que correspondem ao mesmo número de afirmações, sendo solicitado aos docentes que demonstrem o seu grau de concordância, através de uma escala de 4 níveis. A apresentação dos gráficos 109 e 110 lado a lado (anexo VIII) permite a visualização de uma simetria quase perfeita das respostas aos itens que contemplam os papéis tradicionais do professor e do aluno (afirmações 1 e 2).

Eis os resultados obtidos: 11,1% discordam totalmente que o papel do professor é a transmissão de conhecimentos; paralelamente, a mesma percentagem discorda totalmente que o papel do aluno é reter os conteúdos e reproduzi-los. 11,1% discordam ligeiramente da proposição relativa ao papel do professor e 22,2% da que se refere ao papel do aluno. 66,7% concordam ligeiramente que o papel do professor é transmitir conhecimentos e 55,6% que o papel do aluno é reter os conteúdos e reproduzi-los. Finalmente, 11,1% concordam totalmente que o papel do professor é a transmissão de conhecimentos, assim como o do aluno é reter os conteúdos e reproduzi-los.

No que se refere ao item “a organização do trabalho em sala de aula deve depender exclusivamente da gestão realizada *a priori* pelo professor e centrada na sua ação”, nenhum dos inquiridos concorda totalmente com a afirmação; 55,6% concordam ligeiramente; 33,3% discordam ligeiramente e 11,1% discordam totalmente (gráfico 111). As respostas ao item “as regras de funcionamento da sala de aula devem estar pré-definidas e não há lugar à sua discussão” são as seguintes: a maioria (55,6%) concorda

ligeiramente com a proposição; 33,3% concordam totalmente; 11,1% discordam parcialmente e 0% discordam totalmente (gráfico 112).

Interpretação dos resultados - Quase todos os professores manifestam uma concepção tradicional do papel do professor, a quem compete revelar conhecimentos e, paralelamente, do papel do aluno, cuja função é reter e repetir conteúdos. Também estes resultados demonstram uma supervalorização da aprendizagem dos conteúdos, como antes tínhamos verificado.

Na questão anterior, tínhamos constatado que mesmo quando é proposto trabalho de grupo, a sua operacionalização é muito centrada na decisão do professor, o que conseqüentemente limita a autonomia dos alunos. Temos, então, a imagem de um professor eminentemente gestor da aula e de um aluno que deverá acatar. Esta ideia é corroborada pelas respostas aos itens 3 e 4 desta questão. Para além destes aspetos, verifica-se a enorme percentagem de docentes que não dá a palavra aos alunos nas decisões relativas às regras da sala de aula. Remetendo para o enquadramento teórico desta dissertação, esta atitude demonstra que a “sala de aula democrática” também neste aspeto está longe do que recomendava Dewey.

C. Resultados

A parte C é formada por três questões que têm como objetivos conhecer opiniões sobre os reflexos das estratégias de ensino nas aprendizagens interpessoais e do domínio do “aprender a aprender” já realizadas, auscultar juízos sobre as suas potencialidades e compreender os efeitos das práticas em sala de aula na aquisição de aprendizagens de diversas naturezas, integradoras de todos os alunos.

Questão 1.

Objetivo – Caracterizar a conduta dos alunos quando trabalham em grupo.

Análise das respostas - Esta questão apresenta seis alíneas, que correspondem ao mesmo número de afirmações, sobre as quais os docentes deviam pronunciar-se selecionando “sim”, “não” ou “às vezes”. Relativamente à primeira alínea (“sentem-se responsáveis pelo trabalho de todo o grupo”), a maior parte dos docentes (66,7%) respondeu “às vezes”; 33,3% escolheram “sim” e 0% “não” (*vide* anexo VIII, gráfico 113). Quanto ao item “trabalham mais”, 44,4% responderam “às vezes”, igual percentagem selecionou “não” e 11,1% selecionaram “sim” (gráfico 114). No que diz respeito à alínea “ficam à espera que os outros avancem”, 55,6% responderam “às

vezes”, 44,4% “sim” e 0% “não” (gráfico 115). Relativamente ao item “desistem quando há problemas e obstáculos”, a maioria dos respondentes (55,6%) declarou que “às vezes”, 33,3% “sim” e 11,1% “não” (gráfico 116). No que toca ao item “são encorajados pelos colegas”, 55,6% dos professores consideram que “às vezes” isso acontece, 22,2% afirmam que “não” e igual percentagem que “sim” (gráfico 117). Finalmente, 100% dos docentes responderam “às vezes” à alínea “são aceites com opiniões diferentes”, (gráfico 118).

Interpretação dos resultados - Estes resultados, confrontados com os provenientes da questão C.1. do questionário dirigido aos alunos, permitem elaborar a tabela interpretativa seguinte, que representa a atitude dos alunos quando trabalham em grupo. O critério determinante para considerarmos um ponto forte ou fraco é a obtenção de 50% ou mais de respostas sim ou não. No caso dos professores, o item relativo à tolerância de opiniões não foi colocado na tabela, por ter obtido 100% de respostas “às vezes”. Quanto ao item “trabalha mais”, não teve respostas conclusivas no que se refere aos alunos, nem aos professores (não obteve mais de 50% de respostas “sim” ou “não”).

Tabela 16 – Atitudes dos alunos quando trabalham em grupo, segundo os alunos e os professores

	Respostas dos alunos	Respostas dos professores
Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa; - Persistência no trabalho perante os obstáculos; - Tolerância de opiniões. 	
Pontos fracos	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de sentido de responsabilidade pelo trabalho do grupo; - Falta de encorajamento mútuo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de sentido de responsabilidade pelo trabalho do grupo; - Falta de iniciativa; - Falta de persistência no trabalho perante os obstáculos; - Falta de encorajamento mútuo.

A própria mancha gráfica da tabela deixa perceber a posição de professores e estudantes relativamente à atitude dos alunos quando trabalham de grupo. Os segundos têm uma visão crítica, reconhecendo aspetos positivos e negativos. Ao contrário, os professores não apontam nenhuma atitude positiva. Poderemos considerar que este é outro argumento que leva à proposta de trabalho de grupo com pouca frequência e, logo, à protelação do desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal e de cidadania, que se revelam tão necessárias no caso do 7ºA. Recordemos que, como referem Joyce *et al.* (2009), para se atingir um bom desempenho no trabalho de grupo, é necessária a própria aprendizagem de processos envolvidos nessa estratégia: a interação, a tomada de decisões e o trabalho autónomo.

Questão 2.

Objetivo – Fazer uma auscultação sobre o que os professores do 7ºA pensam que são as potencialidades do trabalho de grupo na formação dos alunos.

Análise das respostas – Esta questão apresenta duas alíneas que correspondem ao mesmo número de afirmações, sendo solicitado aos docentes que demonstrem o seu grau de concordância, através de uma escala de 4 níveis. No que diz respeito ao primeiro item (“o trabalho em grupo desenvolve competências de trabalho - organização, planificação - e de relacionamento interpessoal - socialização, tolerância, civismo”), 66,7% dos professores concordam totalmente e 33,3% concordam ligeiramente. Não existem respondentes que tenham assinalado a discordância parcial ou total (*vide* anexo VIII, gráfico 119). Quanto ao segundo (“o trabalho em grupo é uma forma eficaz de preparar os alunos para o seu futuro pessoal, académico e profissional”), 44,4% dos docentes estão totalmente de acordo, percentagem idêntica está ligeiramente de acordo e 11,1% discordam ligeiramente (gráfico 120).

Interpretação dos resultados - Todos os professores do 7º A concordam, embora em diferentes graus, que o trabalho em grupo é uma estratégia adequada ao desenvolvimento de competências de trabalho e de relacionamento interpessoal. Também os alunos partilham desta opinião, conforme atestam as respostas à questão C.2. do questionário que lhes é destinado. Ambos lhes reconhecem virtudes para a formação integral dos alunos, enquanto homens, cidadãos, estudantes e futuros trabalhadores.

Questão 3.

Objetivo – Conhecer a avaliação dos efeitos das estratégias utilizadas nas aulas desta turma.

Análise das respostas – Esta questão apresenta seis alíneas que correspondem ao mesmo número de afirmações, sendo solicitado aos docentes que demonstrem o seu grau de concordância, através de uma escala de 4 níveis. Relativamente à primeira alínea (“as estratégias utilizadas em sala de aula com o 7º A servem a aquisição de métodos de trabalho e estudo (‘aprender a aprender’) imprescindíveis à realização de outras aprendizagens”), a maior parte dos docentes (77,8%) manifestou que concorda ligeiramente”; 22,2% concordam totalmente. As restantes hipóteses obtiveram 0% de respostas (*vide* anexo VIII, gráfico 121). Quanto ao item “as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas nas aulas do 7º A contribuem para minorar os principais

problemas da turma”, 66,7% concordam ligeiramente e 33,3% concordam totalmente. As restantes hipóteses tiveram 0% de respostas (gráfico 122). No que diz respeito à alínea “as estratégias utilizadas contribuem para que os alunos se sintam mais motivados, empenhados e responsáveis”, 66,7% concordam ligeiramente e 33,3% concordam totalmente. As restantes hipóteses recolheram 0% de respostas (gráfico 123). Relativamente ao item “as estratégias utilizadas servem o propósito da integração de todos os alunos”, a distribuição das respostas é semelhante aos dois últimos itens: 66,7% concordam ligeiramente e 33,3% concordam totalmente. As restantes hipóteses obtiveram 0% de respostas (gráfico 124). No que toca ao item “as estratégias selecionadas para as aulas desta turma têm como resultado aprendizagens mais sólidas”, 55,6% dos professores concordam totalmente, 22,2% concordam parcialmente e outros 22,2% discordam ligeiramente (gráfico 125). Finalmente, 55,6% dos docentes concordam ligeiramente com a alínea “as estratégias escolhidas para a turma contribuem para um maior sucesso nas aprendizagens” e 44,4% concordam totalmente (gráfico 126).

Interpretação dos resultados - Através das respostas aos itens desta questão, obtém-se uma perspetiva crítica dos professores do 7.º A em relação às estratégias operacionalizadas em sala de aula. Como seria de esperar, aquela é favorável – se os docentes não acreditassem nas suas escolhas, não as fariam -, contudo, como se observa pela predominância da resposta “concordo ligeiramente” em todos os itens, a sua satisfação não é completa. Apesar disso, em nenhum momento ao longo do questionário, verificámos uma atitude de verdadeiro questionamento da forma como conduzem as aulas, tendo em conta a persistência dos problemas da turma: a indisciplina, a falta de interesse/motivação e a responsabilidade/empenho (questão A.15). Na nossa opinião, deverá haver momentos de reflexão em que sejam equacionados os desafios que a sociedade atual – e também o 7º A - coloca à escola: educação e formação integral, que só são possíveis pelo desenvolvimento de competências de natureza global, envolvendo formas de trabalhar concordantes com o paradigma interpessoal.

3. Observação

Observação de reuniões do conselho de turma

Neste subponto, procede-se à descrição e análise dos dados obtidos a partir da observação de duas reuniões do conselho de turma. A utilização desta técnica para recolha de dados neste contexto deve-se à convicção de que estas reuniões constituem momentos propiciadores de informação muito prática e objetiva, passível de triangulação com os dados provenientes das outras técnicas utilizadas.

Como antes mencionámos, o instrumento que nos serviu de suporte para a recolha de informação foi uma grelha de observação (anexo V), construída com base nas categorias já definidas para os questionários. Tal como aquelas, também as subcategorias tiveram em consideração as questões de investigação e os objetivos que a orientaram, sendo adaptadas aos assuntos que, pela nossa experiência, era expectável ver contemplados nas ordens de trabalhos. É esta a estrutura subjacente à grelha:

Categoria 1 – Caracterização da turma

Subcategoria 1 – Ambiente socioeconómico e familiar

Subcategoria 2 – Relações interpessoais

Categoria 2 – O ensino e a aprendizagem - práticas

Subcategoria 1 – Organização das aprendizagens curriculares

Subcategoria 2 – Estratégias para a integração dos alunos

Categoria 3 - Resultados

Subcategoria 1 – Atitudes face ao ensino e à aprendizagem

Subcategoria 2 – Índícios de sucesso/insucesso

A leitura dos dados obtidos através do preenchimento das grelhas de observação das duas reuniões e a análise global da sua informação levaram a um tratamento conjunto, visto que, obedecendo à mesma matriz, forneceram dados da mesma natureza, pelo que se considera que esse procedimento é mais produtivo, pois destaca as significações daí resultantes. Não é apresentada uma análise de conteúdo mais detalhada, pelo dever de sigilo que implica uma reunião de avaliação em si e por terem sido referidos factos da vida pessoal de alguns alunos.

A seguir, apresentamos a análise dos dados organizados por categoria, acompanhada por tabelas que contêm as subcategorias, os indicadores e as contagens relativas à sua ocorrência, e também a interpretação dos resultados.

Categoria 1 – Caracterização da turma

Incluimos nesta categoria traços importantes do perfil socioeconómico e familiar dos alunos do 7º A, bem como as suas atitudes e comportamentos na relação com os professores e os colegas. As informações encontram-se sintetizadas na tabela seguinte:

Tabela 17 – Observação das reuniões do conselho de turma: Categoria 1 – Caracterização da turma

Subcategorias	Indicadores	1ª reunião	2ª reunião	Nº U.R. *	% U.R. **
1 – Ambiente socioeconómico e familiar	Alguns alunos manifestam necessidades económicas graves	X	X	2	100%
	Alguns alunos revelam poucos cuidados de higiene e de saúde	X	X	2	100%
	Média da subcategoria				100%
2 – Relações interpessoais	A turma é indisciplinada	X	X	2	100%
	O problema de comportamento mais comum é a conversa	X		1	50%
	Existe intolerância sobretudo em relação a um aluno	X		1	50%
	Alguns alunos têm problemas disciplinares extra-aula	X	X	2	100%
	Média da subcategoria				75%

* Número de unidades de registo do indicador; ** Percentagem por indicador.

Análise dos dados - Em todas as reuniões de conselho de turma, foram mencionadas informações respeitantes ao ambiente socioeconómico e familiar dos alunos, nomeadamente as necessidades económicas muito graves de alguns alunos, a falta de cuidados de higiene de um aluno e de cuidados de saúde de três. Todos os indicadores desta subcategoria apresentaram grande incidência (100%). A subcategoria relativa às relações interpessoais também foi relevante nas reuniões (média de 75%). Em todas, foram tratados assuntos que levam a considerar como indicadores que a turma é indisciplinada e que alguns alunos têm problemas disciplinares extra-aula. Em 50% das reuniões foi referido que o problema de comportamento mais comum é a conversa e que há intolerância em relação sobretudo a um aluno.

Interpretação dos resultados - Os resultados demonstram que alguns alunos do 7º A se inserem num meio socioeconómico particularmente desfavorecido, sendo a negligência no seio familiar um reflexo disso. Esta caracterização vai ao encontro do retrato que foi oportunamente traçado para a generalidade da população escolar do agrupamento (no capítulo relativo ao contexto de investigação). Em relação ao comportamento dos alunos da turma, confirma-se a predominância de uma indisciplina “leve”, havendo, contudo casos mais graves. A constatação da existência de intolerância sobretudo para com um aluno, acrescida aos outros aspetos do comportamento da turma, impõem um trabalho contínuo ao nível das relações interpessoais. Os resultados da observação, no que diz respeito a esta subcategoria, confirmam os que foram

recolhidos através dos questionários, havendo a acrescentar a particularização de casos de problemas disciplinares extra-aula.

Categoria 2 – O ensino e a aprendizagem – práticas

Esta categoria inclui as considerações do conselho de turma quanto à organização das aprendizagens na turma e a definição de estratégias para a integração dos alunos. A síntese dos dados encontra-se na tabela que se segue:

Tabela 18 - Observação das reuniões do conselho de turma: Categoria 2 – O ensino e a aprendizagem - práticas

Subcategorias	Indicadores	1ª reunião	2ª reunião	Nº U.R. *	% U.R. **
1 – Organização das aprendizagens curriculares	“Apelo ao trabalho e à atenção”	X		1	50%
	Média da subcategoria				50%
2 – Estratégias para a integração dos alunos	Implementação de medidas de apoio e recuperação	X	X	2	100%
	Reencaminhamento de alunos para vias alternativas	X	X	2	100%
	Participação em atividades de complemento curricular	X	X	2	100%
	Apoio de serviços escolares	X	X	2	100%
	Aplicação de medidas sancionatórias	X	X	2	100%
	Média da subcategoria				100%

* Número de unidades de registo do indicador; ** Percentagem por indicador.

Análise dos dados - Na primeira subcategoria, há a considerar um só indicador com vista à resolução do fraco desempenho dos alunos: “apelo ao trabalho e à atenção”, que foi referido na primeira reunião, pelo que a sua ocorrência é de 50%. Quanto às estratégias para a integração dos alunos, foi mencionada a implementação de medidas de apoio e recuperação (100%), das quais fazem parte os planos de recuperação e acompanhamento, de que constam prioritariamente a frequência de aulas de apoio pedagógico acrescido, da sala de estudo e a tutoria. Como medidas de inclusão e integração escolar, em todas as reuniões (100%) foi ainda recomendado o futuro encaminhamento de alunos para vias alternativas (Percurso Curricular Alternativo, Cursos de Educação e Formação), a participação em atividades de complemento curricular (Desporto Escolar – golfe, futsal, ténis de mesa -, Clube do Ambiente, Clube da Química), o apoio de serviços escolares (Gabinete de Saúde Escolar, Gabinete de Psicologia, técnica de política social) e mencionada a aplicação de medidas corretivas (medidas de integração no contexto comunitário, ou seja, a realização de trabalho a favor da comunidade escolar). A média desta subcategoria é 100%.

Interpretação dos resultados – Relativamente ao único indicador da primeira subcategoria, optámos por utilizar a citação proveniente da reunião (“apelo ao trabalho e à atenção”). A expressão, por um lado, mostra a consciência de que é preciso tomar medidas; por outro, a falta de explicitação transforma-a numa expressão vazia. Existe uma intenção, não existem estratégias que concretizem esse “apelo ao trabalho e à atenção”. Como ou porquê vão os alunos estar mais atentos nas aulas? Porque vão trabalhar mais e melhor?

Os resultados da segunda subcategoria vão precisamente ao encontro dos que foram proporcionados pela questão B.1. do questionário aos docentes: as soluções são procuradas (sobretudo) fora do âmbito da sala de aula. É notória a tentativa de resolução dos problemas sentidos na sala de aula através de recursos exteriores a ela – uns de apoio direto à aprendizagem, outros de complemento curricular, outros efetivamente externos. Sem desprimor destes meios felizmente disponíveis e preciosos para minorar os problemas graves que existem, faltam estratégias de ensino concretas que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem e que, na nossa opinião fundada em leituras e na prática, passam pela utilização frequente de estratégias fundadas no paradigma interpessoal.

Categoria 3 – Resultados

Esta categoria diz respeito a dois tipos de resultados: os reflexos das estratégias implementadas em sala de aula nas atitudes dos alunos face ao ensino e aprendizagem e os sinais de sucesso/insucesso. A informação encontra-se condensada na tabela:

Tabela 19 - Observação das reuniões do conselho de turma: Categoria 3 – Resultados

Subcategorias	Indicadores	1ª reunião	2ª reunião	Nº U.R. *	% U.R. **
1 – Atitudes face ao ensino e à aprendizagem	Globalmente, a turma é participativa.	X	X	2	100%
	Os alunos manifestam pouco tempo de atenção e concentração na aula	X		1	50%
	Alguns alunos não têm materiais para estudo ou estes encontram-se desorganizados	X	X	2	100%
	Os alunos são desmotivados e evidenciam falta empenho no trabalho e no estudo	X	X	2	100%
	Os alunos revelam falta de hábitos e métodos de estudo	X	X	2	100%
	Média da subcategoria				90%
3- Índices de sucesso/insucesso	O aproveitamento da turma é pouco satisfatório	X	X	2	100%
	As competências gerais estão numa fase de desenvolvimento ainda incipiente	X	X	2	100%
	Uma aluna encontra-se em situação de retenção por absentismo	X	X	2	100%
	Média da subcategoria				100%

* Número de unidades de registo do indicador; ** Percentagem por indicador.

Análise dos dados – A primeira subcategoria apresenta a incidência média de 90%. O conselho de turma considerou que a turma globalmente é participativa, alguns alunos não têm materiais de estudo ou encontram-se desorganizados, os estudantes são desmotivados, pouco empenhados e revelam falta de hábitos ou métodos de estudo. Todos estes indicadores foram mencionados em 100% das reuniões. Também foi referido que os alunos revelam pouco tempo de atenção e concentração, mas só na primeira reunião (50%). Quanto à subcategoria relativa aos indícios de sucesso/insucesso, verificou-se em todas as reuniões que o aproveitamento da turma é pouco satisfatório, as competências gerais de ciclo encontram-se numa fase de desenvolvimento ainda incipiente e foi referido que uma aluna se encontra em situação de retenção por absentismo, visto que não compareceu para realizar as provas de recuperação. Todos os indicadores tiveram uma ocorrência de 100%, pelo que é essa a média desta subcategoria.

Interpretação dos resultados – Os resultados da subcategoria “Atitudes face ao ensino e à aprendizagem” põem em destaque aspetos contrastantes que caracterizam a turma e a cujo levantamento já procedemos, com base nos questionários. Referimo-nos ao facto de a turma ser potencialmente ativa e participativa, mas na prática os alunos manifestarem desmotivação, falta de empenho no trabalho e de concentração. Mais uma vez expressamos a nossa opinião de que estes são sintomas de uma desadequação das estratégias de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos. Esta desadequação também é verificável através da falta de hábitos e métodos de estudo e da desorganização ou ausência dos materiais de estudo (esta última também poderá dever-se a motivos económicos), que impõe a prática de estratégias que favoreçam a metacognição, como a investigação/o desenvolvimento de projetos. Neste contexto, os resultados da aprendizagem só poderiam ser os apresentados pela turma.

Observação de aulas

Este subponto é dedicado à análise dos dados obtidos através da observação de aulas e à interpretação dos resultados. O objeto de observação foram seis aulas de Francês e, como já mencionámos, o instrumento que nos serviu de suporte para a recolha de informação foi uma lista de verificação (anexo VI), construída com base nas categorias já definidas para os questionários e para a grelha de observação das reuniões do conselho de turma, mas necessariamente adaptadas aos aspetos observáveis neste

contexto. Não será demais referir que as categorias e as respectivas subcategorias se basearam nas questões e objetivos de investigação; os indicadores estabelecidos tiveram em consideração a fundamentação teórica deste estudo e o nosso conhecimento das dinâmicas habituais das aulas. A estrutura subjacente à lista de verificação é a seguinte:

- Categoria 1 – O papel dos alunos na sala de aula
 - Subcategoria 1 – Empenho e desempenho
 - Subcategoria 2 – Relações interpessoais
- Categoria 2 – O papel do professor na sala de aula
 - Subcategoria 1 – Organização das aprendizagens curriculares
 - Subcategoria 2 – Formação socializadora
- Categoria 3 – Estratégias da sala de aula
 - Subcategoria 1 – Inclusão e valorização da diversidade
 - Subcategoria 2 – Diferenciação e utilização da aprendizagem colaborativa

Dado que nos seis momentos de observação foram utilizadas listas de verificação iguais, considerámos mais operacional e produtivo fazer um tratamento conjunto dos dados, que favoreceu a sua apresentação e o surgimento de interpretações. Seguidamente, apresentamos a análise dos dados organizados por categoria, acompanhada por tabelas que contêm as subcategorias, os indicadores, as contagens relativas à sua ocorrência e também a interpretação dos resultados.

Categoria 1 – Os papel dos alunos na sala de aula

Esta categoria engloba dados relativos ao envolvimento dos alunos da turma selecionada nos trabalhos da aula, bem como à sua atitude cívica. Em síntese, apresentam-se as informações que constam na tabela seguinte:

Tabela 20 - Observação de aulas: Categoria 1 – O papel dos alunos na sala de aula

Subcategorias	Indicadores	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Nº U.R. *	% U.R. **
	Os alunos:								
1 – Empenho e desempenho	Demonstram interesse pela exposição/instruções dadas pelo professor.	X	X	X	X	X	X	6	100%
	Realizam as tarefas propostas com empenho.	X	X	X	X	X	X	6	100%
	Tomam parte ativa no desenvolvimento da aula.	X	X	X	X	X		5	83,3%
	Média da subcategoria								94,4%
2 - Relações interpessoais	Evidenciam tolerância e hábitos de diálogo/aceitam a diferença.			X			X	2	33,3%
	Demonstram um comportamento correto.			X			X	2	33,3%
	Média da subcategoria								33,3%

* Número de unidades de registo do indicador; ** Percentagem por indicador.

Análise dos dados - Quanto à subcategoria “Empenho e desempenho”, observámos que nas seis aulas (100%) os alunos demonstraram interesse pelas palavras da professora e realizaram as tarefas empenhadamente. Estes indicadores foram assinalados como observados por abrangerem a grande maioria dos alunos, todavia foi sempre verificado que existiam cerca de 4-6 alunos (22,2% – 33,3% dos alunos presentes, em média) que, embora não perturbassem o discurso do professor, se alheavam. Também em relação ao cumprimento de tarefas, um número semelhante depressa as abandonava e só na presença da professora regressava a elas, para depois voltar a abandoná-las. Esta reação reflete-se no indicador seguinte: nem todos os alunos tiveram parte ativa no desenrolar das aulas, embora estas se proporcionassem. A estratégia da aula 6 (visionamento de um vídeo) não implicava um papel dinâmico dos alunos, daí que o indicador tenha sido observado em 83,3% das aulas. O tratamento estatístico dá origem a uma elevada percentagem média (94,4%) relacionada com o empenho e a prestação dos alunos, mas não abrange todos os alunos pelos motivos referidos.

Relativamente à subcategoria “Relações interpessoais”, em duas aulas (33,3%) em que foram utilizados recursos que poderiam ter desencadeado reações negativas perante a diferença - texto com foto sobre obesidade e alimentação e vídeo que focava uma situação de pobreza extrema – tal não aconteceu. Pelo contrário, alguns alunos mostraram preocupação e vontade de saber como poderiam ser resolvidos aqueles casos. Não houve outras situações nas aulas em que a tolerância ou os hábitos de diálogo (ou o inverso) fossem observáveis. Quanto ao último indicador, só em duas das seis aulas (33,3%) não houve qualquer facto denunciador de comportamento desadequado ou indisciplina. As ocorrências prendem-se geralmente com conversa, não realização de tarefas, uso de telemóvel para envio de SMS e um confronto verbal com a professora. Apesar destes acontecimentos, é de realçar o grande respeito da generalidade dos alunos pela professora e o comportamento adequado da grande maioria dos estudantes.

Interpretação dos resultados – As aulas observadas revelam o interesse geral da turma, com a exceção de um grupo fixo de alunos que frequentemente se alheava e confirmam a informação expressa por professores e alunos de que nas aulas há frequentemente tarefas para realizar, que, conforme verificámos, são pequenos trabalhos realizados individualmente e em pares.

No que se refere ao indicador “evidenciam tolerância e hábitos de diálogo/aceitam a diferença”, parece não estar na rotina o respeito pela individualidade dos

colegas, como deixam conjecturar algumas observações marginais à aula entre alunos. Estes dados corroboram as informações extraídas dos questionários lançados aos professores e aos alunos, no que toca a este assunto. Relativamente à indisciplina, não surgem dados novos a acrescentar aos provenientes dos questionários. A sua existência tinha sido afirmada por alunos e docentes e os tipos observados nestas aulas vão ao encontro daqueles que foram mais mencionados pelos professores.

Categoria 2 – O papel do professor na sala de aula

Esta categoria abarca dados referentes às opções do professor no que se refere à assunção, no trabalho diário, das mundivivências dos alunos, da construção da sua autonomia, assim como do “treino” para a cidadania. A síntese é apresentada na tabela seguinte:

Tabela 21 - Observação de aulas: Categoria 2 – O papel do professor na sala de aula

Subcategorias	Indicadores	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Nº U.R.*	% U.R.**
	O professor:								
1 – Organização das aprendizagens curriculares	Integra dados das intervenções dos alunos reveladoras dos seus interesses, saberes, vivências.		X		X	X	X	4	66,6%
	Fornecer instruções de trabalho claras com vista à realização de trabalho autónomo.	X	X	X	X	X		5	83,3%
	Apoia os alunos na construção do conhecimento.	X	X	X	X	X	X	6	100%
	Média da subcategoria								83,3%
2 - Formação socializadora	Demonstra uma atitude dialogante.	X	X	X	X	X	X	6	100%
	Em situação de trabalho de grupo:								
	Incumbe aos alunos a constituição do grupo.							0	0%
	Delega aos alunos a definição das regras de funcionamento do grupo.							0	0%
	Confia aos alunos a escolha do líder do grupo.							0	0%
	Encarrega os alunos da organização do trabalho dentro do grupo.							0	0%
	Média da subcategoria								20%

* Número de unidades de registo do indicador; ** Percentagem por indicador.

Análise dos dados - No que se refere à subcategoria “Organização das aprendizagens curriculares”, a média global aponta para uma boa consecução dos indicadores (83,3%), destacando-se o apoio da professora na construção das aprendizagens (100%) e a clareza das instruções para a realização do trabalho, no caso pequenas tarefas (83,3%). No que concerne a integração na aula dos interesses, saberes e vivências dos alunos, tal registou-se em 66,6% das aulas observadas.

Quanto à subcategoria “Formação socializadora”, assinalou-se nas seis aulas uma abertura ao diálogo por parte da professora, todavia o trabalho de grupo nunca foi

Subcategorias	Indicadores	Aula1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Nº U.R.*	% U.R. **
2 – Diferenciação e utilização da aprendizagem colaborativa	Compreende um pequeno debate/ /discussão de tema.		X	X		X		3	50,0%
	Envolve trabalho de projeto.							0	0%
	Integra trabalho de grupo.							0	0%
	No trabalho de grupo:								
	Trata-se em simultâneo vários assuntos ou temas.							0	0%
	Desenvolvem-se tarefas diversificadas.							0	0%
	Média da subcategoria								10,0%

* Número de unidades de registo do indicador; ** Percentagem por indicador.

Análise dos dados - Foram utilizados materiais/recursos, atividades e conteúdos que refletem os interesses, saberes e vivências dos alunos, tendo sido observados, respetivamente, em 83,3%, 33,3% e 16,1% das aulas presenciadas. Não houve qualquer evidência de uma gestão inovadora de tempo ou espaço. 83,3% das aulas foram predominantemente dedicadas à realização de tarefas, mas só em 16,6% houve diversificação. Em consequência, a média da observação dos indicadores pertencentes a esta subcategoria é 38,9%.

Quanto à segunda subcategoria, a média é de 10% e advém da ocorrência de pequenas discussões de temas em 50% das aulas. Não foi registada a realização de trabalho de projeto nem trabalho de grupo, sendo assim eliminada a hipótese de tratamento simultâneo de vários temas ou desenvolvimento de tarefas diversificadas na sua execução.

Interpretação dos resultados - As seis aulas observadas vão ao encontro da informação recolhida nos questionários lançados aos professores e aos alunos, também no que diz respeito à utilização de estratégias de ensino e aprendizagem do domínio do modelo interpessoal. Verificámos, por um lado, uma preocupação em “trazer o aluno” para a aula, ou seja, contar com os seus saberes e motivações e dar-lhe espaço para realizar aprendizagens de forma ativa. Porém, as estratégias implementadas com esse intuito resumiram-se a trocas de impressões breves sobre temas como forma de os introduzir na aula e a pequenas tarefas que consistiam na resposta a questionários de compreensão de textos após a sua leitura em voz alta pelos alunos, na realização de exercícios gramaticais de cariz mais ou menos lúdico (ex. palavras cruzadas) para revisão ou aplicação de conteúdos que seguiam a explicação pela professora, etc.

Em suma, as estratégias que utilizamos para verificar a aplicação do paradigma interpessoal do ensino e aprendizagem não foram implementadas: não assistimos a trabalho de grupo ou de projeto, apenas a uma troca de impressões rápida sobre um

tema, como forma de o introduzir na aula. Daí podemos inferir que dimensões da Educação como o “aprender a viver juntos”, o “aprender a ser” e o “aprender a aprender” estão a ser alvo de um tratamento muito subsidiário, dando-se todo o protagonismo aos conteúdos e a competências cognitivas.

4. Análise de documentos

Procedemos agora à descrição, análise e interpretação de dados provenientes dos documentos orientadores do agrupamento (Projeto TEIP, que contém um esboço do Projeto Curricular de Agrupamento, e Projeto Educativo) e da adequação dos seus princípios pedagógicos às particularidades do 7º A (Projeto Curricular de Turma). Como antes referimos, o instrumento que nos serviu de suporte à utilização desta técnica foi uma grelha de análise (anexo VII), baseada nas categorias estabelecidas para os questionários, a grelha de observação das reuniões do conselho de turma e a lista de verificação para a observação de aulas. Contudo, as características singulares de um projeto obrigaram a adaptações: as restantes técnicas operaram sobre a realidade presente, enquanto a análise de projetos tem em conta a situação presente e os planos de transformação tendo em vista o futuro. As categorias a que obedeceu a análise ficaram formuladas do seguinte modo:

- Categoria 1 – Problemas diagnosticados
- Categoria 2 – Objetivos
- Categoria 3 – Ações

Uma vez que a nossa análise versou as mesmas categorias em ambos os documentos, optámos pela utilização da mesma grelha, na qual registámos os dados relevantes que podem, assim, confrontar-se mais facilmente. O Projeto Curricular de Turma teve um tratamento distinto pelos motivos que adiante apontaremos.

Projeto TEIP/Projeto Curricular de Agrupamento e Projeto Educativo

No seguimento, apresentamos a análise dos dados provenientes do Projeto TEIP, que inclui o embrião do Projeto Curricular de Agrupamento, e ainda do Projeto Educativo, acompanhada pela tabela 24 e a interpretação dos resultados.

Tabela 23 – Análise de documentos - Projeto TEIP/Projeto Curricular de Agrupamento e Projeto Educativo

		Caracterização / Problemas diagnosticados		
		Absentismo/ Abandono	Insucesso	Indisciplina / violência
Objetivos	Projeto TEIP	- Envolver os alunos em atividades de enriquecimento que possam obstar ao absentismo e ao abandono escolar, que frequentemente originam a exclusão social e comportamentos desviantes.	- Apoiar os alunos mais problemáticos e suas famílias, em colaboração com técnicos especializados e outras instituições.	- Investir na formação cívica dos alunos, pela aquisição de regras básicas de sociabilidade, de conduta, de respeito e de responsabilidade nas relações interpessoais entre os diversos elementos da comunidade educativa.
	Projeto Educativo	- Diminuir o abandono escolar.	- Promover a diversificação das ofertas educativas com vista ao sucesso dos alunos. - Incentivar o interesse e o gosto pela leitura. - Desenvolver a utilização das TIC nas práticas escolares.	- Promover a melhoria das relações sociais e o clima de escola, combatendo a indisciplina e as incivildades. - Enriquecer o nível cultural dos alunos através de iniciativas, projetos e momentos de convívio que promovam a colaboração, o civismo e o respeito pelas diferenças pessoais e culturais. - Diminuir as situações de indisciplina. - Reorientar positivamente os casos disciplinares.
Ações	Projeto TEIP		- Estratégias relacionadas com a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática (atelês, pares pedagógicos). - Gestão da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado. - Rentabilização da Sala de Estudo. - Diversificação da oferta formativa.	
		- Rentabilização ou criação de clubes, oficinas. - Realização de iniciativas de animação educativa e desportiva.		
	Projeto Curricular de Agrupamento		- Desenvolvimento da organização e métodos de estudo.	- Aquisição e desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania (regras básicas de sociabilidade, respeito pelo meio envolvente, responsabilidade e respeito na vida cívica, educação para a saúde).
	Ações (cont.)Projeto Educativo		- Implementação do Plano de Ação da Matemática, do Plano Nacional de Leitura, do projeto de dinamização da BE/CRE. - Oferta de Cursos de Educação e Formação e de Percursos Curriculares Alternativos	
	- Implementação do projeto de educação para a saúde, de atividades de enriquecimento curricular, do Desporto Escolar e criação da associação de estudantes			

Análise de dados - Segundo os documentos supracitados, o absentismo/ /abandono, o insucesso escolar e a indisciplina/violência são os problemas com maior gravidade, facto que é plenamente assumido na caracterização do Agrupamento que consta em ambos os documentos e que também se revela pelo número de objetivos delineados, bem como pelo seu conteúdo.

A análise conjunta leva-nos a verificar a primazia na definição de objetivos relativamente ao problema da indisciplina/violência, quer quanto ao número, quer quanto à substância. Aliás, o Projeto TEIP adopta-o na sua designação - “Uma escola sem violência” -, contudo há um maior número de ações planeadas para reduzir o insucesso.

Quanto às ações, as atividades extracurriculares colocam-se numa posição transversal aos três problemas enunciados, dado que os documentos consideram que

podem ajudar à inclusão na escola e assim ter efeitos sobre a prevenção e a resolução de casos de absentismo/abandono, de indisciplina/violência e do próprio insucesso.

As ações propostas para promover o sucesso centram-se no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática (a área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado está adstrita à Língua Portuguesa e à Matemática), no incentivo à leitura através de atividades promovidas pela Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, na rentabilização da sala de estudo, bem como na diversificação da oferta formativa.

De um ponto de vista mais estritamente curricular, o Projeto Curricular de Agrupamento evidencia a necessidade de trabalhar os métodos de estudo e as competências interpessoais e de cidadania, mas não são definidas estratégias concretas.

Interpretação dos dados - Os problemas diagnosticados - absentismo/abandono, insucesso escolar, indisciplina/violência – não surpreendem no contexto de inserção da escola, pois são problemas-tipo gerados pelo acesso ao ensino das camadas mais desfavorecidas e da população imigrante, segundo a bibliografia. Estes constituem os maiores desafios que a universalização do acesso ao ensino coloca à escola enquanto instituição e são eles que deverão ser enfrentados e vencidos para que haja uma efetiva democratização. Da análise de dados referentes ao 7ºA, verificou-se que estas questões estão presentes, com maior ou menor gravidade, como ilustra o caso da aluna que deixou de comparecer à escola, a percentagem elevada de alunos que indiciam retenção, ou os problemas disciplinares referidos por professores e alunos. Por este motivo, os objetivos e ações traçados para o agrupamento são-no também para o 7ºA, pois de certa forma é uma turma que reflete as características e dificuldades do Agrupamento.

Estando os graves problemas sociais a montante da atuação imediata da Escola, ela deve assumir, contudo, a sua quota-parte na modificação da sociedade, sem a qual se cingirá a refletir e a reproduzir as situações de desigualdade escolar e social. Os documentos-guia do Agrupamento demonstram que a escola não está alheia aos problemas envolventes, conhece-os, sente-os e deseja vencê-los, no entanto não prevê todos os recursos ao seu alcance para o combate que deseja travar. O Projeto Curricular de Agrupamento define como prioritárias a aquisição e desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania e também a “organização e métodos de estudo”, mas omite a recomendação de estratégias de ensino e aprendizagem que as operacionalizem, talvez porque ainda prevaleça a conceção de que a aula é o “território” de cada professor, que a gere “de porta fechada”.

Dado que o problema do reduzido desenvolvimento destas competências é detetado em sala de aula, este deverá ser o local privilegiado para a sua minimização, tendo em conta que os estudos revelam que a aprendizagem colaborativa conduz a um maior sucesso nas aprendizagens, à tolerância e aceitação da diversidade e ao desenvolvimento de competências sociais, abrangendo globalmente as dificuldades mais sentidas no Agrupamento.

Projeto Curricular de Turma

Faz-se referência ao Projeto Curricular de Turma não pelo acréscimo de dados que traga, mas porque a ausência de menção poderia parecer uma omissão.

Da leitura deste documento concluiu-se que não há qualquer acréscimo de dados aos que foram recolhidos através dos outros instrumentos, pois reduz à forma escrita alguma informação que foi referida nos conselhos de turma e que, por esse motivo, consta já da análise (Observação – Reuniões do conselho de turma). Para além disso, fornece alguns dados relativos à turma, que foram incluídos na sua caracterização (Contexto humano) e inclui a planificação das disciplinas, tendo-se verificado conformidade das estratégias de ensino e aprendizagem com as declarações dos professores no questionário que lhes é dirigido (B. O ensino e a aprendizagem – práticas). Por estes motivos consideramos que a informação que contém é duplicada e/ou redundante.

“Um viajante que voltasse à vida depois de um século de hibernação [...], entrando numa escola, ao acaso, encontraria uma sala de aula, um quadro negro e um professor dirigindo-se a um grupo de alunos. [...] Uma vez começada a aula, talvez ele percebesse alguns traços de uma pedagogia mais interativa e construtivista, de uma relação mais calorosa ou igualitária do que na sua época. A seus olhos, não haveria dúvida de que se encontrava numa escola.”

(Perrenoud, *Formar professores em contexto de mudança*)

“O carácter doravante desconhecido da aventura humana deve incitar-nos a preparar os espíritos para o inesperado e afrontá-lo. É necessário que todos aqueles que têm o cargo de ensinar se apresentem como postos avançados da incerteza dos nossos tempos.”

(Morin, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*)

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

No momento de expor de forma sistematizada as conclusões a que chegámos através deste estudo, relembremos as questões de investigação que nortearam o nosso percurso:

- i) As estratégias dos professores numa escola TEIP são predominantemente baseadas no paradigma interpessoal?
- ii) Quais os efeitos das estratégias dos professores no grau de satisfação dos alunos, numa escola TEIP?

Conforme referimos em altura própria, a escolha do contexto de investigação obedeceu a critérios que não passaram pelo conhecimento da existência de formas de trabalhar inovadoras em sala de aula na escola selecionada. Tínhamos algum conhecimento informal e vago de que teria existido um período na implementação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em que equipas de especialistas acompanhavam e orientavam o trabalho pedagógico nas escolas e que os conselhos de turma desenhavam e operacionalizavam projetos curriculares de turma renovadores das práticas habituais. Sabíamos também que esse incentivo por parte do Ministério da Educação tinha terminado, como tinham cessado as condições especiais que permitiam a constituição de equipas de docentes que reuniam semanalmente, por turma, de forma a coordenar o trabalho. Para além disso, tendo também em conta que desde essa época o número de TEIP aumentou substancialmente, que preocupações pedagógicas ao nível do trabalho em sala de aula poderíamos encontrar? Fariam parte, em pé de igualdade, do conjunto de medidas geralmente operacionalizadas pela “política TEIP”?

Partimos, pois, para este estudo, sem pré-conceitos quanto ao que iríamos encontrar, mas com a convicção (que o caminho que percorremos reforçou) de que, com alunos “diferentes”, as salas de aula terão de ser “diferentes”. Movia-nos a curiosidade de saber se, numa escola com estas características, as estratégias de ensino seriam predominantemente assentes no paradigma interpessoal, as quais, por algum conhecimento e experiência que já detínhamos, julgamos adequadas às problemáticas típicas destes contextos e pretendíamos conhecer a adesão dos alunos às estratégias utilizadas. Desta forma, iniciámos o caminho que nos conduziu a esta reta final, determinado pelos objetivos de investigação que, recapitulando, são:

- i) Aprofundar o estudo do paradigma interpessoal;
- ii) Evidenciar modelos de ensino, enquadrando-os no paradigma interpessoal;
- iii) Identificar estratégias de ensino utilizadas pelos professores;

- iv) Relacionar a utilização de estratégias enquadradas no paradigma interpessoal com o nível de inclusão dos alunos na escola;
- v) Verificar efeitos das estratégias de ensino na satisfação dos alunos relativamente aos ambientes de aprendizagem.

No que diz respeito à nossa primeira questão de investigação, ao longo da apresentação e interpretação dos dados obtidos para este estudo empírico, fomos evidenciando que as formas de trabalhar que encontramos no contexto do nosso estudo estão ainda profundamente ligadas às tradições do ensino, tanto nas metodologias, como nos modelos de ensino e paradigmas subjacentes. Verificamos, nomeadamente, que é ténue a utilização de estratégias enquadradas no paradigma interpessoal ou a sucedâneos dos modelos de investigação em grupo e do questionamento jurisprudente. O trabalho de grupo, o desenvolvimento de projetos, o debate, não estando ausentes das práticas letivas na turma analisada, não fazem parte das rotinas.

De facto, os dados recolhidos através de diversas técnicas e instrumentos levaram-nos a concluir que os alunos da turma em estudo habitualmente fazem trabalho individual ou em pares e que se trata de pequenas tarefas de consolidação e de aplicação após a exposição de conteúdos, num processo em que o professor chama a si a gestão e o desenvolvimento da aula. A seleção das estratégias é decerto intencional, pois, como vimos, os docentes conotam o trabalho individual e em pares essencialmente com a apreensão e consolidação de conteúdos, sendo assim relegados para um plano secundário as competências do domínio do “aprender a aprender”, o trabalho colaborativo e as relações interpessoais que associam ao trabalho de grupo e de projeto.

Os dados recolhidos não nos levam, de modo algum, a discutir o propósito, por parte dos professores, de que as aulas despertem o interesse e motivação dos alunos, de forma a torná-los mais empenhados no trabalho e levá-los, assim, ao sucesso nas aprendizagens e ao abandono de comportamentos disruptivos. Pelo contrário, estes intentos são declarados, pois os docentes consideram que nesta turma estão presentes a indisciplina, os problemas relacionais, o desinteresse pelas atividades letivas, a falta de responsabilidade pelo trabalho e pela aprendizagem que não só se reflete na falta de empenho, mas também na recusa explícita em realizar tarefas.

Ora este panorama demonstra um *deficit* de uma real inclusão dos alunos na escola, sobretudo daqueles que já reprovaram ou que têm fraco aproveitamento. Verificámos, contudo, que a resolução para os referidos problemas de integração é mais

procurada pela via da intervenção dos serviços de apoio aos alunos (psicólogo, técnico de política social e animador sociocultural, proporcionados pelo Programa TEIP) e não por um questionamento das estratégias de ensino e aprendizagem habitualmente utilizados. Na realidade, os professores não só declararam promover a integração dos alunos através do recurso àqueles serviços, como afirmaram a sua satisfação com as estratégias implementadas em sala de aula, embora não de forma plena.

Um dos aspetos que se impôs desde o tratamento de dados é a constatação de uma falta de “diálogo” entre professores e alunos. Relembremos, também, um foco de motivação para o nosso estudo, que nos tem servido de fio condutor, de conceito recorrente: a comunicação. Professores e alunos são indivíduos diferentes, pertencem a meios socioeconómicos e culturais distintos, detêm vivências, desempenham papéis e visam objetivos diversos. O seu modo de atuar está profundamente marcado pelo seu mundo e a nossa perceção é que falta encontrar pontos de interseção que levariam, com certeza, à redução de alguns dos problemas que afetam a turma.

Sobretudo durante o tratamento dos questionários lançados aos docentes e aos alunos, encontrámos amiúde divergências que se referem às formas de trabalhar em sala de aula e ao que se aprende, que merecem destaque:

- i) Como vimos, habitualmente os professores propõem trabalho individual ou de pares, ao passo que os alunos preferem o trabalho de grupo ou de pares.
- ii) Os docentes dão prioridade à aprendizagem dos conteúdos; os alunos preferem as competências de organização do trabalho e da informação e as aprendizagens associadas ao relacionamento interpessoal, características que relacionam com as formas de trabalhar preferidas (em grupo e em pares).
- iii) Os professores assumem o comando e controlo das aulas segundo as funções que lhes são tradicionalmente conferidas; os alunos desejam para si um papel mais ativo e maior autonomia.
- iv) Os docentes pensam que a escola corresponde totalmente às expectativas dos alunos que veem nela um local para as aprendizagens académicas; os alunos afirmam que a operacionalização das aulas não vai ao encontro das formas como desejariam trabalhar.

O conjunto de problemas que detetámos situa-se em três níveis:

- i) O da insatisfação dos alunos, decorrente das estratégias que os professores propõem com maior regularidade e da predominância da aprendizagem de conteúdos;
- ii) O da insatisfação dos professores com o desempenho escolar, com a atitude dos alunos face ao trabalho nas aulas e com o relacionamento interpessoal (com outros alunos e com professores);
- iii) O dos factos: desinteresse dos alunos pelas atividades letivas, falta de responsabilidade e de empenho, problemas de relacionamento, indisciplina, fracos resultados escolares e insucesso recorrente.

Em suma, os problemas detetados organizam-se em torno das necessidades educativas dos alunos e levam-nos a equacionar dois tipos de soluções que se inter-relacionam: a necessidade de formação constante dos professores e a urgência da inovação pedagógica.

Como referimos na fundamentação teórica, os investigadores demonstram que modelos de ensino e aprendizagem fundados no paradigma interpessoal são vantajosos para trabalhar muitos dos problemas do 7º A. Os próprios alunos, intuitivamente ou pela sua experiência, reconhecem-lhe algumas dessas virtudes, tal como os professores. Parece, então, incompreensível que, existindo meios para minorar os problemas, aqueles não sejam utilizados de forma incisiva. De facto, as investigações de Johnson & Johnson (referidos por Ovejero, 1993) atestam que as relações interpessoais *inter pares* são fatores de motivação para o trabalho escolar. Também G. Mead e Vygotsky concluíram que a interação social influi fortemente nas atitudes em relação à diferença, pelo que as estratégias centradas no paradigma interpessoal são adequadas ao 7ºA, pois permitem um leque de aprendizagens do domínio cognitivo, metacognitivo e relacional. Mas, mais que vincular-se a um repertório de estratégias que comprovadamente se apliquem às problemáticas existentes, Arends (2008) defende que os professores devem ter abertura ao conhecimento sempre atualizado sobre o ensino e aprendizagem, quer através do estudo, da investigação, como da reflexão sistemática e partilhada sobre as práticas e a experiência acumulada pelo exercício da profissão.

É inquestionável que os problemas e os contextos sociais estão em constante transformação, o que exige a mudança da escola e da forma como os professores trabalham. No entanto, verificamos que a evolução das práticas pedagógicas segue um ritmo lento, porque, segundo Perrenoud (1999), as condições de trabalho e a cultura

profissional dos docentes os instalam em rotinas. Daí a necessidade de os professores contrariarem estas tendências e de se assumirem “mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação”, simultaneamente “depositários da tradição ou percursos do futuro” Perrenoud (1999:5). Para isso, o mesmo autor considera necessário inscrever a atitude reflexiva na identidade profissional dos professores para os “libertar do ‘trabalho prescrito’, para os convidar a construir as suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do meio ambiente, das parcerias e das colaborações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis” (ibidem).

Reforçamos a nossa convicção de que a imprescindível alteração de práticas pedagógicas deverá partir de uma formação constante dos professores que possa instalar a “insatisfação” que, por seu turno, conduzirá a uma real mudança na escola para a adaptar aos contextos sociais, ou seja, a uma verdadeira democratização do acesso ao saber. Com a expressão “formação constante” não nos referimos necessariamente às habituais “ações de formação”, mas a práticas reflexivas e de partilha entre docentes que fomentem a “clarividência”, o espírito crítico, a abertura. Acreditamos que só é possível alcançar a transformação através de processos de comunicação, quer dentro da escola, quer desta com a sociedade. Com Hargreaves (2003:23) reiteramos: “mais do que quaisquer outros profissionais, espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança”. Cremos na urgência da criação e desenvolvimento de uma verdadeira “profissão aprendente”, ou seja, uma profissão a cujo exercício seja inerente a aprendizagem constante como um processo que ultrapassa a noção de complemento esporádico (e obrigatório) a uma formação inicial necessariamente incipiente. Esta mudança deverá inscrever-se numa cultura de escola, envolvendo necessariamente as lideranças – as de topo e sobretudo as intermédias.

Aqui, a nossa reflexão remete-nos para o âmbito em que surge esta dissertação de mestrado: a supervisão pedagógica. Para Alarcão & Roldão (2008) esta deve ter como função essencial apoiar e regular, de modo a requalificar os profissionais, aliando este objetivo ao da melhoria da qualidade do ensino. Vieira (1993) considera que o objeto da supervisão é a prática pedagógica e a sua função primordial é a monitorização dessa prática através da reflexão e experimentação. Para Alarcão & Tavares (2003), a

supervisão baseia-se nos atos de interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar, o que implica que o objetivo da supervisão vá além do alargamento dos conhecimentos e abranja o desenvolvimento de capacidades reflexivas, de forma a contribuir para uma prática de ensino mais eficaz e mais comprometida.

O supervisor será, então, o líder de “comunidades aprendentes”. Detendo formação adequada, qualidades pessoais e uma prática reconhecida pelos seus pares, deve ser capaz de impulsionar novas práticas educativas, acompanhar, formar e interagir, privilegiar a prática da investigação-ação (sua e dos colegas), enfim contribuir para a resolução de problemas da sua escola, designadamente pela transformação dos modos de trabalhar em sala de aula, de maneira a enfrentar e a prever as mudanças e as exigências da sociedade. Na nossa opinião, toda esta ação deverá desenvolver-se em colaboração, que pressupõe diálogo, partilha, envolvimento no grupo. Ora, segundo o nosso conhecimento, este é um conceito de intervenção e ação docente que ainda não existe nas nossas escolas (ou só em situações e contextos muito específicos), motivo pelo qual o papel dos coordenadores de departamento curricular deverá ser repensado.

Iniciámos este momento dedicado às conclusões e às reflexões finais com as palavras de Perrenoud e de Morin, que sintetizam o presente sob os dois pontos de vista distintos que identificamos com o trabalho que realizámos: a verificação de que as situações que encontrámos em sala de aula são, na sua essência, o prolongamento de práticas passadas com algumas cambiantes e, ao invés, o inconformismo e o alerta para a necessidade de construir hoje uma escola que se projete no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, N. & Roldão, M. C. (1989). A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos. In Pires, E. L. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Aires, L. (2003). Vygotsky e a Construção Social do Conhecimento. In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. VII, n.º 1, pp. 45-68.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão – Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Albarello, L. (1997). Recolha e Tratamentos Quantitativos dos Dados de Inquéritos. In Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruqoy, D., & Saint-Georges, P., (org.), *Práticas e Modelos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, pp. 48-83.
- Almeida, E. & Ramos, M. O. (1990). *Abandono Escolar*. Lisboa: GEP.
- Amado, J.S. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: não publicado.
- Arends, R. (2008). *Aprender e ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o Projeto Educativo e a Emergência de ‘Perfis de Território’. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 20, pp. 43-75.
- Barbieri, H. (2002). *O Projeto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*, Porto, Edições 70.

- Barroso, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- Barroso, J. (2003). Fatores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva. In Rodrigues, D. (org.). *Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Edições Asa.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português. In *Análise Social*, XXV, pp. 715-733.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola – O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Ed. Fim de Século.
- Bettencourt, A. M. & Pinto, J. (2009). A Ação da Escola na Promoção das Aprendizagens de Todos os Alunos. In *Noesis*, n. 78, pp. 26-31.
- Bogdan, B. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borelli, V. (2005). “É impossível não comunicar”: reflexões sobre os fundamentos de uma nova comunicação”. in *Diálogos Possíveis*. Ano 4, n. 2. pp. 71-84. Consultado em julho de 2011, em <http://faculdaDESocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/7/06.pdf>
- Canário, R. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A Escola Face à Exclusão Social. In *Revista de Educação*, vol. IX, n.º1, pp. 125-134.
- Canário, R. (2004). Territórios Educativos e Políticas de Intervenção Prioritária: Uma Análise Crítica. In *Perspectiva*, vol. 22, n.º1, pp. 47-78.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a 'Igualdade de Oportunidades' e a 'Luta Contra a Exclusão'. In AAVV. *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: IIE.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social – Para uma Análise Crítica da Política TEIP*. Lisboa: IIE.
- Cancian, R. (s.d.). *Blumer e o estudo das interações sociais*. Consultado em julho de 2011, em <http://educacao.uol.com.br/sociologia/interacionismo-simbolico-fundamentos.jhtm>.
- Candeias, A. (2001). Processos de Construção da Alfabetização e da Escolaridade: o Caso Português. In Stoer, S. R., Cortesão, L. & Correia, J. A. (org.). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” em crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 23-89.
- Cardoso, C. M. (1996). *Educação multicultural, percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto - aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castells, M.(2005). A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In Castells, M. & Cardoso, G. (org.). *A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Acção Política*. Debates – Conferência promovida pela Presidência da República, 4 e 5 de Março de 2005. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp. 17-30.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (1996). *Understanding Practice - Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Charlot, B. (2008). Educação e Globalização: Uma Tentativa de Colocar Ordem no Debate. In *Noesis*, n. 73, pp. 50-55.
- Clavel, G. (2004). *A Sociedade da Exclusão – Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Research Methods in Education*. London, New York: Routledge.
- Damásio, A. R. (1995). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Delors, J. (org.). (2005). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Derouet, J-L. (2000). A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. In *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, pp. 5-16. Consultado em julho de 2010, em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE21/RBDE21_03_JEAN-LOUIS_DEROUET.pdf
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. & Gonçalves, J. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como Espaço de Inovação Organizacional e Curricular. In *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção “Ecológica” da Acção Educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 45-82.
- Fernandez Enguita, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: *Breve Balanço e Novas Questões*. In *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp. 331-350.
- Fino, C.N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas. In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, n.º 2, pp. 273-291.

- Formosinho, J. (1987). A Educação Informal da Família. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 29-34.
- Gaspar, M. I. (1999). Ensinar Diferente para a Diferença no Aprender. In Grave-Resendes, L. (org.). *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 65-79.
- Gaspar, M. I. (2007). *Aprendizagem Colaborativa Online*. Jornadas Online sobre Comunidades Virtuais de Aprendizagem. Consultado em outubro de 2011 em <http://www.aprende.com.pt/fotos/editor2/gaspar.pdf>
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Teixeira, A. & Oliveira, I. (2008a). *Paradigmas no ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em julho de 2009 em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=111083>
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Teixeira, A. & Oliveira, I. (2008b). *O modelo na relação entre ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em julho de 2009 em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/mod/resource/view.php?id=111083>
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I & Teixeira, A. (2008c). *Exemplos de modelos de ensino no paradigma interpessoal*. Universidade Aberta: Lisboa. Consultado em julho de 2009, em http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/file.php/2614/Modelos_interpessoais.doc
- Gaspar, M. I. & Santos, M. A. (2009). "Learning Communities: way to a new Teaching Model?" Consultado em julho de 2011, em <http://www.formatex.org/micte2009/book/782-787.pdf>
- Grácio, S. (1986). *A Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. M.. & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Johnson, B. & Christensen, L. (n.d.). *Educational Research – Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*, consultado em julho de 2010, em http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/dr_johnson/2lectures.htm
- Johnson, D. W. & Johnson F. P. (2006). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Joyce, B., Calhoun, E., Hopkins, D. (2009). *Models of Learning Tools for Teaching*. Maidenhead: McGraw Hill – Open University Press.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2005). *A Diferença Somos Nós: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Meirieu, Ph. (2006). *Treize Pistes pour des Pratiques d'Excellence en Zones d'Éducation Prioritaire*. Journée de l'Observatoire des Zones Prioritaires, 13 de maio. Consultado em julho de 2011 em http://www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/ozp_zep.pdf
- Merriam, S.(1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Miguélez, M. M. (s.d.). *La Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico*. Consultado em julho de 2011, em <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologis.html>
- Mineiro, M. (2001). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; processos e estratégias de mudança: um estudo de caso*. Lisboa. Tese de mestrado em Educação – Administração e Gestão Escolar – apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Moreira, D. (2004). A Info-exclusão e os Desafios Educativos. In *A Página da Educação*, n.º 138. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=138&doc=10375&mid=2>

-
- Morse, J. M. (2007). *Aspetos Essenciais da Metodologia de Investigação Qualitativa*. Coimbra: Formasau.
- Noé, A. (2000). A relação educação e sociedade – os fatores sociais que intervêm no processo educativo. In *Revista Avaliação*, vol.5, n.3, s/ pp. Consultado em julho de 2010 em www.antroposmoderno.com/word/eduesocie.doc
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, M. (2000). *A Gestão do TEIP*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ovejero Bernal, A. (1993). Aprendizaje Cooperativo: Una Eficaz Aportación de la Psicología Social a la Escuela del Siglo XX. In *Psicothema*, Vol. 5, Suplemento, pp. 373-391.
- Panitz, T. (1996). *Collaborative versus cooperative learning*. Consultado em outubro de 2011, em <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publications.
- Pereira, M.G. & Silva, B. D. (2009). A Relação dos Jovens com as TIC e o Fator Divisão Digital na Aprendizagem. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, p. 5408-5431.
- Pérez Tornero, J.M. (2007). As Escolas e o Ensino na Sociedade da Informação. In *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação – Novas Linguagens e Consciência Crítica*. Porto: Porto Editora, pp. 29-46.
- Perrenoud, Ph. (1999). Formar Professores em Contextos de Mudança. In *Revista Brasileira de Educação*, n.º 12, pp. 5-21.
- Perrenoud, Ph. (2000a). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. São Paulo: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2000b). *Dez Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed.

- Perrenoud, Ph. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In Duarte, J.B. (dir.) *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 17-44.
- Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (2000). *Sociologie de la Bourgeoisie*. Paris : Éditions La Découverte & Syros.
- Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (n.d.). *A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português*. Consultado em julho de 2011, em <http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/jpintassilgo/escolatodos.pdf>
- Popper, K. R. (1987). Acerca da inexistência do método científico, Prefácio da edição de 1956 do livro *O realismo e o objetivo da ciência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pozo, J.I. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. Londres: Sage Publications.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rogers, J. (2000). Communities of Practice: A Framework for Fostering Coherence in Virtual Learning Communities. *Educational Technology & Society*. 3 (3), 384-392. Consultado em outubro de 2011, em http://www.ifets.info/journals/3_3/e01.html
- Roldão, M. C. (1999). Política para uma Pedagogia Inclusiva. In Grave-Resendes, L. (org.). *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 141-149.

- Saavedra, L. (2001). Sucesso/Insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. In *Psicologia*, vol. XV (1), pp. 67-92. Consultado em julho de 2010, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4415/1/Lista_44444444_20051227_161529.pdf
- Santos, S. R. (n.d.). *Tecnologia da Informação e Democracia: como enfrentar a Questão da Info-exclusão*. Consultado em outubro de 2010, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n9/n9a25.pdf>
- Schubert, W. (1986). *Curriculum – Perspective, Paradigm and Possibility*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Sebastião, J. & Correia, S. V. (n.d.). *A Democratização do Ensino em Portugal*. Consultado em outubro de 2010, em http://www.ese.ipsantarem.pt/projectos/artigos_fct/A%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20em%20portugal.pdf
- Stake, R. (1994). Case Studies. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 236-247.
- Torres Santomé, J. (1995). *O curriculum oculto*. Porto: Porto Editora.
- Trochim, W.M.K. (2006). *Research Methods Knowledge Base*. Consultado em julho de 2010, em <http://socialresearchmethods.net/kb/index.php>
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco. (1980). *Communication and Society Today and Tomorrow, Many Voyces One World*. London: Kogan Page/New York: Unipub/Paris: Unesco. Consultado em julho de 2011, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000400/040066eb.pdf>
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- Villaverde Cabral, M. (2001). Espaço e temporalidades sociais da educação em Portugal. In vários, *Espaços de educação. Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 47-67.
- Walford, G. (2001). *Doing Qualitative Educational Research: A Personal Guide to the Research Process*. London: Continuum.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa – Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- n.a. (n.d.). *Paradigmas que suportam o Ensino e a Aprendizagem* (Texto introdutório ao estudo dos paradigmas, na Unidade Curricular Ensinar e Aprender: Teorias e Práticas – Universidade Aberta).
- n.a. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia – Missão para a Sociedade da Informação.
- Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011.

Referências legislativas

- Despacho 147-B/ME/96, de 8 de julho, publicado no Diário da República n.º 177, de 1 de agosto.
- Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96, publicado no Diário da República n.º 204, Suplemento II, de 3 de setembro.
- Decreto-lei n.º 6/2001, publicado no Diário da República n.º 15, Série I-A, de 18 de janeiro.
- Decreto-lei n.º 75/2008, publicado no Diário da República n.º 79, Série I, de 22 de abril.
- Decreto-lei n.º 50/2011, publicado no Diário da República n.º 70, Série I, de 8 de abril.

ANEXOS

Anexo I - Questionário dirigido aos alunos para testagem

Questionário dirigido aos alunos para testagem

Solicito a sua colaboração para responder a este questionário. É anónimo e as suas respostas são confidenciais.

Com este questionário, gostaria de conhecer a sua opinião sobre a sua turma, a sua escola e o meio em que está inserida, assim como sobre a forma como decorrem as suas aulas.

Este questionário está dividido em três partes: Caracterização, O ensino e a aprendizagem – práticas – e Resultados.

Cada parte inclui questões de resposta fechada e questões de resposta aberta (de desenvolvimento).

Responda às questões de resposta fechada seguindo as instruções que lhe são dadas. Nas questões de resposta aberta, dê a sua opinião, recorrendo a texto livre.

A sua opinião é muito importante!

Por favor, sombreie os símbolos quando a questão não apresentar:

- Clareza de linguagem;
- Clareza do conteúdo;
- Pertinência do conteúdo.

As suas sugestões são muito importantes!

A.Caracterização

1.Indique o ano em que nasceu.

Sugestões:

2.Diga se já alguma vez reprovou.

(1) Sim (2) Não

Sugestões:

2.1.Se respondeu “sim”, refira o número de vezes.

Sugestões:

2.2.Mencione as disciplinas em que teve nota negativa no último período letivo.

.....

Sugestões:

3.Refira as disciplinas de que gosta mais.

.....

Sugestões:

4.Indique há quanto tempo estuda nesta escola. anos

Sugestões:

5. Diga até que nível de escolaridade gostaria de estudar.

(1) 9º ano (2) 12º ano (3) Curso superior

Sugestões:

6. Mencione a profissão que gostaria de ter no futuro.

.....

Sugestões:

7. Indique se mora no bairro em que se situa a escola. (1) Sim (2) Não

Sugestões:

8. Aponte o que acha melhor neste bairro.

.....
.....
.....

Sugestões:

9. Dê a sua opinião sobre o que é pior neste bairro.

.....
.....
.....

Sugestões:

10. Diga se na sua opinião a escola tem boas condições para estudar.

- (1) Sim (2) Não

Sugestões:

11. Indique qual dessas condições é mais importante para si. (Escolha **uma** hipótese)

- As atividades (clubes, desporto escolar, etc.)
- Os gabinetes de apoio aos alunos
- As instalações, o espaço

Sugestões:

12. Refira o que é mais importante na escola. (Escolha **uma** hipótese)

- (1) - Existirem boas condições para aprender.
- (2) - Haver ajuda aos alunos com problemas.
- (3) - Existir uma boa integração de todos os alunos na escola.
- (4) - Haver atividades para os tempos livres.

Sugestões:

13. Diga se na sua opinião a escola tem meios para ajudar os alunos a sentirem-se bem neste local e a aprender melhor.

- (1) Sim (2) Não

Sugestões:

14. Refira o que é melhor nesta escola.

.....

Sugestões:

15. Aponte o que considera que falta na escola.

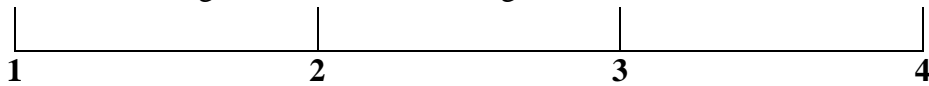
.....



Sugestões:

16. Coloque um círculo à volta do número que melhor representa a sua opinião, de acordo com esta escala:

Discordo totalmente Discordo ligeiramente Concordo ligeiramente Concordo totalmente



(1) Sente-se bem na sua turma.	1	2	3	4
(2) Na turma, há alguns alunos diferentes.	1	2	3	4
(3) Aceita as diferenças que há entre os alunos da turma.	1	2	3	4
(4) Há alunos que são rejeitados dentro da turma.	1	2	3	4
(5) É possível fazer amizades com os colegas da turma.	1	2	3	4
(6) Na turma todos se dão bem.	1	2	3	4
(7) Na turma existe bom ambiente para aprender.	1	2	3	4
(8) A turma tem um bom relacionamento com os professores.	1	2	3	4



Sugestões:

17. Indique a melhor definição para “um bom professor”. (Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) - Explica a matéria de forma a que os alunos compreendam bem. ○
- (2) - Mostra que conhece muitos assuntos. ○
- (3) - Propõe atividades para os alunos realizarem nas aulas. ○
- (4) - Está próximo dos alunos para os ajudar quando têm dificuldades na aprendizagem. ○
- (5) - Mostra interesse pessoal pelos alunos. ○
- (6) - Mantém a ordem na sala de aula. ○
- (7) - Outro. ○ Qual?



Sugestões:

18. Aponte os motivos pelos quais os alunos reprovam ou não têm boas notas. (Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) - Não se interessam pela matéria.
- (2) - Aborrecem-se nas aulas, porque não há atividades para fazer.
- (3) - Não estudam o suficiente.
- (4) - Estão desatentos nas aulas.
- (5) - Têm mau comportamento nas aulas.
- (6) - Faltam muito às aulas.
- (7) - Outro. Qual?

Sugestões:

B.O ensino e a aprendizagem – práticas

1. Refira qual é a prática mais habitual nas suas aulas. (Escolha **uma** hipótese).

- (1) - Os professores estão muito tempo a explicar a matéria.
- (2) - Há muitas atividades para fazer.

Sugestões:

2. Diga se por vezes discutem temas nas aulas.

- (1) Sim (2) Não

Sugestões:

3. Indique qual é, na sua opinião, a vantagem de discutir temas nas aulas. (Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) - Partilhar o que se pensa e o que se sabe.
- (2) - Aprender com as opiniões e os conhecimentos dos outros.
- (3) - Perceber que há colegas que pensam de outros modos e que têm conhecimentos diferentes.
- (4) - Aprender a aceitar o que os colegas dizem.
- (5) - Outro. Qual?



Sugestões:

Como sabe, fazer um projeto é partir de um tema ou um problema, em seguida planificar o trabalho e pesquisar sobre o assunto, produzir um trabalho final que, muitas vezes, pode ser mostrado à comunidade. Deste processo também faz parte a avaliação do projeto que os alunos e os professores vão fazendo.

4. Diga se é habitual a turma fazer projetos.

- (1) Sim (2) Não



Sugestões:

5. Mencione as vantagens de desenvolver projetos. (Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) – Permite organizar o trabalho que vai ser feito.
 (2) - Cada um pode fazer principalmente aquilo em que é melhor.
 (3) – É possível trabalhar de uma forma mais autónoma.
 (4) – Possibilita interagir com os colegas.

6. Refira se já fez atividades em que alunos de outros países e com outras culturas falem dos seus hábitos. (1) Sim (2) Não



Sugestões:

6.1. Se respondeu “sim”, conte uma dessas atividades.

.....



Sugestões:

6.2. Diga se na sua opinião essa atividade foi importante. (1) Sim (2) Não

Sugestões:

6.3. Indique os motivos pelos quais considera que essa atividade foi ou não importante.

.....
.....

Sugestões:

7. Nas aulas, é mais frequente trabalhar: (Escolha **uma** hipótese).

- (1) - Sozinho.
- (2) - A pares (com o colega do lado).
- (3) - Em grupo.

Sugestões:

8. Refira qual dessas formas de trabalhar preferes. (Escolhe **uma** hipótese).

- (1) - Sozinho.
- (2) - A pares (com o colega do lado).
- (3) - Em grupo.

Sugestões:

9. Indique as razões por que prefere a forma de trabalhar que escolheu na questão anterior. (Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) - Compreender melhor a matéria que o professor explicou.
- (2) - Ser possível aprender com os colegas.
- (3) - Poder utilizar de outras formas a matéria que já foi dada.
- (4) - Conhecer as experiências dos colegas.
- (5) - Aprender a relacionar-se melhor com os colegas.
- (6) - Aprender a organizar o trabalho de grupo.



Sugestões:

10. Refira a prática mais habitual nas aulas.

(1) - Todos os alunos fazem as mesmas atividades ao mesmo tempo

(2) - Às vezes há alunos que fazem atividades diferentes



Sugestões:

11. Mencione as estratégias que, na sua opinião, os seus professores devem desenvolver para que os alunos aprendam melhor.

.....
.....
.....



Sugestões:

12. Diga o que fazem ou devem fazer os alunos para as aulas serem proveitosas e para poderem aprender melhor.

.....
.....
.....



Sugestões:

C.Resultados

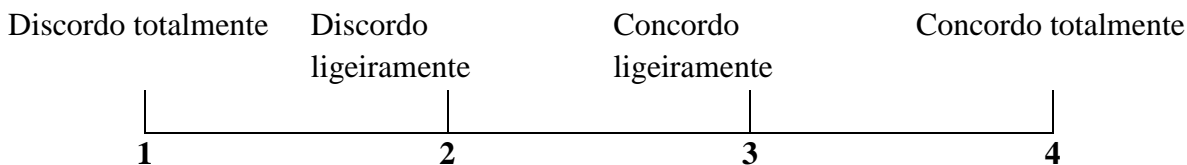
1.Assinale com X a hipótese que melhor representa a sua atitude e a dos seus colegas quando trabalham em grupo.

	Sim	Não	Às vezes
(1) Sente-se responsável pelo trabalho de todo o grupo.			
(2) Trabalha mais.			
(3) Muitas vezes fica à espera que os outros avancem.			
(4) Quando há problemas ou obstáculos, desiste.			
(5) Os colegas encorajam-se uns aos outros.			
(6) Quando alguém tem uma opinião diferente, os outros aceitam.			



Sugestões:

2.Dê a sua opinião, colocando um círculo à volta do número que melhor representa aquilo que pensa, de acordo com esta escala:



(1) É positivo estar nas aulas e de aprender.	1	2	3	4
(2) A forma como decorrem as aulas é favorável a uma boa aprendizagem.	1	2	3	4
(3) Nas aulas só se aprende “matéria” das disciplinas.	1	2	3	4
(4) Nas aulas também se aprende a dialogar, a partilhar, a aceitar os outros.	1	2	3	4
(5) Nas aulas também se aprende a viver em sociedade.	1	2	3	4
(6) Nas aulas também se aprende a estudar e a trabalhar.	1	2	3	4
(7) Se um aluno tem negativa nos testes, isso quer dizer que não aprende nada na escola.	1	2	3	4
(8) É importante para o presente e para o futuro aprender a estar com os outros, a viver em sociedade, a estudar e a	1	2	3	4

trabalhar.				
(9) As aulas em que os alunos fazem tarefas ou desenvolvem projetos são mais agradáveis e interessantes.	1	2	3	4
(10) Quando se realizam tarefas e projetos, aprende-se mais e melhor	1	2	3	4
(11) Há mais empenho e responsabilidade quando se desenvolvem tarefas e projetos.	1	2	3	4
(12) Trabalhar em grupo é uma boa forma de integrar todos os alunos, até aqueles que são um pouco diferentes.	1	2	3	4



Sugestões:

O questionário termina aqui.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo II - Questionário dirigido aos professores para testagem

Questionário dirigido aos professores para testagem

Peço a sua colaboração para responder a este questionário. É anónimo e as suas respostas são confidenciais.

Com este questionário, gostaria de conhecer a sua opinião sobre a turma 7ºA, a escola e o meio em que está inserida, assim como sobre as suas práticas letivas nesta turma.

Este questionário está dividido em três partes: Caracterização; O ensino e a aprendizagem – práticas; e Resultados.

Cada parte inclui questões de resposta fechada e questões de resposta aberta.

Responda às questões de resposta fechada seguindo as instruções que lhe são fornecidas. Nas questões de resposta aberta, recorra a texto livre.

Por favor, sombreie os símbolos quando a questão não apresentar:

- Clareza de linguagem;
- Clareza do conteúdo;
- Pertinência do conteúdo.

As suas sugestões são muito importantes!

A.Caracterização

1.Indique a faixa etária em que se situa, considerando a data de 31.12.2010.

- (1) - < 30 anos
- (2) - 30-40 anos
- (3) - > 40 anos



2.Refira há quantos anos é professor(a), tendo em conta a data de 31.08.2010.

(1) anos



3.Diga há quanto tempo trabalha nesta escola, considerando a data de 31.08.2010.

(1) anos



4.Mencione os cargos que tem exercido. (Assinale com uma X).

(1) Conselho Geral/Assembleia de Escola	
(2) Direção do agrupamento	
(3) Assessor	
(4) Coordenador de ano/ciclo	
(5) Coordenador de departamento curricular	
(6) Conselho Pedagógico	

(7) Responsável por grupo disciplinar/de recrutamento	
(8) Diretor de turma	
(9) Professor avaliador	
(10) Professor-tutor	
(11) Nenhum	



5.Refira outras funções não letivas que tem desempenhado (clubes, projetos, Desporto Escolar, etc.).

.....



6. Dê a sua opinião sobre o que esperam os alunos da escola (assinale **no máximo duas** hipóteses)

- (1) - Fazer aprendizagens e desenvolver competências de modo a prosseguirem estudos.
- (2) - Um local onde socializar e passar os tempos livres.
- (3) - Um local que proporcione auxílio na sua situação social e pessoal.
- (4) - Outro. Qual?
-



Sugestões:

7. Diga se na sua opinião essa expectativa vai ao encontro do que a escola enquanto instituição oferece.

- (1) Sim (2) Não



7.1. Aponte os motivos que levam à sua resposta em 7.

.....

.....

.....

.....



Sugestões:

8. Indique a forma como as expectativas dos alunos (questão 6.) se refletem no seu modo de estar nas aulas. (Pode selecionar **duas** respostas).

- (1) - São alunos atentos e empenhados.
- (2) - Não valorizam as aulas.
- (3) - Gostam da escola principalmente pelo convívio e pelas atividades extracurriculares que oferece.
- (4) - Frequentam a escola sobretudo pelo apoio social e pessoal que esta faculta.
- (5) - Outro. Qual?

.....



Sugestões:

9. Defina o relacionamento entre os alunos da turma.

- (1) - Os alunos aceitam as diferenças que existem entre eles.
- (2) - Há alunos que são discriminados. Por que motivos?

.....



Sugestões:

10. Refira se existem problemas disciplinares na sala de aula.

- (1) Sim (2) Não



10.1. Se respondeu “Sim”, indique o(s) tipo(s) preponderante desses problemas disciplinares na sala de aula. (Pode assinalar **mais que uma** hipótese).

- (1) - Conversa e falta de atenção.
- (2) - Recusa em executar tarefas.
- (3) - Confronto verbal entre alunos.
- (4) - Confronto verbal entre alunos e professor.
- (5) - Agressão entre alunos.
- (6) - Agressão a professores.



Sugestões:

11. Refira as principais causas das diferenças de desempenho escolar dos alunos.

(Escolha as **duas hipóteses** que melhor representam a sua opinião)

- (1) - Capacidades intelectuais dos alunos.
- (2) - Interesse e empenho no trabalho.
- (3) - Interesse da família pelo desempenho do aluno.
- (4) - Nível socioeconómico e cultural do aluno.
- (5) - Nacionalidade/origem cultural e étnica do aluno.



Sugestões:

12. Na sua opinião, a maior parte dos alunos do 7º A espera concluir o:

- (1) 9º ano
- (2) 12º ano
- (3) Ensino superior



13. Mencione as suas expectativas para o futuro profissional dos alunos desta turma.

.....
.....
.....
.....



Sugestões:

14. Indique as características mais positivas do 7º A.

.....
.....
.....



Sugestões:

15. Aponte os problemas da turma de resolução mais premente.

.....
.....
.....



Sugestões:

B.O ensino e a aprendizagem – práticas

1. Diga se, quando planifica as atividades letivas, tem em conta o contexto vivencial, ou seja, os interesses, os saberes escolares e extraescolares que os alunos já adquiriram e as experiências que os alunos já viveram.

(1) Sempre (2) Frequentemente (3) Às vezes (4) Não



Sugestões:

Se assinalou “Sim”, responda:

1.1. Indique quais os seus objetivos quando o faz? (Pode escolher **mais do que uma** hipótese)

- (1) - Para conhecer melhor os alunos.
- (2) - Porque é um modo de os alunos aprenderem uns com os outros.
- (3) - Pela partilha e enriquecimento das relações interpessoais.
- (4) - Para integrar alunos com origens culturais/étnicas diferentes.
- (5) - Para tornar as aulas mais interessantes e motivadoras.
- (6) - Outro. Qual?



Sugestões:

1.2. Refira como inclui esses dados nas aulas.

- (1) - Escolha de materiais e recursos.
- (2) - Atividades.
- (3) - Conteúdos.



Sugestões:

1.3. Dê um exemplo concreto.

.....

.....

.....



Sugestões:

2. Mencione se ao planificar as atividades letivas, gere o tempo e o espaço de modo diferente daquele que é preconizado no currículo nacional.

(1) Sim (2) Não



Sugestões:

2.1. Se escolheu “Sim”, indique como o faz. (Ex: recurso a tempos/espacos como a Turma Mais ou outros)

.....



Sugestões:

3. Marque uma cruz, de acordo com as práticas habituais nas suas aulas:

	Sim	Não
(1) Privilegio as aulas expositivas.		
(2) É habitual a realização de tarefas por parte dos alunos.		
(3) É vulgar haver múltiplas tarefas simultâneas, adequadas aos alunos que as realizam.		
(4) Costumo promover pequenos debates/discussões na turma.		
(5) Recorro frequentemente ao trabalho de projeto.		



Sugestões:

4. Nas aulas com o 7º A, dá prioridade ao trabalho:

- (1) - Individual.
 (2) - Em pares.
 (3) - Em grupo.



Sugestões:

4.1. De acordo com a resposta que selecionou anteriormente, indique os motivos. (Pode escolher **mais do que uma** resposta)

- (1) - Há uma melhor apreensão dos conteúdos.
- (2) - Há uma partilha enriquecedora de saberes.
- (3) - Há uma melhor consolidação das aprendizagens.
- (4) - Ao mesmo tempo que os alunos adquirem conhecimentos e desenvolvem competências cognitivas, trabalham o relacionamento com os colegas.



Sugestões:

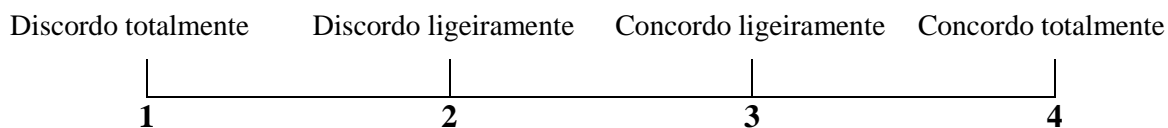
5. Aquando da realização de trabalho de grupo:

	Sim	Não	Às vezes
(1) Quem define a constituição do grupo é o professor.			
(2) Quem define as regras de funcionamento do grupo é o professor.			
(3) Quem define quem é o líder do grupo é o professor.			
(4) Quem define a organização do trabalho dentro do grupo é o professor.			
(5) Todos os grupos trabalham o mesmo assunto.			
(6) Todos os grupos desenvolvem as mesmas tarefas.			



Sugestões:

6. Dê a sua opinião, colocando um círculo à volta do número que melhor representa o que pensa, de acordo com esta escala:

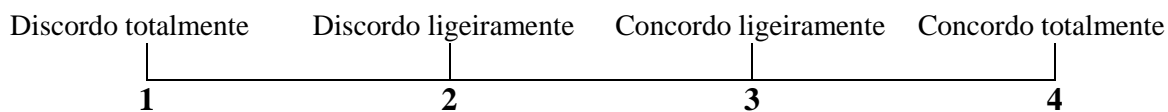


(1) É uma preocupação do conselho de turma delinear estratégias para a inclusão de todos os alunos.	1	2	3	4
(2) As estratégias de inclusão passam mais pelos recursos da escola (psicólogos, gabinete de saúde, animadores, clubes, projetos, etc.) do que pelas estratégias de aprendizagem em sala de aula.	1	2	3	4
(3) A aprendizagem de conteúdos é prioritária para o futuro escolar e profissional dos alunos.	1	2	3	4
(4) O desenvolvimento das competências implicadas na aprendizagem (“aprender a aprender”) é o principal para a preparação escolar e profissional dos alunos.	1	2	3	4
(5) A realização de tarefas/atividades por parte dos alunos favorece as aprendizagens.	1	2	3	4
(6) A existência de múltiplas tarefas em simultâneo numa aula (adequadas aos alunos que as realizam) ajuda ao sucesso.	1	2	3	4
(7) A promoção de pequenos debates/discussões de temas e o trabalho de grupo propiciam o desenvolvimento das relações interpessoais.	1	2	3	4
(8) O recurso ao trabalho de projeto desenvolve a aquisição de métodos de trabalho e estudo (“aprender a aprender”).	1	2	3	4
(9) Centrar no professor a organização dos grupos e o respetivo trabalho evita gastos de tempo sem proveito.	1	2	3	4
(10) Centrar no professor a organização dos grupos e o respetivo trabalho evita a indisciplina.	1	2	3	4
(11) A diversificação do trabalho dos vários grupos (assuntos e tarefas) envolve mais os alunos na atividade.	1	2	3	4



Sugestões:

7. Dê a sua opinião, colocando um círculo à volta do número que melhor representa o que pensa, de acordo com esta escala:



(1) O professor é quem detém os conhecimentos e os transmite.	1	2	3	4
(2) A função do aluno é reter os conteúdos e reproduzi-los.	1	2	3	4
(3) As regras de funcionamento da sala de aula estão pré-definidas e só cabe a todos cumpri-las.	1	2	3	4
(4) A indisciplina na sala de aula deve-se sobretudo ao desinteresse dos alunos e à falta de disponibilidade para o trabalho.	1	2	3	4
(5) Hoje, para além da aquisição de conhecimentos, é importante o desenvolvimento das capacidades de compreender e intervir no mundo.	1	2	3	4
(6) O insucesso é sobretudo resultado da falta de capacidades intelectuais dos alunos.	1	2	3	4
(7) O desinteresse e falta de estudo são o principal motivo do insucesso.	1	2	3	4
(8) O insucesso é consequência da utilização nas aulas de estratégias de ensino-aprendizagem iguais para todos os alunos.	1	2	3	4
(9) Para obter sucesso, devem ser valorizadas as vivências e saberes dos alunos.	1	2	3	4
(10) Atualmente, é necessário à preparação dos alunos o incentivo à curiosidade, à pesquisa e à descoberta.	1	2	3	4
(11) Mais do que um lugar de transmissão de conteúdos, a aula deve ser uma “oficina” de trabalho.	1	2	3	4



Sugestões:

C.Resultados

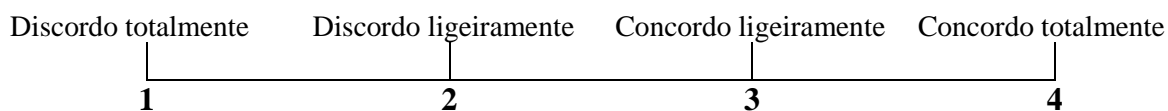
1.Quando fazem trabalhos de grupo, os alunos: (assinale com X)

	Sim	Não	Às vezes
(1) Sentem-se responsáveis pelo trabalho de todo o grupo.			
(2) Trabalham mais.			
(3) Muitas vezes ficam à espera que os outros avancem.			
(4) Quando o trabalho corre mal, desistem.			
(5) Os alunos encorajam-se uns aos outros.			
(6) Quando alguém tem uma opinião diferente, os outros aceitam.			



Sugestões:

2.Dê a sua opinião, colocando um círculo à volta do número que melhor representa aquilo que pensa, de acordo com esta escala:



(1) Trabalhar em grupo desenvolve competências de trabalho (organização, planificação) e de relacionamento interpessoal (socialização, tolerância, civismo).	1	2	3	4
(2) O trabalho em grupo é uma forma eficaz de preparar os alunos para o seu futuro pessoal, académico e profissional.				
(3) As estratégias utilizadas em sala de aula com o 7º A servem a aquisição de métodos de trabalho e estudo (“aprender a aprender”) imprescindíveis à realização de outras aprendizagens.	1	2	3	4
(4) As estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas nas aulas	1	2	3	4

do 7º A contribuem para minorar os principais problemas da turma.				
(5) Essas estratégias contribuem para que os alunos se sintam mais motivados, empenhados e responsáveis.	1	2	3	4
(6) As estratégias empregues servem o propósito da integração de todos os alunos.	1	2	3	4
(7) As estratégias selecionadas para as aulas desta turma têm como resultado aprendizagens mais sólidas.	1	2	3	4
(8) As estratégias escolhidas para a turma contribuem para um maior sucesso nas aprendizagens.	1	2	3	4



Sugestões:

O questionário termina aqui.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo III - Questionário dirigido aos alunos – Final

Questionário sobre

“Ensino e Aprendizagem no contexto de um TEIP”

(dirigido a alunos)

A abertura da escola a todos provocou mudanças no perfil dos alunos, o que coloca novos desafios à Escola a vários níveis, que incluem a o ensino e a aprendizagem.

Pretende-se, com este questionário, averiguar de que forma as estratégias em sala de aula se vão adaptando à diversidade de públicos escolares e aos problemas que transportam consigo.

Solicito a sua colaboração para responder a este questionário, que foi concebido para ser respondido em 20-30 minutos. É anónimo e as suas respostas são confidenciais.

Com este questionário, gostaria de conhecer a sua opinião sobre a sua turma, a sua escola e o meio em que está inserida, assim como sobre a forma como decorrem as suas aulas.

Este questionário está dividido em três partes: (i) Caracterização, (ii) O ensino e a aprendizagem – práticas – e (iii) Resultados.

Cada parte inclui questões de resposta fechada e questões de resposta aberta.

Responda às questões de resposta fechada seguindo as instruções que lhe são dadas. Nas questões de resposta aberta, dê a sua opinião, recorrendo a texto livre.

A sua opinião é muito importante!

A. Caracterização

1. Indique o ano em que nasceu.

2. Diga se já alguma vez reprovou.

(2) Sim (2) Não

2.1. Se respondeu “sim”, refira o número de vezes.

2.2. Se obteve alguma nota negativa no último período letivo, indique a(s) disciplina(s).

.....

3. Refira as disciplinas de que gosta mais.

.....

4. Indique há quanto tempo estuda nesta escola. anos

5. Diga até que nível de escolaridade gostaria de estudar.

(2) 9º ano (2) 12º ano (3) Curso superior

6. Mencione a profissão que gostaria de ter no futuro.

.....

7. Indique se mora no bairro em que se situa a escola.

(1) Sim (2) Não

8. Baseando-se no seu conhecimento, diga o que acha melhor neste bairro. (Pode escolher **mais do que uma** resposta).

- (1) – As pessoas.
- (2) – O espaço e os equipamentos.
- (3) – As associações para ocupação de tempos livres.
- (4) – As estruturas de apoio social.
- Outro. Qual?

9. Dê a sua opinião sobre o que é pior neste bairro. (Pode escolher **mais do que uma** resposta).

- (1) – As pessoas.
- (2) – O espaço e os equipamentos.
- (3) – As associações para ocupação de tempos livres.
- (4) – As estruturas de apoio social.
- (5) - Outro. Qual?

10. Classifique as condições que esta escola tem para estudar.

- (1) Boas (2) Razoáveis (3) Fracas

11. Indique qual destas condições é mais importante para si. (Escolha **uma** hipótese).

- (1) - As atividades (clubes, desporto escolar, etc.)
- (2) - Os gabinetes de apoio aos alunos
- (3) - As instalações, o espaço

12. Refira o que é mais importante na escola. (Escolha **uma** hipótese)

- (1) - Existirem boas condições para aprender.
- (2) - Haver ajuda aos alunos com problemas.
- (3) - Existir uma boa integração de todos os alunos na escola.
- (4) - Haver atividades para os tempos livres.

13. Diga se, na sua opinião, a escola tem meios para promover a aprendizagem de todos os alunos com qualidade?

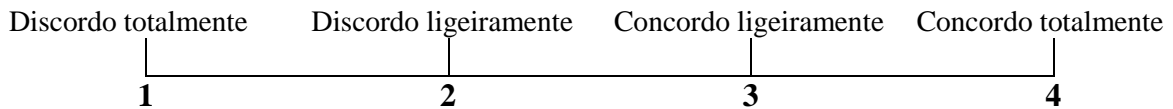
- (1) Sim (2) Alguns (3) Não

Se respondeu "sim", passe à questão 14.

13.1. Se respondeu "alguns" ou "não", indique quais as condições que faltam à escola.

.....

14. Coloque um círculo à volta do número que melhor representa a sua opinião, de acordo com esta escala:



(1) Na turma, sente-se bem.	1	2	3	4
(2) Na turma, há alguns alunos diferentes.	1	2	3	4
(3) Na turma, aceitam-se as diferenças entre os alunos.	1	2	3	4
(4) Na turma, há alunos que são rejeitados.	1	2	3	4
(5) Na turma, é possível fazer amizades com os colegas.	1	2	3	4
(6) Na turma, todos se dão bem.	1	2	3	4
(7) Na turma, existe bom ambiente para aprender.	1	2	3	4
(8) Na turma, existe um bom relacionamento com os professores.	1	2	3	4

15. Indique a melhor definição para "um bom professor". (Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (8) - Explica a matéria de forma a que os alunos compreendam bem.
- (9) - Mostra que conhece muitos assuntos.
- (10)- Propõe atividades para os alunos realizarem nas aulas.
- (11)– Aproxima-se dos alunos para os ajudar quando têm dificuldades na aprendizagem.
- (12)- Mostra interesse pessoal pelos alunos.
- (13)- Mantém a ordem na sala de aula.
- (14)- Outro. Qual?

16. Aponte o principal motivo pelo qual os alunos reprovam ou não têm boas notas.

(Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) - Não se interessam pela matéria.
- (2) - Aborrecem-se nas aulas, porque não há atividades para realizar.
- (3) - Não estudam o suficiente.
- (4) - Estão desatentos nas aulas.
- (5) - Têm mau comportamento nas aulas.
- (6) - Faltam muito às aulas.
- (7) - Outro. Qual?

B. O ensino e a aprendizagem – práticas
--

1. Refira qual é a prática mais habitual nas suas aulas. (Escolha **uma** hipótese).

- (1) - Há explicação das matérias na maior parte do tempo de aula.
- (2) - Há muitas atividades para fazer.
- (3) - Há um equilíbrio entre a explicação da matéria e a realização de tarefas.

2. Diga se habitualmente debatem temas nas aulas.

- (1) Sim (2) Não

3. Indique qual é, na sua opinião, a vantagem de discutir/debater temas nas aulas. (Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) - Partilhar o que se pensa e o que se sabe.
- (2) - Aprender com as opiniões e os conhecimentos dos outros.
- (3) - Perceber que há colegas que pensam de outros modos e que têm conhecimentos diferentes.
- (4) - Aprender a aceitar o que os colegas dizem.
- (5) -
- Outro. Qual?

Como sabe, fazer um projeto é partir de um tema ou um problema, em seguida planificar o trabalho e pesquisar sobre o assunto, produzir um trabalho final que, muitas vezes, pode ser mostrado à comunidade. Deste processo, também faz parte a avaliação do projeto que os alunos e os professores vão fazendo.

4. Diga se é habitual a turma fazer projetos.

(1) Sim (2) Não

5. Mencione a principal vantagem de desenvolver projetos. (Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) – Permite organizar o trabalho que vai ser feito.
- (2) – Facilita a escolha de cada um por aquilo que entende ser melhor.
- (3) – Possibilita o trabalho de forma mais autónoma.
- (4) – Possibilita a interação com os colegas.

6. Refira se já participou em atividades em que foram exploradas as culturas de diferentes povos ou países.

(1) Sim (2) Não

Se respondeu “não”, passe à questão 7.

6.1. Se respondeu “sim”, conte uma dessas atividades.

.....

.....

.....

6.2. Diga se na sua opinião essa atividade foi importante.

(1) Sim (2) Não

6.3. Indique os motivos pelos quais considera que essa atividade foi ou não importante.

.....

.....

7. Nas aulas, é mais frequente trabalhar: (Escolha **uma** hipótese).

- (1) - Sozinho.
- (2) - A pares (com o colega do lado).
- (3) - Em grupo.

8. Refira qual dessas formas de trabalhar prefere. (Escolha **uma** hipótese).

- (1) - Sozinho.
- (2) - A pares (com o colega do lado).
- (3) - Em grupo.

9. Indique a razão por que prefere a forma de trabalhar que escolheu na questão anterior.

(Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) - Compreender melhor a matéria que o professor explicou.
- (2) - Ser possível aprender com os colegas.
- (3) - Poder utilizar de outras formas a matéria que já foi dada.
- (4) - Conhecer as experiências dos colegas.
- (5) - Aprender a relacionar-se melhor com os colegas.
- (6) - Aprender a organizar o trabalho de grupo.

10. Refira a prática mais habitual nas aulas.

- (1) - Todos os alunos fazem as mesmas atividades ao mesmo tempo
- (2) - Há alunos que fazem atividades diferentes

11. Diga quais as estratégias que, na sua opinião, os seus professores devem desenvolver para que os alunos aprendam melhor.

.....
.....

12. Diga o que fazem ou devem fazer os alunos para as aulas serem proveitosas e para poderem aprender melhor.

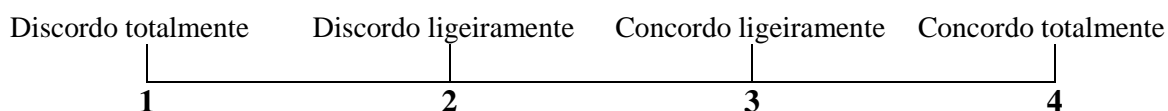
.....
.....

C. Resultados

1. Assinale com X a hipótese que melhor representa a sua atitude e a dos seus colegas quando trabalham em grupo.

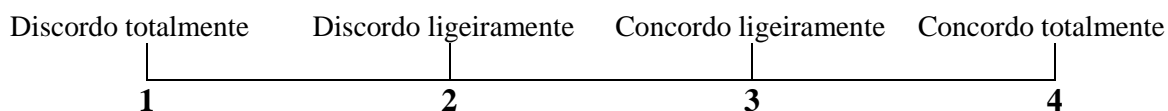
	Sim	Não	Às vezes
(1) Sente-se responsável pelo trabalho de todo o grupo.			
(2) Trabalha mais.			
(3) Fica à espera que os outros avancem.			
(4) Desiste quando há problemas ou obstáculos.			
(5) É encorajado pelos colegas.			
(6) É aceite com opiniões diferentes.			

2. Dê a sua opinião, colocando um círculo à volta do número que melhor representa aquilo que pensa, de acordo com esta escala:



(1) Trabalhar em grupo é uma boa forma de integrar todos os alunos, até aqueles que são um pouco diferentes.	1	2	3	4
(2) Fazer tarefas ou desenvolver projetos é agradável e interessante.	1	2	3	4
(3) Realizar tarefas e projetos é uma forma de aprender mais e melhor.	1	2	3	4
(4) Desenvolver tarefas e projetos torna os alunos mais empenhados e responsáveis pelo trabalho.	1	2	3	4

3. Coloque um círculo à volta do número que melhor representa aquilo que pensa, de acordo com esta escala:



(1) Nas aulas, só se aprende “matéria” das disciplinas.	1	2	3	4
(2) Nas aulas, também se aprende a dialogar, a partilhar, a aceitar os outros.	1	2	3	4
(3) Nas aulas, também se aprende a viver em sociedade.	1	2	3	4
(4) Nas aulas, também se aprende a estudar e a trabalhar.	1	2	3	4

4. Coloque um círculo à volta do número que melhor representa aquilo que pensa, de acordo com esta escala:

Discordo totalmente Discordo ligeiramente Concordo ligeiramente Concordo totalmente

1 **2** **3** **4**

(1) Aprender a estar com os outros, a viver em sociedade, a estudar e a trabalhar é importante para o presente e para o futuro.	1	2	3	4
(2) Maus resultados nos testes de avaliação significam que o aluno não faz aprendizagens.	1	2	3	4
(3) Aprender e estar nas aulas é positivo.	1	2	3	4
(4) A forma como decorrem as aulas no 7 ^o A é favorável a uma boa aprendizagem.	1	2	3	4

O questionário termina aqui.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo IV – Questionário dirigido a professores – Final

Questionário sobre

“Ensino e Aprendizagem no contexto de um TEIP”

(dirigido a professores)

A abertura da escola a todos provocou uma mutação no perfil dos alunos, o que coloca novos desafios à Escola a vários níveis, que incluem a o ensino e a aprendizagem.

Pretende-se, com este questionário, averiguar de que forma as estratégias em sala de aula se vão adaptando à diversidade de públicos escolares e aos problemas que transportam consigo.

Solicito a sua colaboração para responder a este questionário, que foi concebido para ser respondido em 20-30 minutos. É anónimo e as suas respostas são confidenciais.

Com este questionário, gostaria de conhecer a sua opinião sobre a turma 7ªA, a escola e o meio em que está inserida, assim como sobre as suas práticas letivas nesta turma.

Este questionário está dividido em três partes: (i) Caracterização; (ii) O ensino e a aprendizagem – práticas; e (iii) Resultados.

Cada parte inclui questões de resposta fechada e questões de resposta aberta.

Responda às questões de resposta fechada seguindo as instruções que lhe são fornecidas. Nas questões de resposta aberta, recorra a texto livre.

A sua opinião é muito importante!

A. Caracterização

1. Indique a faixa etária em que se situa, considerando a data de 31.12.2010.

- (1) - < 30 anos
- (2) - 30-40 anos
- (3) - > 40 anos

2. Refira há quantos anos é professor(a), tendo em conta a data de 31.08.2010.

..... anos

3. Diga há quanto tempo trabalha nesta escola, considerando a data de 31.08.2010.

..... anos

4. Mencione os cargos que tem exercido. (Assinale com uma X).

(1) Conselho Geral/Assembleia de Escola	
(2) Direção do agrupamento	
(3) Assessor	
(4) Coordenador de ano/ciclo	
(5) Coordenador de departamento curricular	
(6) Conselho Pedagógico	

(7) Responsável por grupo disciplinar/de recrutamento	
(8) Diretor de turma	
(9) Professor avaliador	
(10) Professor-tutor	
(11) Nenhum	

5. Refira outras funções não letivas que tem desempenhado (clubes, projetos, Desporto Escolar, etc.).

.....

.....

6. Dê a sua opinião sobre o que esperam os alunos da escola (assinale **no máximo duas** hipóteses)

- (5) - Fazer aprendizagens e desenvolver competências de modo a prosseguirem estudos.
- (6) - Encontrar um local onde socializar e passar os tempos livres.
- (7) - Encontrar um local que proporcione auxílio na sua situação social e pessoal.
- (8) - Outro. Qual?

7. Diga se, na sua opinião, essa(s) expectativa(s) vai (vão) ao encontro do que a escola enquanto instituição oferece.

- (1) Totalmente (2) Parcialmente (3) Nada

7.1. Aponte os motivos que levam à sua resposta em 7.

.....

.....

.....

.....

8. Indique a forma como as expectativas dos alunos (questão 6.) se refletem no seu modo de estar na escola. (Pode selecionar **duas** respostas).

- (6) – Com atenção e empenho nas atividades letivas.
- (7) – Sem qualquer interesse pelo que se passa em sala de aula.
- (8) – Com gosto pelo convívio e pelas atividades extracurriculares.
- (9) – Com preferência pelo apoio social e pessoal que esta faculta.
- (10) - Outro. Qual?

9. Defina o relacionamento entre os alunos da turma.

- (1) - Os alunos aceitam as diferenças que existem entre eles.
- (2) – Os alunos discriminam os colegas. Por que motivos?
-

10. Refira se existem problemas disciplinares com os alunos do 7.º A, em sala de aula.

- (1) Sim (2) Não

10.1. Se respondeu “Sim”, indique o(s) tipo(s) preponderante(s) desses problemas disciplinares na sala de aula. (Pode assinalar **mais que uma** hipótese).

- (1) - Conversa e falta de atenção.
- (2) - Recusa em executar tarefas.
- (3) - Confronto verbal entre alunos.
- (4) - Confronto verbal entre alunos e professor.
- (5) - Agressão entre alunos.
- (6) - Agressão a professores.
- (7) - Outro. Qual?

11. Refira as principais causas das diferenças de desempenho escolar dos alunos.

(Escolha as **duas hipóteses** que melhor representam a sua opinião)

- (1) - Capacidades intelectuais dos alunos.
- (2) - Interesse e empenho no trabalho.
- (3) - Acompanhamento familiar da vida escolar do aluno.
- (4) - Nível socioeconómico e cultural do aluno.
- (5) - Nacionalidade/origem cultural e étnica do aluno.

12. Na sua opinião, a maior parte dos alunos do 7º A espera concluir o:

- (1) 9º ano (2) 12º ano (3) Ensino superior

13. Mencione as suas expectativas para o futuro profissional dos alunos desta turma.

.....
.....
.....

14. Indique as características mais positivas do 7º A.

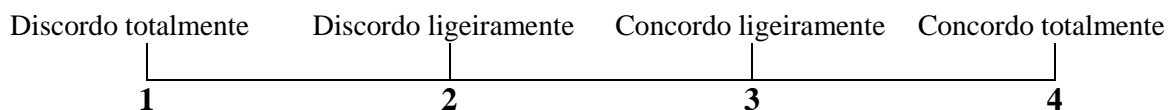
.....
.....
.....

15. Aponte os problemas da turma de resolução mais premente.

.....
.....
.....

B. O ensino e a aprendizagem – práticas

1. Dê a sua opinião, colocando um círculo à volta do número que melhor representa o que pensa, de acordo com esta escala:



(1) Delinear estratégias para a inclusão de todos os alunos é uma preocupação do conselho de turma.	1	2	3	4
(2) As estratégias de inclusão passam mais pelos recursos da escola (psicólogos, gabinete de saúde, animadores, clubes, projetos, etc.) do que pelas estratégias de aprendizagem em sala de aula.	1	2	3	4

2. Diga se, quando planifica as atividades letivas, tem em conta o contexto vivencial, ou seja, os interesses, a cultura, os saberes escolares e extraescolares que os alunos já adquiriram e as experiências que os alunos já viveram.

- (1) Sempre (2) Frequentemente (3) Às vezes (4) Nunca

Se assinalou “nunca” siga para a questão 3.

2.1. Se assinalou “Sempre”, “Frequentemente” ou “Às vezes”, indique quais os seus objetivos quando o faz. (Pode escolher **mais do que um**)

- (1) - Conhecer melhor os alunos.
- (2) - Desenvolver a aprendizagem de uns com os outros.
- (3) - Promover a partilha e o enriquecimento das relações interpessoais.
- (4) - Integrar alunos com origens culturais/étnicas diferentes.
- (5) - Tornar as aulas mais interessantes e motivadoras.
- (6) - Outro. Qual?

.....

2.2. Refira como integra esses dados nas aulas.

- (1) - Através de materiais e recursos.
- (2) - Através de atividades.
- (3) - Através de conteúdos.

2.3. Dê um exemplo concreto.

.....

3. Mencione se, ao planificar as atividades letivas, gere o tempo e o espaço de modo diferente daquele que é preconizado no currículo nacional.

- (1) Sempre (2) Às vezes (3) Nunca

3.1. Se respondeu “Sim”, indique como o faz. (Ex: recurso a tempos/espacos como a Turma Mais ou outros)

.....

4. Marque uma cruz, de acordo com as práticas habituais nas suas aulas:

4.1. São privilegiadas as aulas expositivas.

(1) Sim (2) Não

4.2. Se respondeu “sim”, indique os motivos. (Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) - Facilita a economia de tempo.
- (2) - Permite ao professor um melhor controlo do comportamento dos alunos.
- (3) - Possibilita ao professor a transmissão de conteúdos e aos alunos um bom domínio daqueles.
- (4) - Outro. Qual?

4.3. É habitual a realização de tarefas por parte dos alunos.

(1) Sim (2) Não

4.4. Se respondeu “sim”, indique os motivos. (Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) - Possibilita um maior leque de aprendizagens: conteúdos e métodos de trabalho e estudo (“aprender a aprender”).
- (2) - Torna os alunos mais conscientes e mais implicados nas suas aprendizagens, pela prática.
- (3) - Outro. Qual?

4.5. É vulgar haver diversas tarefas simultâneas, adequadas aos alunos que as realizam.

(1) Sim (2) Não

4.6. Se respondeu “sim”, indique os motivos. (Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) - Faculta a adequação da tarefa aos alunos que a realizam como forma de captar o seu interesse e empenho.
- (2) - Possibilita a aprendizagem a todos, independentemente do que cada um adquiriu anteriormente.
- (3) - Outro. Qual?

4.7. É costume promover pequenos debates/discussões na turma.

- (1) - Sim (2) - Não

4.8. Se respondeu “sim”, indique os motivos. (Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) – Propiciam o desenvolvimento das relações interpessoais.
- (2) – Proporcionam um alargamento de horizontes pelo contacto com diversas opiniões e vivências.
- (3) - Outro. Qual?

4.9. É frequente propor trabalho de projeto.

- (1) Sim (2) Não

4.10. Se respondeu “sim”, indique os motivos. (Pode escolher **mais do que uma** hipótese).

- (1) – Possibilita a aquisição de métodos de trabalho e estudo (“aprender a aprender”).
- (2) – Incentiva a curiosidade, a pesquisa, a descoberta.
- (3) – Desenvolve as capacidades de compreender e intervir no mundo.
- (4) - Outro. Qual?

5. Nas suas aulas com o 7º A, é dada prioridade ao trabalho:

- (1) - Individual.
- (2) - Em pares.
- (3) - Em grupo.

5.1. De acordo com a resposta que selecionou anteriormente, indique os motivos. (Pode escolher **mais do que uma** resposta).

- (5) - Há uma melhor apreensão dos conteúdos.
- (6) - Há uma partilha enriquecedora de saberes.
- (7) - Há uma melhor consolidação das aprendizagens.
- (8) - Há um melhor cruzamento na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências cognitivas com as relações interpessoais.

6. Marque uma X na hipótese que melhor traduz o modo como é operacionalizado o trabalho em grupo, do ponto de vista da organização do trabalho a realizar:

	Sim	Não	Às vezes
(1) Os grupos trabalham simultaneamente vários assuntos ou temas.			
(2) Os grupos desenvolvem tarefas diversificadas.			

Se respondeu “não” a todos os itens da questão 6., avance para a questão 7.

6.1. Se respondeu “sim” ou “às vezes” em algum dos itens da questão 6, indique os motivos (pode selecionar **mais do que um**):

- (1) - A diversificação do trabalho dos vários grupos (assuntos e tarefas) permite uma melhor adaptação do currículo às características dos alunos.
- (2) - A diversificação do trabalho dos vários grupos (assuntos e tarefas) envolve mais os alunos na atividade.
- (3) A diversificação do trabalho dos vários grupos (assuntos e tarefas) permite uma gestão do currículo diferenciadora de tempos e espaços.
- (4) - Outro. Qual?

7. Marque uma X na hipótese que melhor traduz o modo como é operacionalizado o trabalho em grupo, do ponto de vista da organização do grupo:

	Sim	Não	Às vezes
(1) É o professor quem define a constituição do grupo.			
(2) É o professor quem define as regras de funcionamento do grupo.			
(3) É o professor quem define quem é o líder do grupo.			
(4) É o professor quem define a organização do trabalho dentro do grupo.			

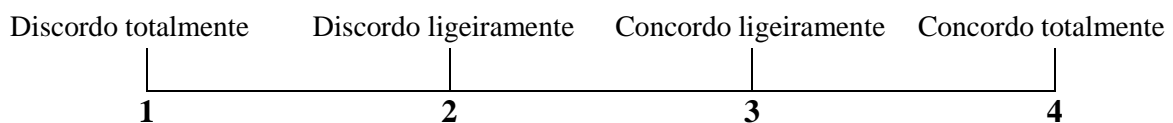
Se respondeu “não” a todos os itens da questão 7., avance para a questão 8.

7.1. Se respondeu “sim” ou “às vezes” em algum dos itens da questão 7 indique os motivos (pode seleccionar mais do que um):

- (1) Centrar no professor a organização dos grupos e o respetivo trabalho evita gastos de tempo sem proveito.
- (2) Centrar no professor a organização dos grupos e o respetivo trabalho evita a indisciplina.
- (3) - Outro. Qual?

.....

8. Dê a sua opinião, colocando um círculo à volta do número que melhor representa o que pensa, de acordo com esta escala:



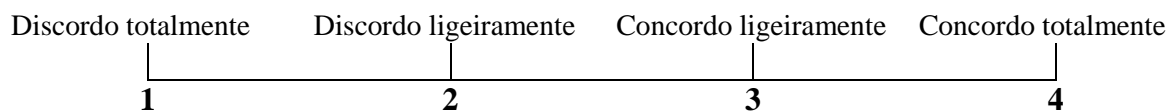
(1) O papel do professor é transmitir conhecimentos.	1	2	3	4
(2) O papel do aluno é reter os conteúdos e reproduzi-los.	1	2	3	4
(3) A organização do trabalho em sala de aula deve depender exclusivamente da gestão realizada a priori pelo professor e centrada na sua ação.	1	2	3	4
(4) As regras de funcionamento da sala de aula devem estar pré-definidas e não há lugar à sua discussão.	1	2	3	4

C. Resultados

1. Assinale com X, de acordo com a sua opinião sobre as atitudes dos alunos quando trabalham em grupo:

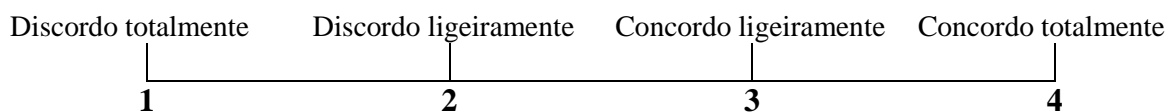
	Sim	Não	Às vezes
(1) Sentem-se responsáveis pelo trabalho de todo o grupo.			
(2) Trabalham mais.			
(3) Ficam à espera que os outros avancem.			
(4) Desistem quando encontram problemas ou obstáculos.			
(5) São encorajados pelos colegas.			
(6) São aceites com opiniões diferentes.			

2. Dê a sua opinião, colocando um círculo à volta do número que melhor representa o que pensa, de acordo com esta escala:



(1) O trabalho em grupo desenvolve competências de trabalho (organização, planificação) e de relacionamento interpessoal (socialização, tolerância, civismo).	1	2	3	4
(2) O trabalho em grupo é uma forma eficaz de preparar os alunos para o seu futuro pessoal, académico e profissional.	1	2	3	4

3. Dê a sua opinião, colocando um círculo à volta do número que melhor representa aquilo que pensa, de acordo com esta escala:



(1) As estratégias utilizadas em sala de aula com o 7º A servem a aquisição de métodos de trabalho e estudo (“aprender a aprender”) imprescindíveis à realização de outras aprendizagens.	1	2	3	4
(2) As estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas nas aulas do 7º A contribuem para minorar os principais problemas da turma.	1	2	3	4
(3) As estratégias utilizadas contribuem para que os alunos se sintam mais motivados, empenhados e responsáveis.	1	2	3	4
(4) As estratégias utilizadas servem o propósito da integração de todos os alunos.	1	2	3	4
(5) As estratégias seleccionadas para as aulas desta turma têm como resultado aprendizagens mais sólidas.	1	2	3	4
(6) As estratégias escolhidas para a turma contribuem para um maior sucesso nas aprendizagens.	1	2	3	4

O questionário termina aqui.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo V - Observação de reuniões do conselho de turma – Grelha

Observação de reuniões do conselho de turma – Grelha de observação

Contexto	
Reunião do conselho de turma	Local:
Data/hora:	Duração:

Caracterização da turma: ambiente socioeconómico; relações interpessoais.
O ensino e a aprendizagem - práticas: organização das aprendizagens curriculares; estratégias para a integração dos alunos.
Resultados: atitudes face ao ensino e à aprendizagem; indícios de sucesso/insucesso.
Observações

Anexo VI - Observação de aulas – Lista de verificação

Observação de aulas – Lista de verificação

Contexto	
Aula:	Local:
Data/hora:	Duração:

	Sim	Não	Não obs.	Observações
A - Os alunos:				
(1) - Demonstram interesse pela exposição/instruções dadas pelo professor.				
(2) - Realizam as tarefas propostas com empenho.				
(3) - Tomam parte ativa no desenvolvimento da aula.				
(4) - Evidenciam tolerância e hábitos de diálogo/aceitam a diferença.				
(5) - Provocam situações de indisciplina.				
B - O professor:				
(1) - Integra dados das intervenções dos alunos reveladoras dos seus interesses, saberes, vivências.				
(2) - Fornece instruções de trabalho claras com vista à realização de trabalho autónomo.				
(3) – Apoia os alunos na construção do conhecimento.				
(4) - Demonstra uma atitude dialogante.				
Em situação de trabalho de grupo:				
(5) - Incumbe aos alunos a constituição do grupo.				
(6) - Delega aos alunos a definição das regras de funcionamento do grupo.				

(7) - Confia aos alunos a escolha do líder do grupo.				
(8) - Encarrega os alunos da organização do trabalho dentro do grupo.				
C- Estratégias. A aula:				
(1) - Integra materiais/recursos tendo em conta os interesses, os saberes e as vivências dos alunos.				
(2) - Integra atividades tendo em conta os interesses, os saberes e as vivências dos alunos.				
(3) - Integra conteúdos tendo em conta os interesses, os saberes e as vivências dos alunos.				
(4) - Revela uma gestão do tempo/espço diferente do preconizado pelo currículo nacional.				
(5) - É predominantemente dedicada à realização de tarefas.				
(6) - Inclui diversificação de tarefas adequadas aos alunos que as realizam.				
(7) - Compreende um pequeno debate/ /discussão de tema.				
(8) - Envolve trabalho de projeto.				
(9) - Implica trabalho individual.				
(10) - Envolve trabalho de pares.				
(11) - Integra trabalho de grupo.				
No trabalho de grupo:				
(12) - Trata-se em simultâneo vários assuntos ou temas.				
(13) - Desenvolvem-se tarefas diversificadas.				

Anexo VII – Análise de documentos - grelha

Grelha de análise de documentos

		Problemas diagnosticados		
Objetivos	Projeto TEIP			
	Projeto Educativo			
Ações	Projeto TEIP			
	Projeto Educativo			
	Projeto Curricular de Agrupamento			

Anexo VIII - Tratamento de dados dos questionários: gráficos

A. Caracterização

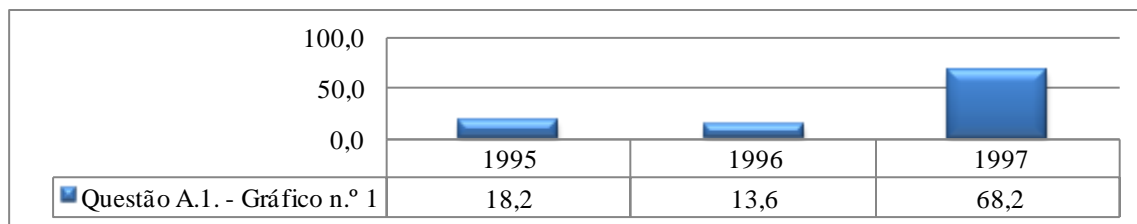
Questão 1

Enunciado

“Indique o ano em que nasceu.”

Gráfico 1

em %



Questão 2

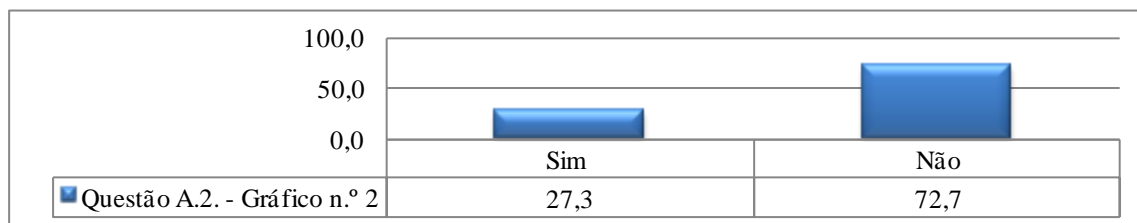
Enunciado

“Diga se já alguma vez reprovou.

(1) Sim (2) Não

Gráfico 2

em %



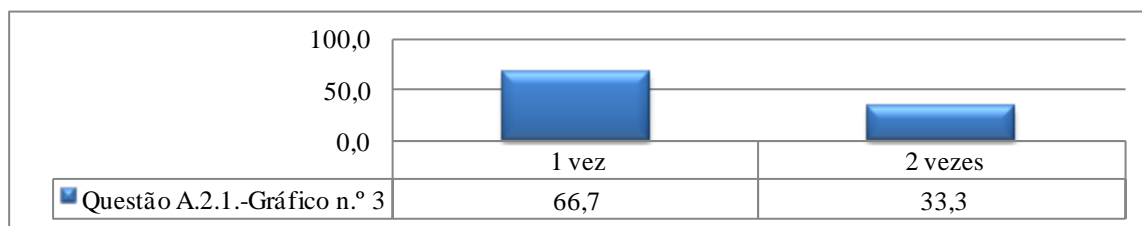
Questão 2.1.

Enunciado

“Se respondeu “sim”, refira o número de vezes.”

Gráfico 3

em %

**Questão 2.2.***Enunciado*

“Se obteve alguma nota negativa no último período letivo, indique a(s) disciplina(s).”

Gráfico 4

em %

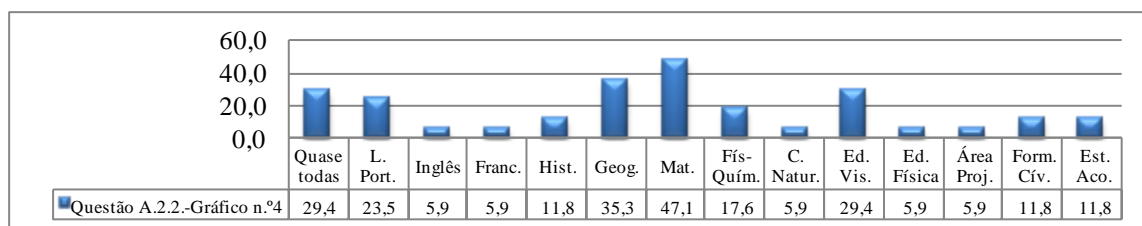


Gráfico 5

em %

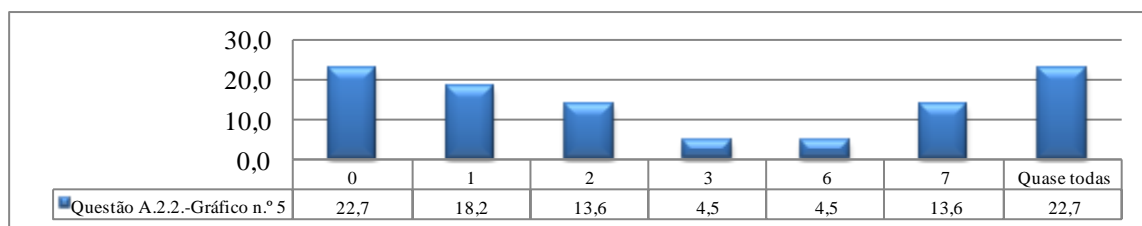
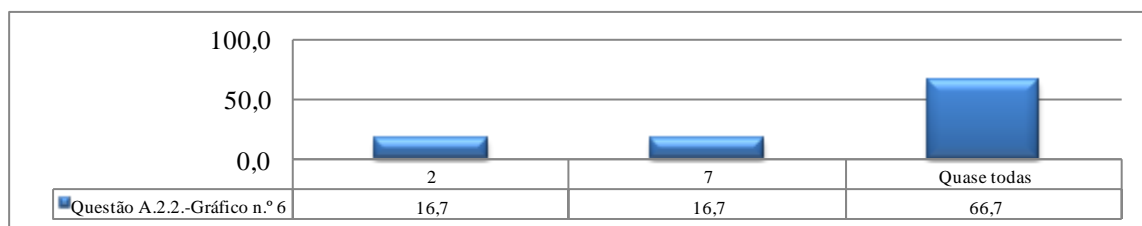


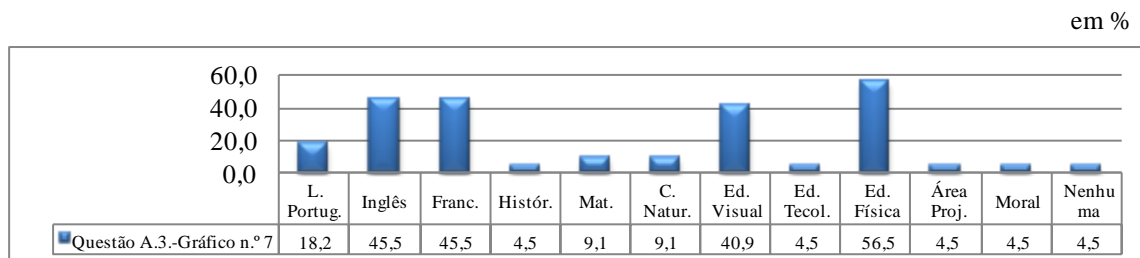
Gráfico 6

em %

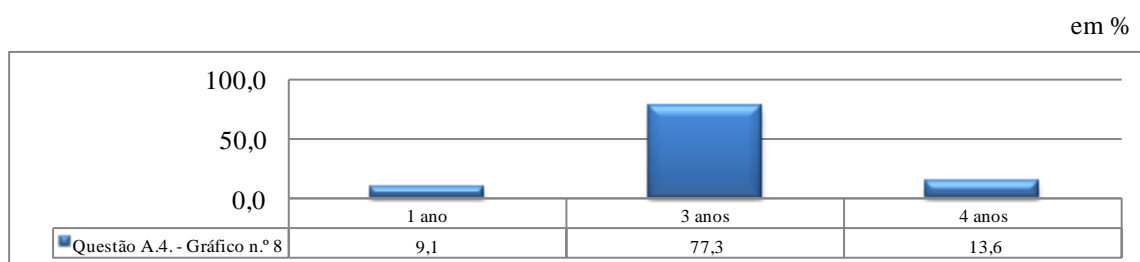


Questão 3.*Enunciado*

“Refira as disciplinas de que mais gosta.”

Gráfico 7**Questão 4.***Enunciado*

“Indique há quanto tempo estuda nesta escola.”

Gráfico 8**Questão 5.***Enunciado*

“Diga até que nível de escolaridade gostaria de estudar.

- (1) 9º ano (2) 12º ano (3) Curso superior

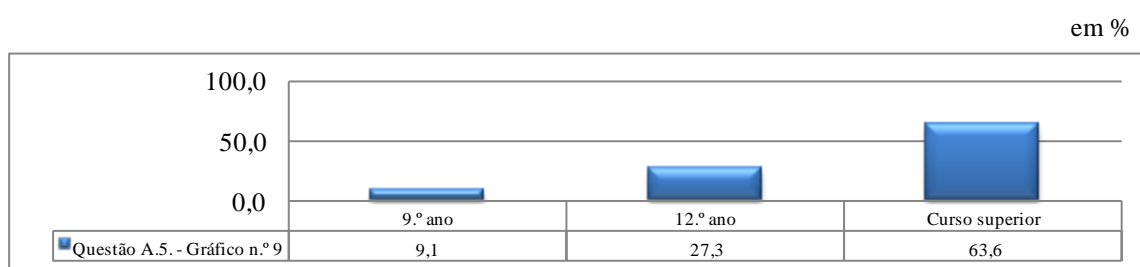
Gráfico 9

Gráfico 10

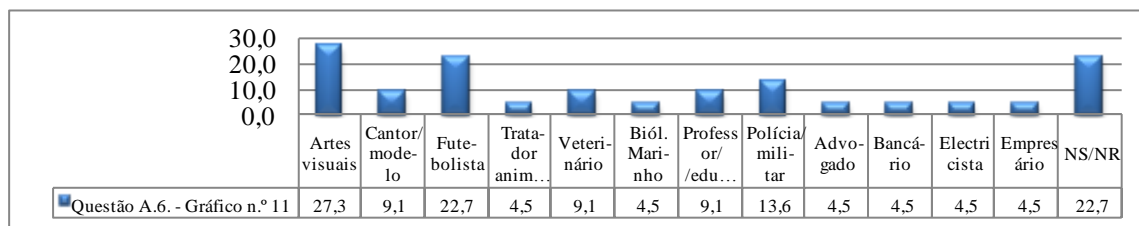
em %

**Questão 6.***Enunciado*

“Mencione a profissão que gostaria de ter no futuro.”

Gráfico 11

em %

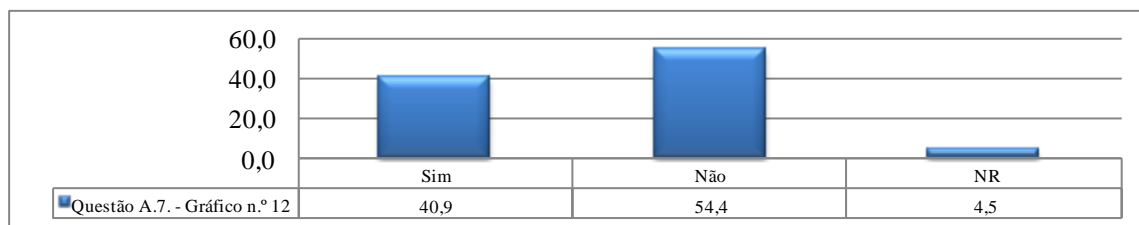
**Questão 7.***Enunciado*

“Indique se mora no bairro em que se situa a escola.

(1) Sim (2) Não

Gráfico 12

em %



Questões 8. e 9.*Enunciado da questão 8*

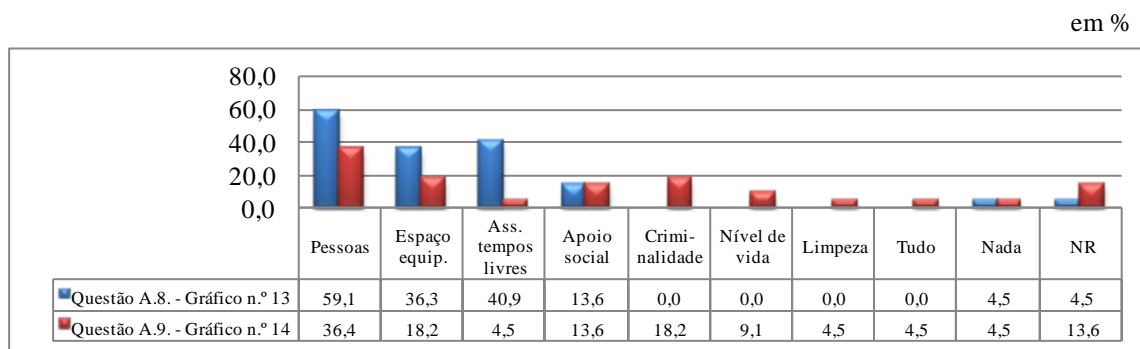
“Baseando-se no seu conhecimento, diga o que acha melhor neste bairro. (Pode escolher mais do que uma resposta).

- (1) – As pessoas.
- (2) – O espaço e os equipamentos.
- (3) – As associações para ocupação de tempos livres.
- (4) – As estruturas de apoio social.
- (5) - Outro. Qual?

Enunciado da questão 9

“Dê a sua opinião sobre o que é pior neste bairro. (Pode escolher mais do que uma resposta).

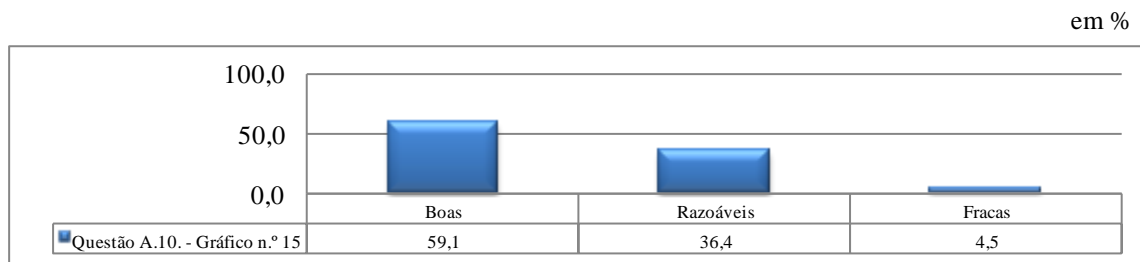
- (1)– As pessoas.
- (2)– O espaço e os equipamentos.
- (3) As associações para ocupação de tempos livres.
- (4)– As estruturas de apoio social.
- (5)- Outro. Qual?

Gráfico 13 e Gráfico 14**Questão 10.***Enunciado*

“Classifique as condições que esta escola tem para estudar.

- (1) Boas (2) Razoáveis (3) Fracas

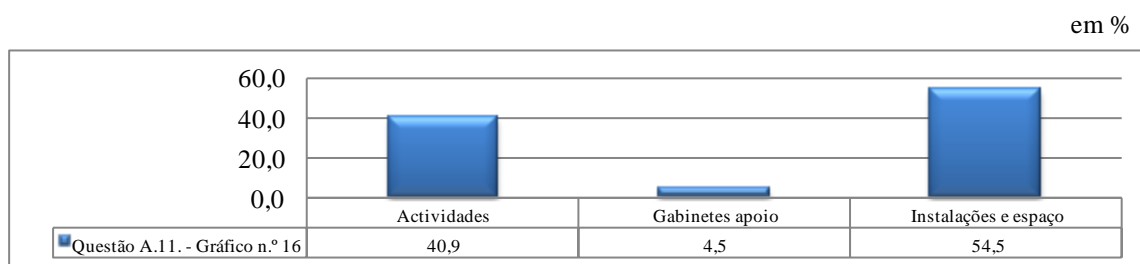
Gráfico 15

**Questão 11.***Enunciado*

“Indique qual destas condições é mais importante para si. (Escolha uma hipótese).

- (1) - As atividades (clubes, desporto escolar, etc.)
- (2) - Os gabinetes de apoio aos alunos
- (3) - As instalações, o espaço

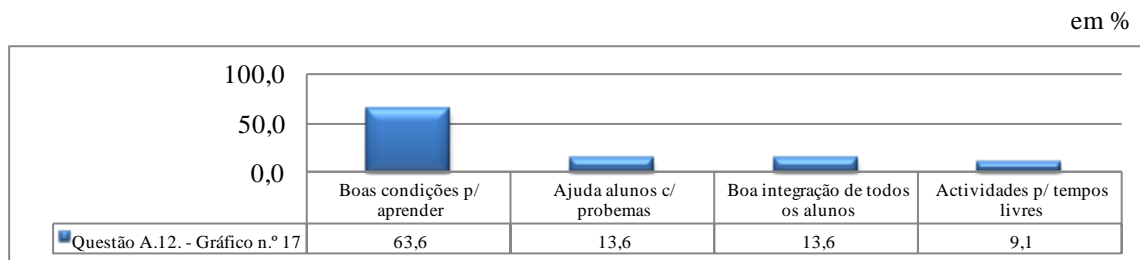
Gráfico 16

**Questão 12.***Enunciado*

“Refira o que é mais importante na escola. (Escolha uma hipótese)

- (1) - Existirem boas condições para aprender.
- (2) - Haver ajuda aos alunos com problemas.
- (3) - Existir uma boa integração de todos os alunos na escola.
- (4) - Haver atividades para os tempos livres.

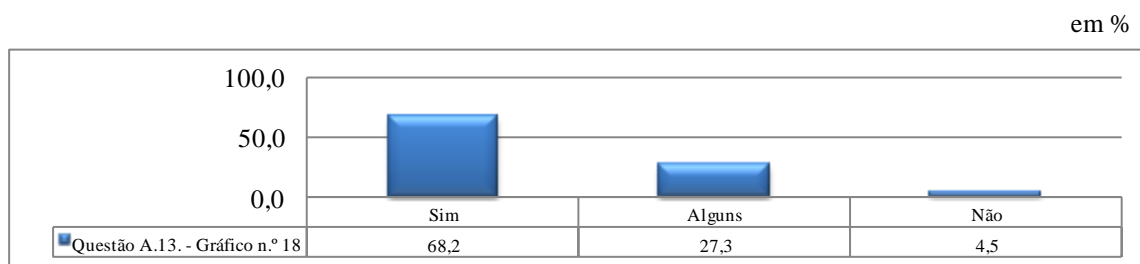
Gráfico 17

**Questão 13.***Enunciado*

“Diga se, na sua opinião, a escola tem meios para promover a aprendizagem de todos os alunos com qualidade?”

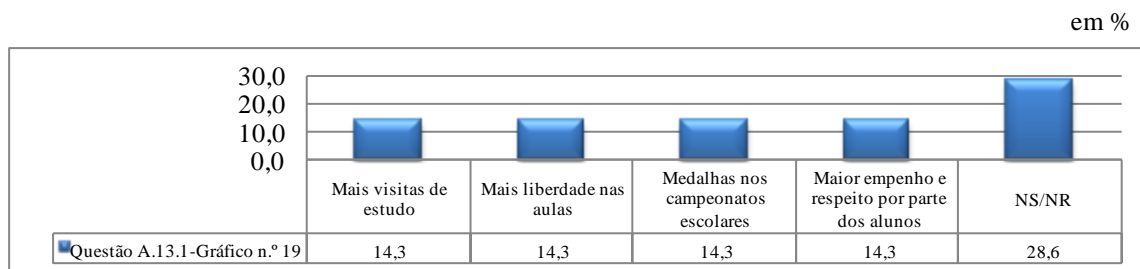
- (1) Sim (2) Alguns (3) Não

Gráfico 18

**Questão 13.1.***Enunciado*

“Se respondeu “alguns” ou “não”, indique quais as condições que faltam à escola.”

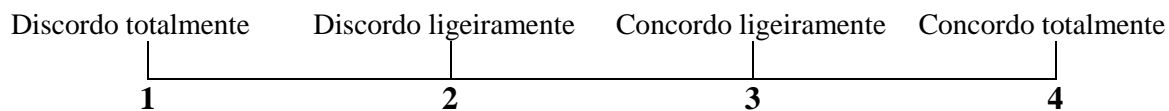
Gráfico 19



Questão 14.

Enunciado

“Coloque um círculo à volta do número que melhor representa a sua opinião, de acordo com esta escala:



(1) Na turma, sente-se bem.	1	2	3	4
(2) Na turma, há alguns alunos diferentes.	1	2	3	4
(3) Na turma, aceitam-se as diferenças entre os alunos.	1	2	3	4
(4) Na turma, há alunos que são rejeitados.	1	2	3	4
(5) Na turma, é possível fazer amizades com os colegas.	1	2	3	4
(6) Na turma, todos se dão bem.	1	2	3	4
(7) Na turma, existe bom ambiente para aprender.	1	2	3	4
(8) Na turma, existe um bom relacionamento com os professores.	1	2	3	4

Gráfico 20

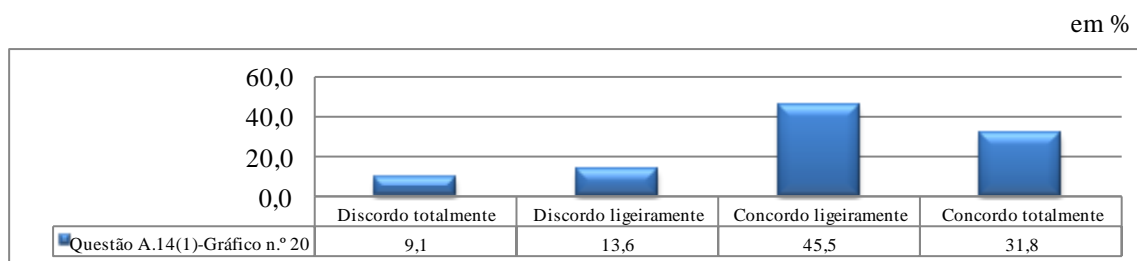


Gráfico 21

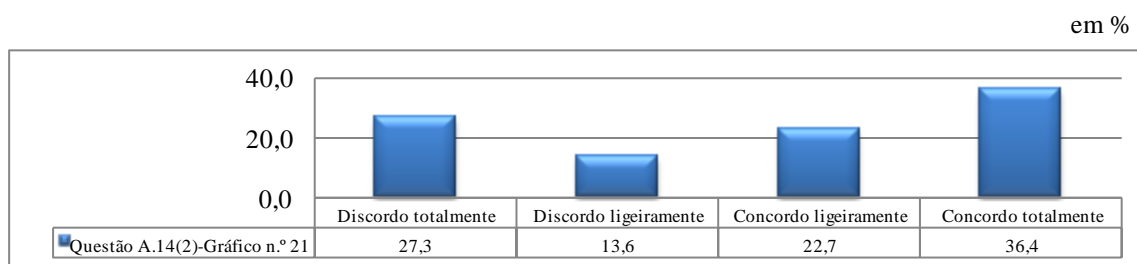


Gráfico 22

em %

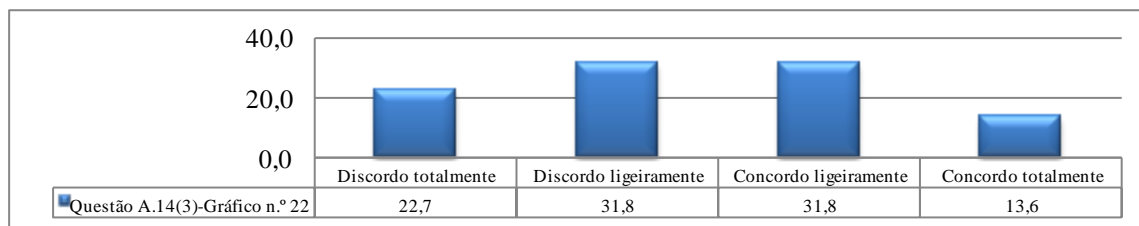


Gráfico 23

em %

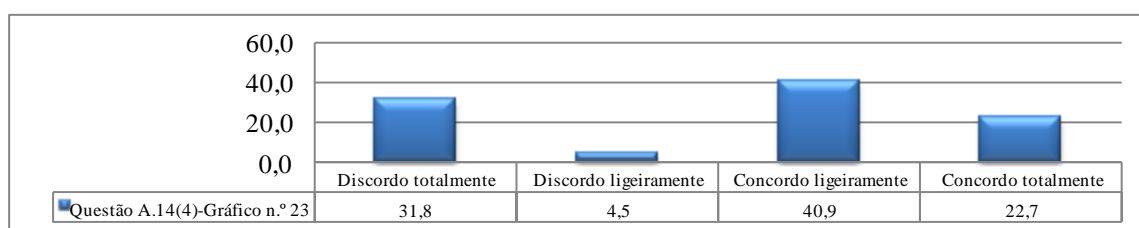


Gráfico 24

em %

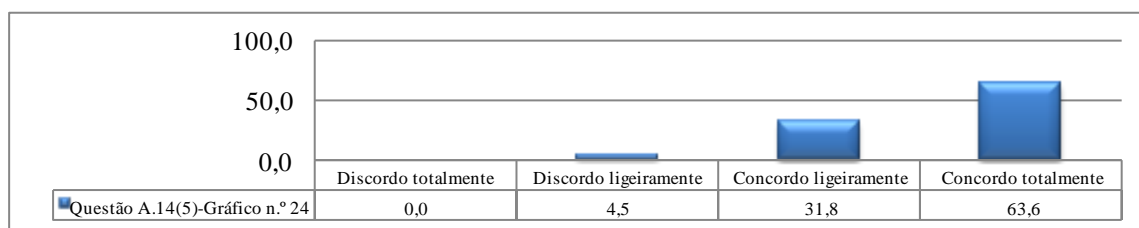


Gráfico 25

em %

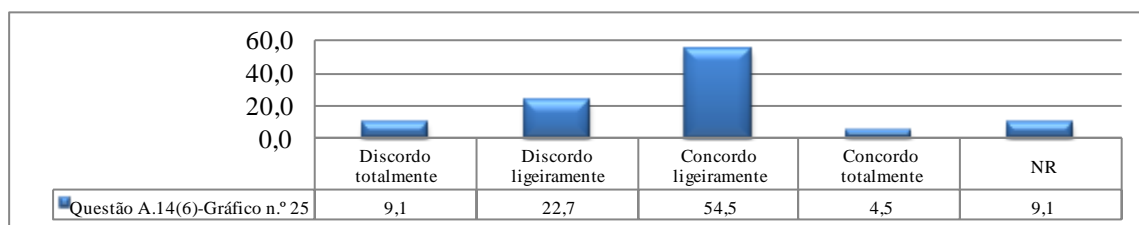


Gráfico 26

em %

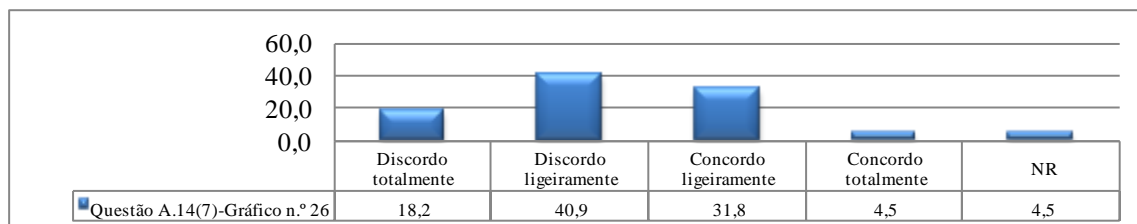
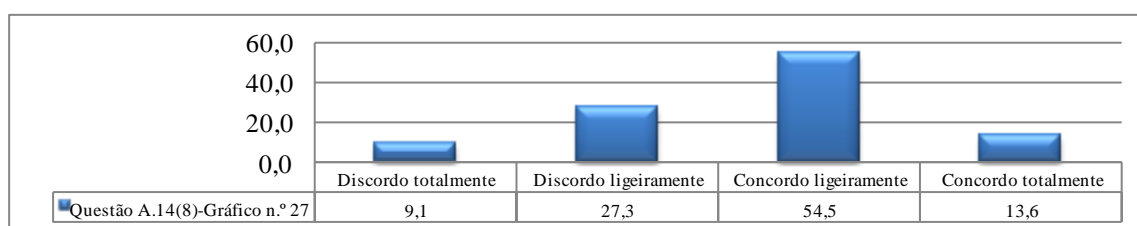


Gráfico 27

em %

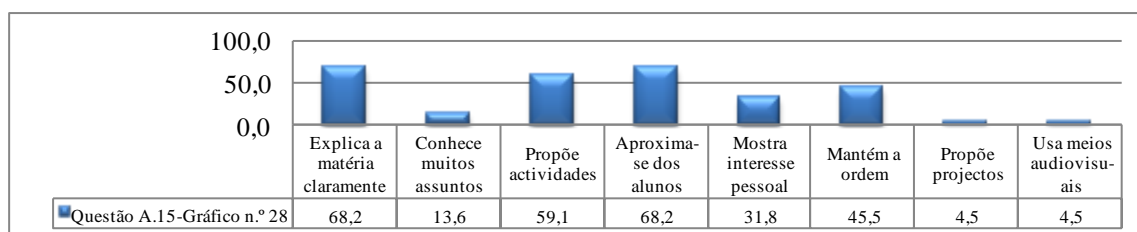
**Questão 15.***Enunciado*

“Indique a melhor definição para “um bom professor”. (Pode escolher mais do que uma hipótese).

- (1) -Explica a matéria de forma a que os alunos compreendam bem.
- (2) - Mostra que conhece muitos assuntos.
- (3) - Propõe atividades para os alunos realizarem nas aulas.
- (4) – Aproxima-se dos alunos para os ajudar quando têm dificuldades na aprendizagem.
- (5) - Mostra interesse pessoal pelos alunos.
- (6) - Mantém a ordem na sala de aula.
- (7) - Outro. Qual?

Gráfico 28

em %

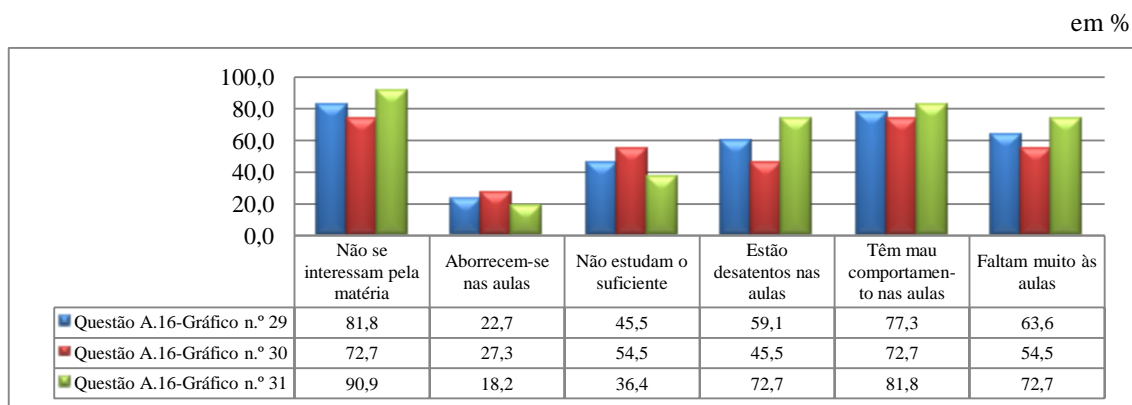


Questão 16.*Enunciado*

“Aponte o principal motivo pelo qual os alunos reprovam ou não têm boas notas. (Pode escolher mais do que uma hipótese).

- (1) - Não se interessam pela matéria.
- (2) - Aborrecem-se nas aulas, porque não há atividades para realizar.
- (3) - Não estudam o suficiente.
- (4) - Estão desatentos nas aulas.
- (5) – Têm mau comportamento nas aulas.
- (6) - Faltam muito às aulas.
- (7) - Outro. Qual?

Gráfico 29, Gráfico 30 e Gráfico 31

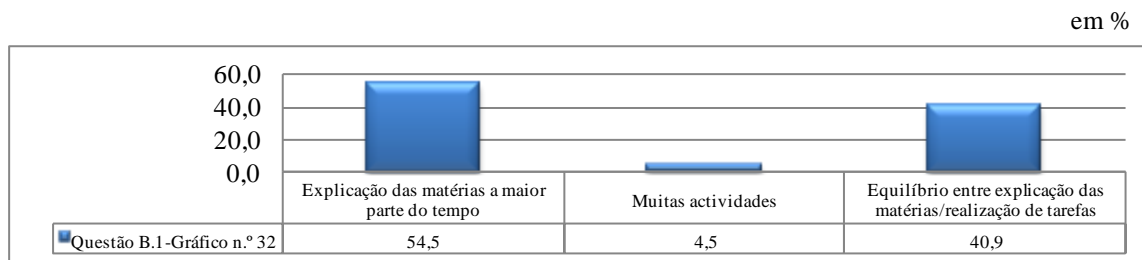
**D. O ensino e a aprendizagem – práticas****Questão 1.***Enunciado*

“Refira qual é a prática mais habitual nas suas aulas. (Escolha uma hipótese).

- (1) – Há explicação das matérias na maior parte do tempo de aula.
- (2) - Há muitas atividades para fazer.
- (3) - Há um equilíbrio entre a explicação da matéria e a realização de tarefas.

”

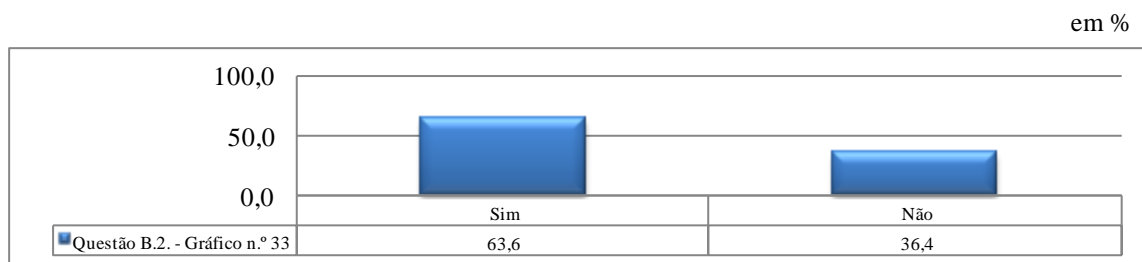
Gráfico 32

**Questão 2.***Enunciado*

“Diga se habitualmente debatem temas nas aulas.

(1) Sim (2) Não

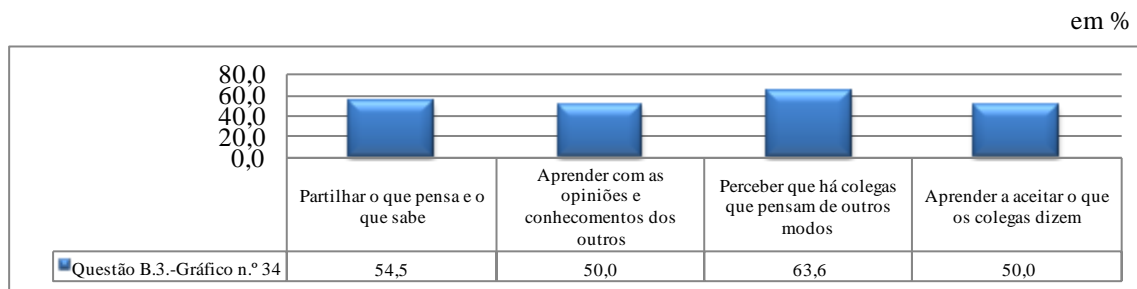
Gráfico 33

**Questão 3.***Enunciado*

“Indique qual é, na sua opinião, a vantagem de discutir/debater temas nas aulas. (Pode escolher mais do que uma hipótese).

- (1) - Partilhar o que se pensa e o que se sabe.
- (2) - Aprender com as opiniões e os conhecimentos dos outros.
- (3) - Perceber que há colegas que pensam de outros modos e que têm conhecimentos diferentes.
- (4) – Aprender a aceitar o que os colegas dizem.
- (5) - Outro. Qual?.....”

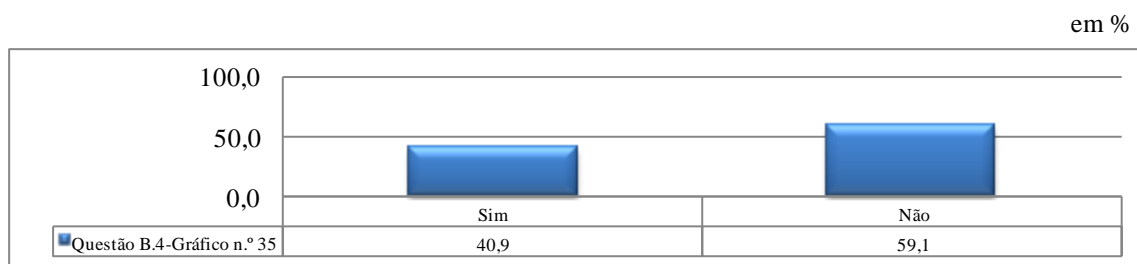
Gráfico 34

**Questão 4.***Enunciado*

“Diga se é habitual a turma fazer projetos.

(1) Sim (2) Não

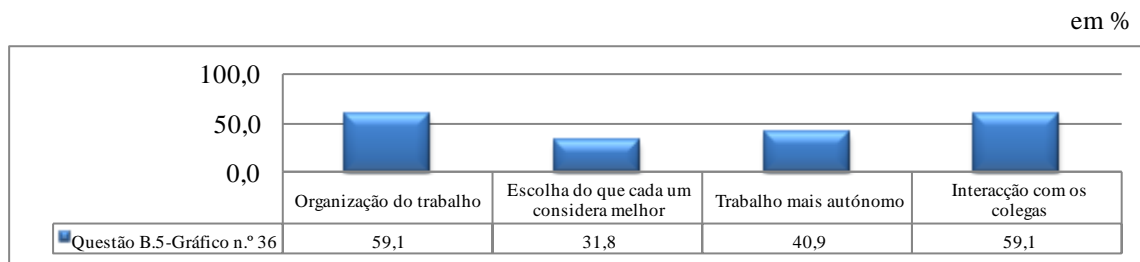
Gráfico 35

**Questão 5.***Enunciado*

“Mencione a principal vantagem de desenvolver projetos. (Pode escolher mais do que uma hipótese).

- (1) – Permite organizar o trabalho que vai ser feito.
- (2) – Facilita a escolha de cada um por aquilo que entende ser melhor.
- (3) – Possibilita o trabalho de forma mais autónoma.
- (4) – Possibilita a interação com os colegas.

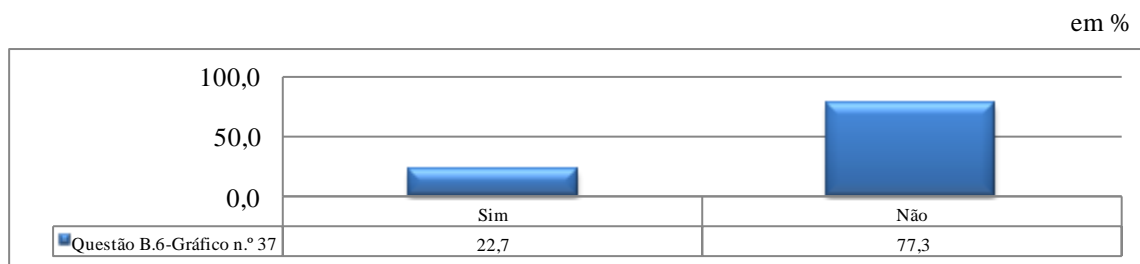
Gráfico 36

**Questão 6.***Enunciado*

“Refira se já participou em atividades em que foram exploradas as culturas de diferentes povos ou países.

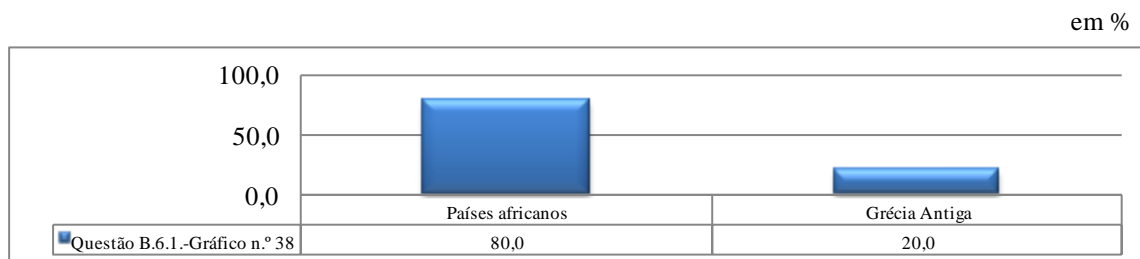
(1) Sim (2) Não

Gráfico 37

**Questão 6.1.***Enunciado*

“Se respondeu “sim”, conte uma dessas atividades. ”

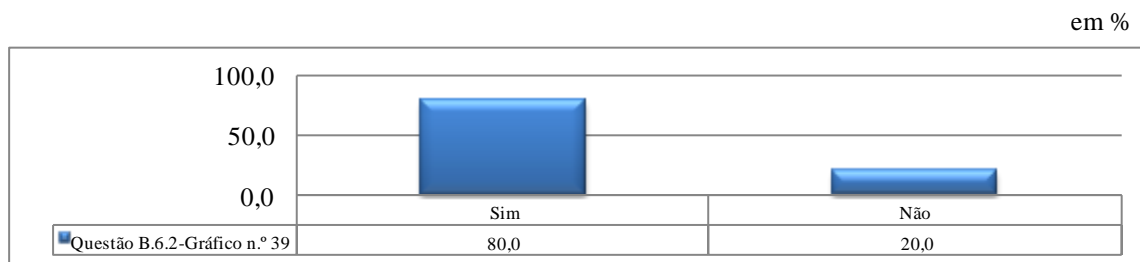
Gráfico 38



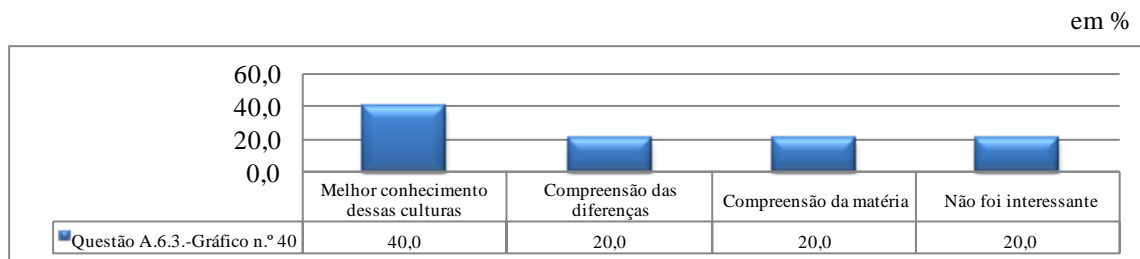
Questão 6.2.*Enunciado*

“Diga se na sua opinião essa atividade foi importante.

(1) Sim (2) Não

Gráfico 39**Questão 6.3.***Enunciado*

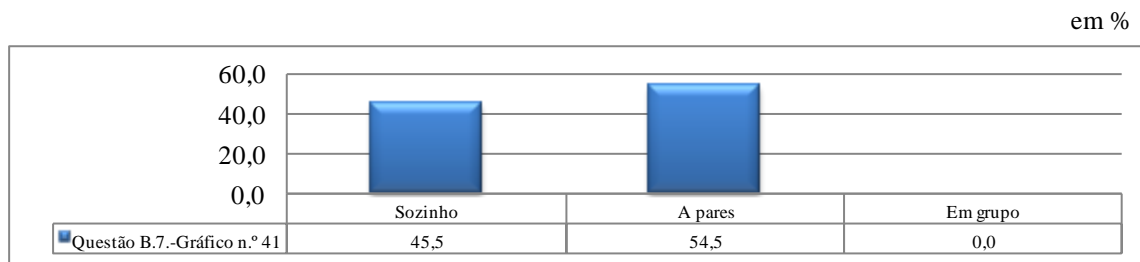
“Indique os motivos pelos quais considera que essa atividade foi ou não importante.”

Gráfico 40**Questão 7.***Enunciado*

“Nas aulas, é mais frequente trabalhar: (Escolha uma hipótese).

- (1) - Sozinho.
- (2) – A pares (com o colega do lado).
- (3) - Em grupo.

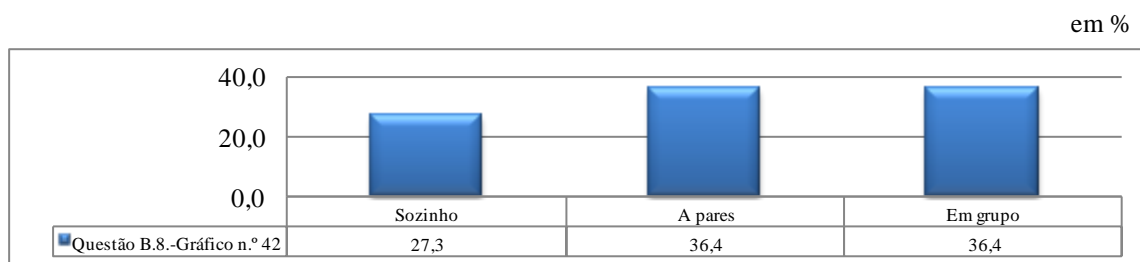
Gráfico 41

**Questão 8.***Enunciado*

“Refira qual dessas formas de trabalhar prefere. (Escolha uma hipótese).

- (1) - Sozinho.
- (2) – A pares (com o colega do lado).
- (3) - Em grupo.

Gráfico 42

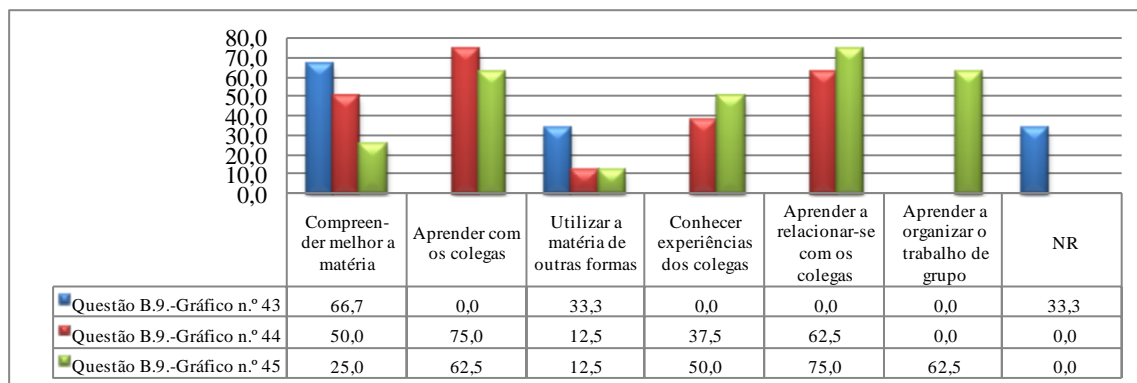
**Questão 9.***Enunciado*

“Indique a razão por que prefere a forma de trabalhar que escolheu na questão anterior. (Pode escolher mais do que uma hipótese).

- (1) - Compreender melhor a matéria que o professor explicou.
- (2) - Ser possível aprender com os colegas.
- (3) - Poder utilizar de outras formas a matéria que já foi dada.
- (4) - Conhecer as experiências dos colegas.
- (5) - Aprender a relacionar-se melhor com os colegas.
- (6) - Aprender a organizar o trabalho de grupo.

Gráfico 43, Gráfico 44 e Gráfico 45

em %

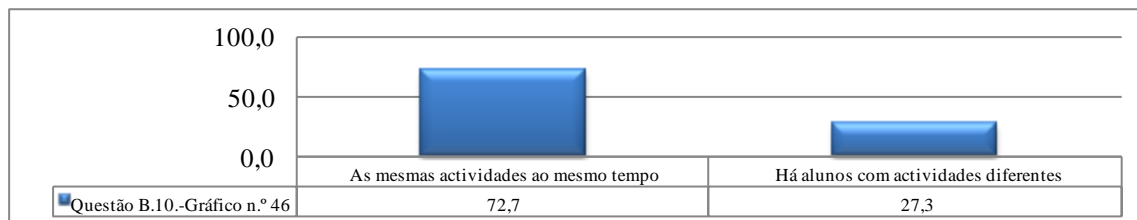
**Questão 10.***Enunciado*

“Refira a prática mais habitual nas aulas.

- (1) - Todos os alunos fazem as mesmas atividades ao mesmo tempo
- (2) - Há alunos que fazem atividades diferentes

Gráfico 46

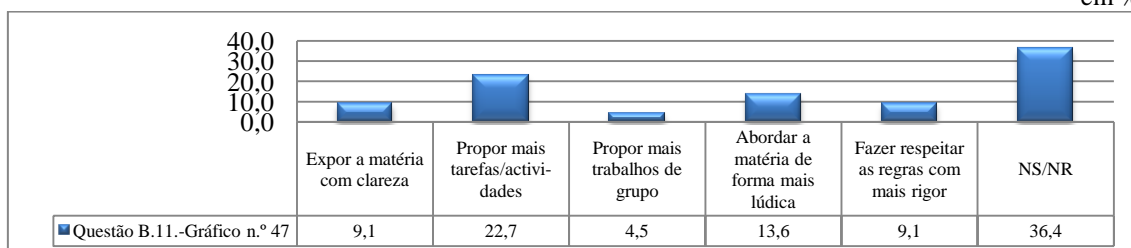
em %

**Questão 11.***Enunciado*

“Diga quais as estratégias que, na sua opinião, os seus professores devem desenvolver para que os alunos aprendam melhor.”

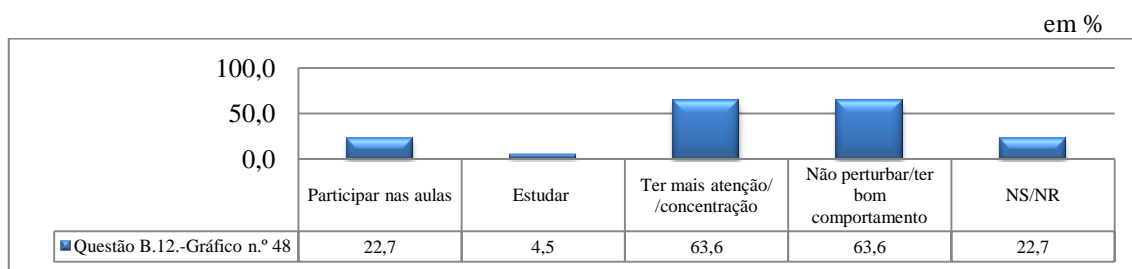
Gráfico 47

em %



Questão 12.*Enunciado*

“Diga o que fazem ou devem fazer os alunos para as aulas serem proveitosas e para poderem aprender melhor.”

Gráfico 48**Resultados****Questão 1.***Enunciado*

“Assinale com X a hipótese que melhor representa a sua atitude e a dos seus colegas quando trabalham em grupo.

	Sim	Não	Às vezes
(1) Sente-se responsável pelo trabalho de todo o grupo.			
(2) Trabalha mais.			
(3) Fica à espera que os outros avancem.			
(4) Desiste quando há problemas ou obstáculos.			
(5) É encorajado pelos colegas.			
(6) É aceite com opiniões diferentes.			

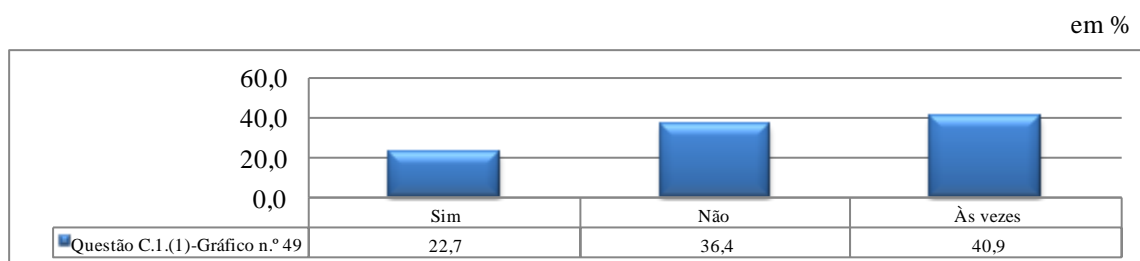
Gráfico 49

Gráfico 50

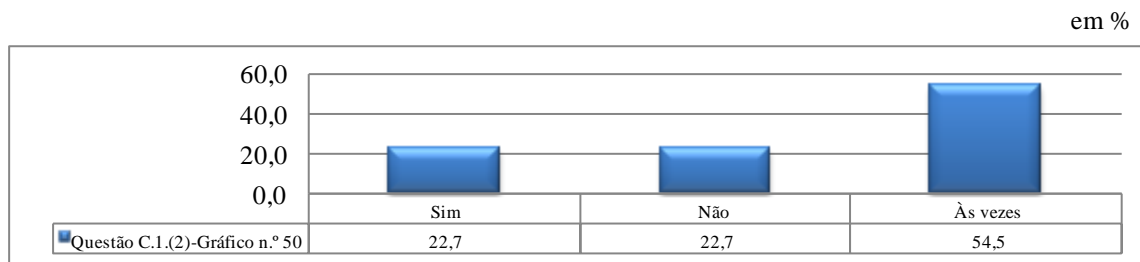


Gráfico 51

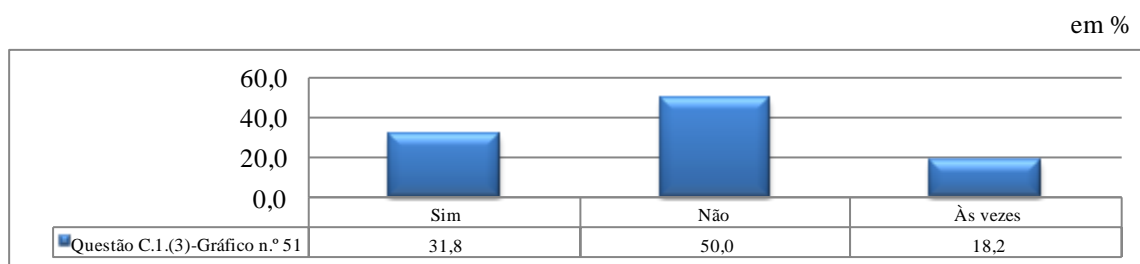


Gráfico 52

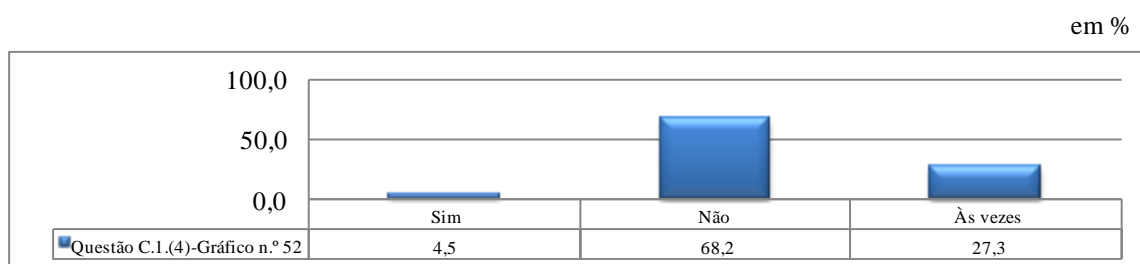


Gráfico 53

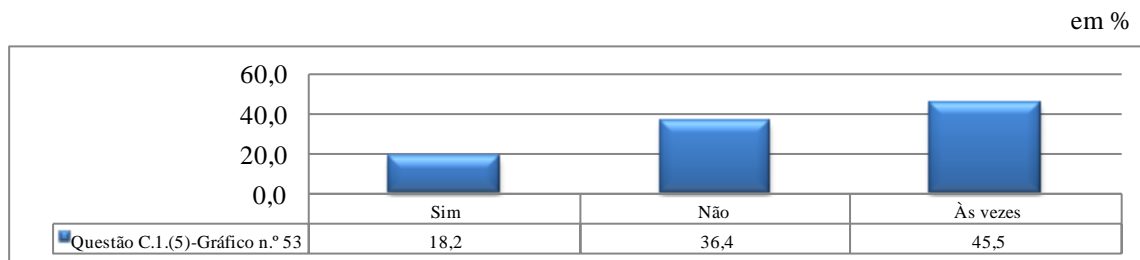


Gráfico 56

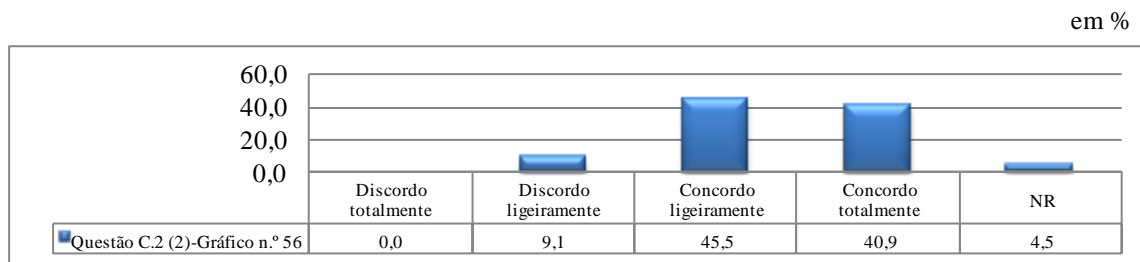


Gráfico 57

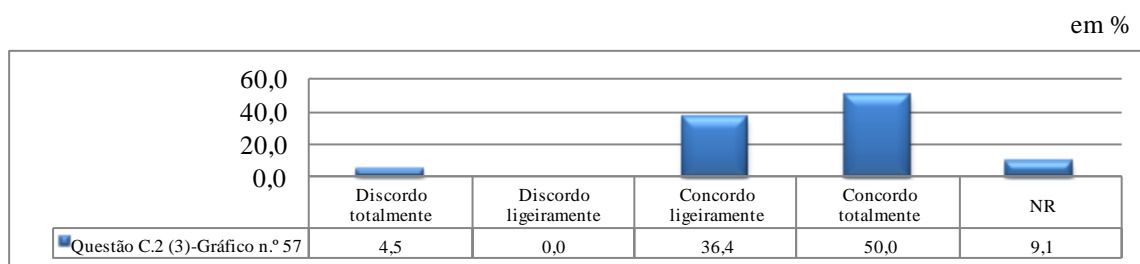
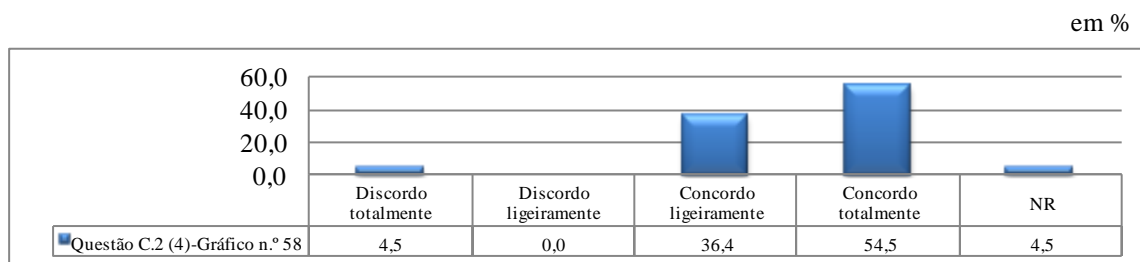


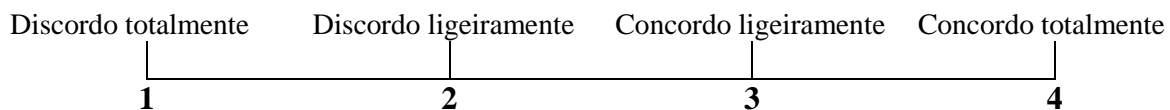
Gráfico 58



Questão 3.

Enunciado

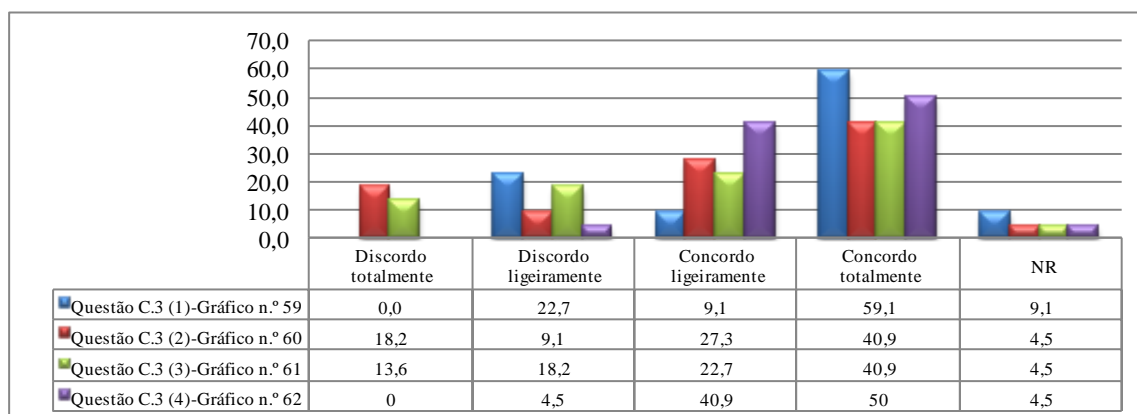
“Coloque um círculo à volta do número que melhor representa aquilo que pensa, de acordo com esta escala:



(1) Nas aulas, só se aprende “matéria” das disciplinas.	1	2	3	4
(2) Nas aulas, também se aprende a dialogar, a partilhar, a aceitar os outros.	1	2	3	4
(3) Nas aulas, também se aprende a viver em sociedade.	1	2	3	4
(4) Nas aulas, também se aprende a estudar e a trabalhar.	1	2	3	4

Gráfico 59, Gráfico 60, Gráfico 61 e Gráfico 62

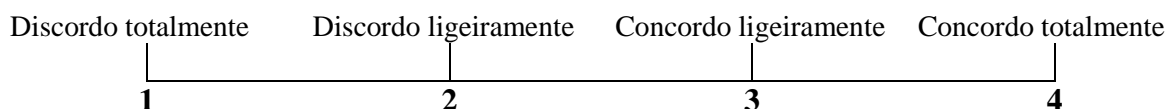
em %



Questão 4.

Enunciado

“Coloque um círculo à volta do número que melhor representa aquilo que pensa, de acordo com esta escala:



(1) Aprender a estar com os outros, a viver em sociedade, a estudar e a trabalhar é importante para o presente e para o futuro.	1	2	3	4
(2) Maus resultados nos testes de avaliação significam que o aluno não faz aprendizagens.	1	2	3	4
(3) Aprender e estar nas aulas é positivo.	1	2	3	4
(4) A forma como decorrem as aulas no 7ºA é favorável a uma boa aprendizagem.	1	2	3	4

Gráfico 63

em %

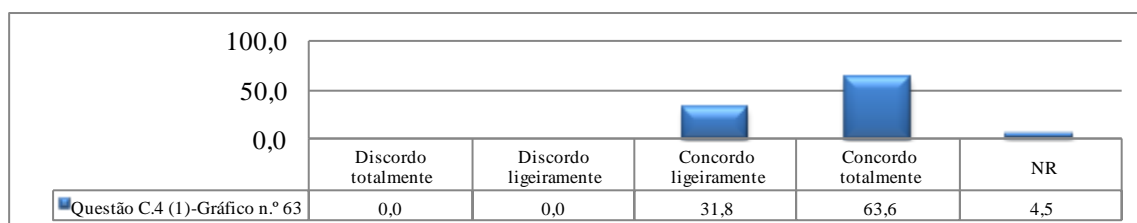


Gráfico 64

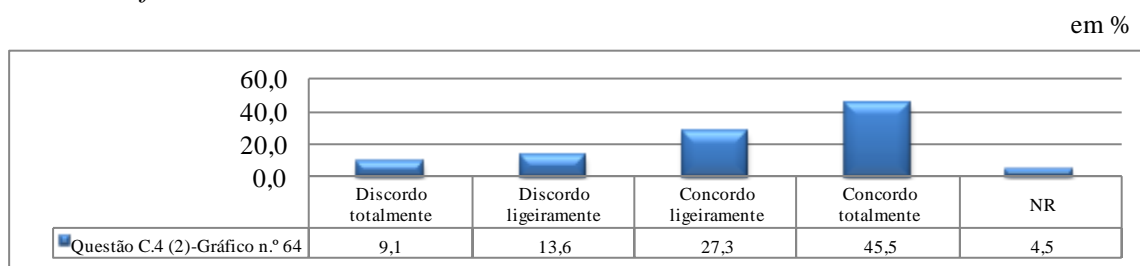


Gráfico 65

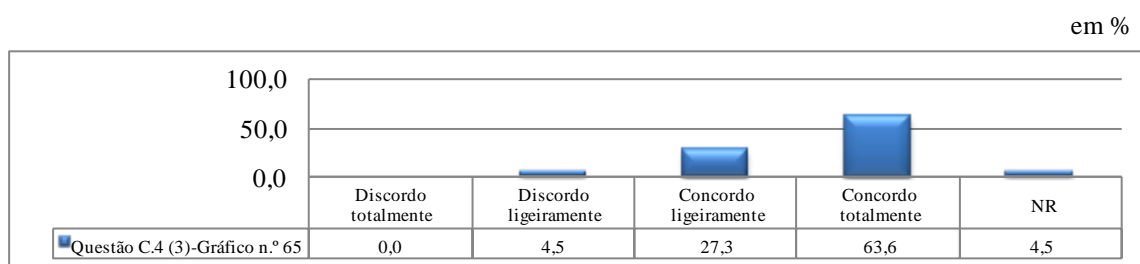
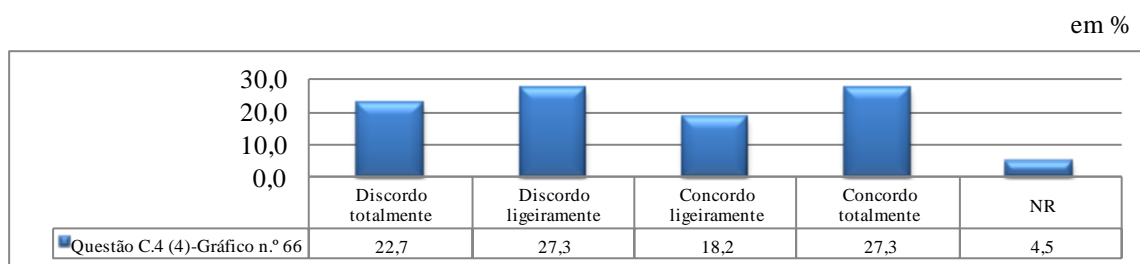


Gráfico 66



Questionário dirigido aos professores

A.Caracterização

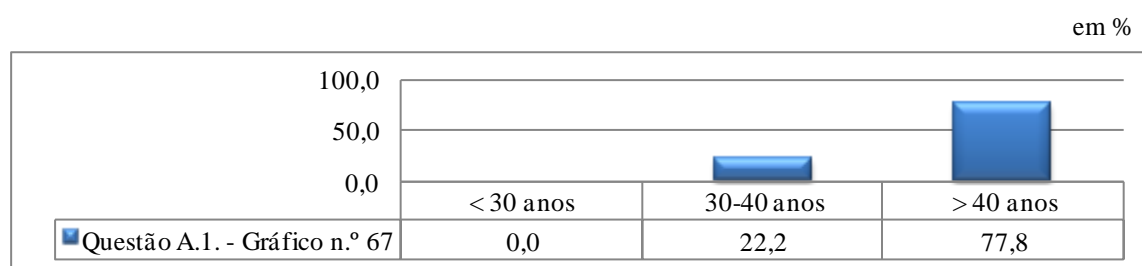
Questão 1

Enunciado

“Indique a faixa etária em que se situa, considerando a data de 31.12.2010.

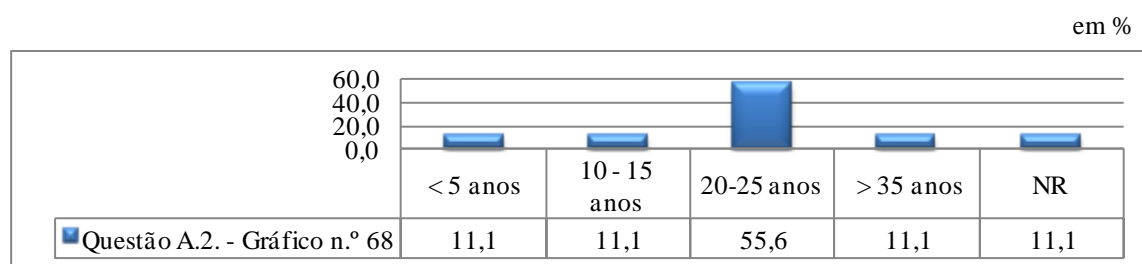
- (1) - < 30 anos
- (2) - 30-40 anos
- (3) - > 40 anos

Gráfico 67

**Questão 2***Enunciado*

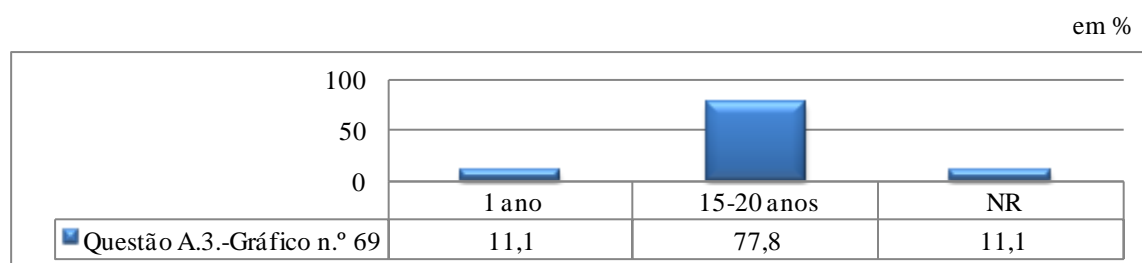
“Refira há quantos anos é professor(a), tendo em conta a data de 31.08.2010.
..... anos”

Gráfico 68

**Questão 3***Enunciado*

“Diga há quanto tempo trabalha nesta escola, considerando a data de 31.08.2010.
..... anos”

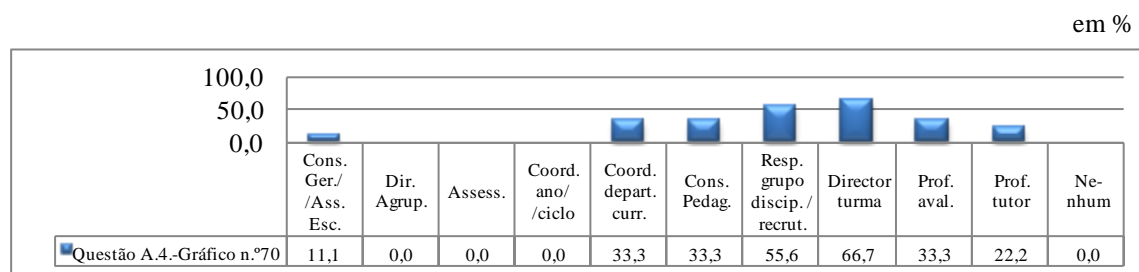
Gráfico 69



Questão 4.*Enunciado*

“Mencione os cargos que tem exercido. (Assinale com X).

(1) Conselho Geral/Assembleia de Escola		(7) Responsável por grupo disciplinar/de recrutamento	
(2) Direção do agrupamento		(8) Diretor de turma	
(3) Assessor		(9) Professor avaliador	
(4) Coordenador de ano/ciclo		(10) Professor-tutor	
(5) Coordenador de departamento curricular		(11) Nenhum	
(6) Conselho Pedagógico			

Gráfico 70**Questão 5.***Enunciado*

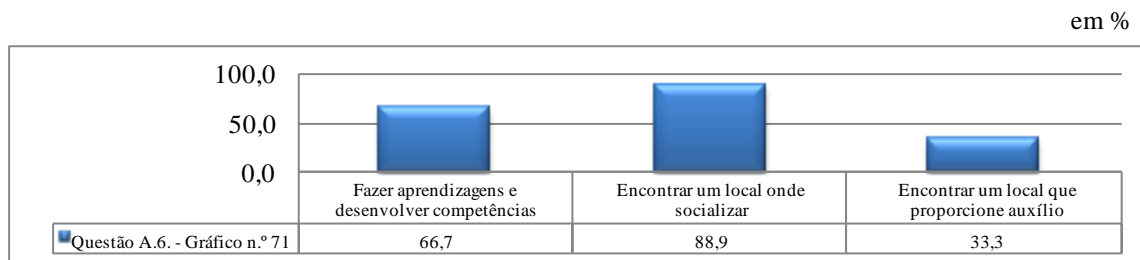
“Refira outras funções não letivas que tem desempenhado (clubes, projetos, Desporto Escolar, etc.).”

Questão 6.*Enunciado*

“Dê a sua opinião sobre o que esperam os alunos da escola (assinale no máximo duas hipóteses)

- (1)- Fazer aprendizagens e desenvolver competências de modo a prosseguirem estudos.
- (2)- Encontrar um local onde socializar e passar os tempos livres.
- (3)- Encontrar um local que proporcione auxílio na sua situação social e pessoal.
- (4)- Outro. Qual?

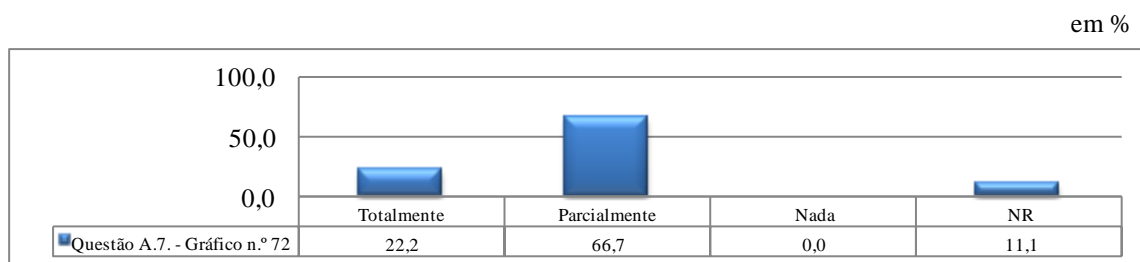
Gráfico 71

**Questão 7.***Enunciado*

“Diga se, na sua opinião, essa(s) expectativa(s) vai (vão) ao encontro do que a escola enquanto instituição oferece.

- (1) Totalmente (2) Parcialmente (3) Nada

Gráfico 72

**Questão 7.1.***Enunciado*

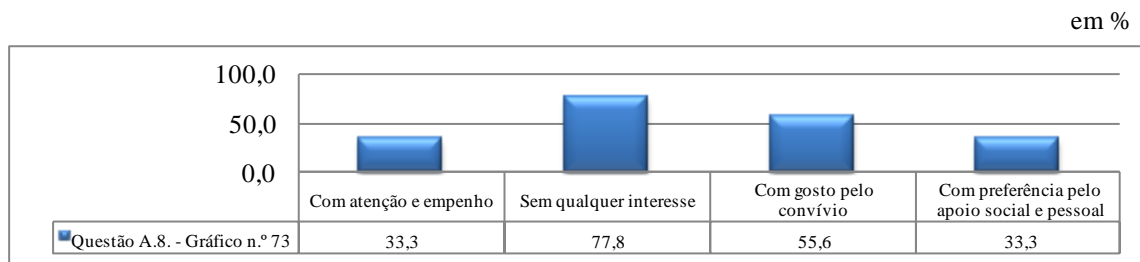
“Aponte os motivos que levam à sua resposta em 7. “

Questão 8.*Enunciado*

“Indique a forma como as expectativas dos alunos (questão 6.) se refletem no seu modo de estar na escola. (Pode selecionar mais do que uma resposta).

- (1)- Com atenção e empenho nas atividades letivas.
- (2)- Sem qualquer interesse pelo que se passa em sala de aula.
- (3)- Com gosto pelo convívio e pelas atividades extracurriculares.
- (4)- Com preferência pelo apoio social e pessoal que esta faculta.
- (5)- Outro. Qual?

Gráfico 73

**Questão 9.***Enunciado*

“Defina o relacionamento entre os alunos da turma.

- (1) - Os alunos aceitam as diferenças que existem entre eles.
- (2) – Os alunos discriminam os colegas. Por que motivos?

Gráfico 74

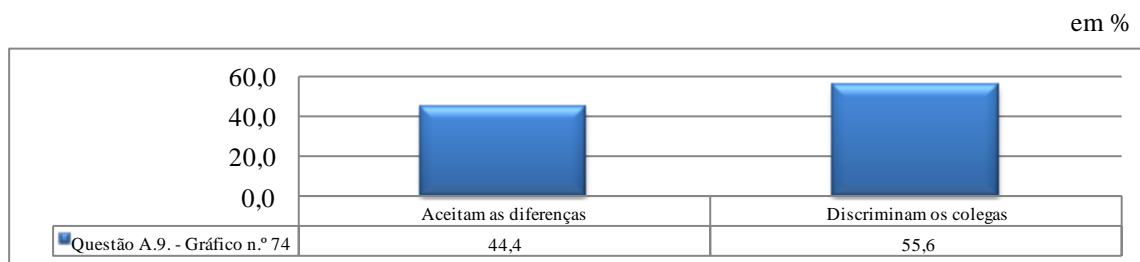
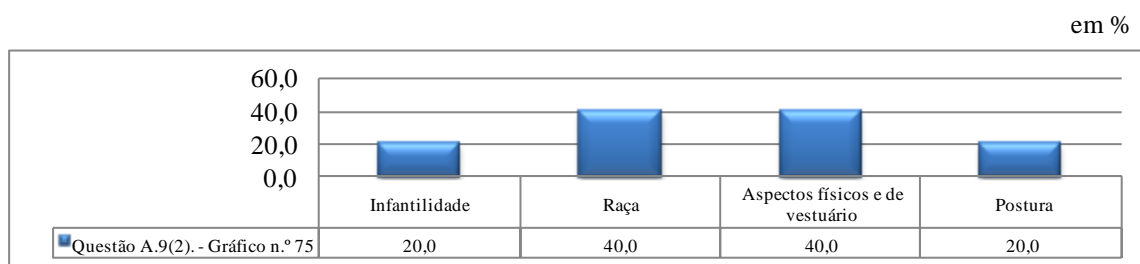


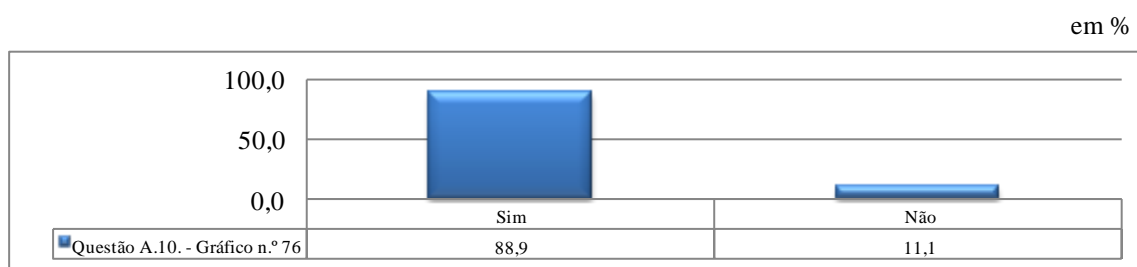
Gráfico 75

**Questão 10.***Enunciado*

“Refira se existem problemas disciplinares com os alunos do 7.º A, em sala de aula.

- (1) Sim (2) Não

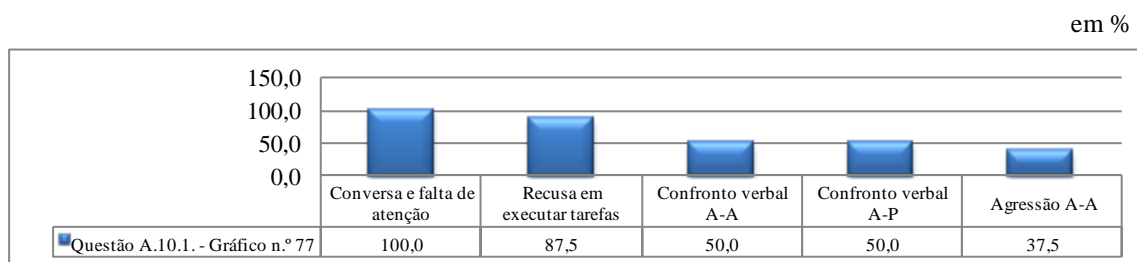
Gráfico 76

**Questão 10.1.***Enunciado*

“Se respondeu “Sim”, indique o(s) tipo(s) preponderante(s) desses problemas disciplinares na sala de aula. (Pode assinalar mais que uma hipótese).

- (1) - Conversa e falta de atenção.
- (2) - Recusa em executar tarefas.
- (3) - Confronto verbal entre alunos.
- (4) - Confronto verbal entre alunos e professor.
- (5) - Agressão entre alunos.
- (6) - Agressão a professores.
- (7) - Outro. Qual?

Gráfico 77

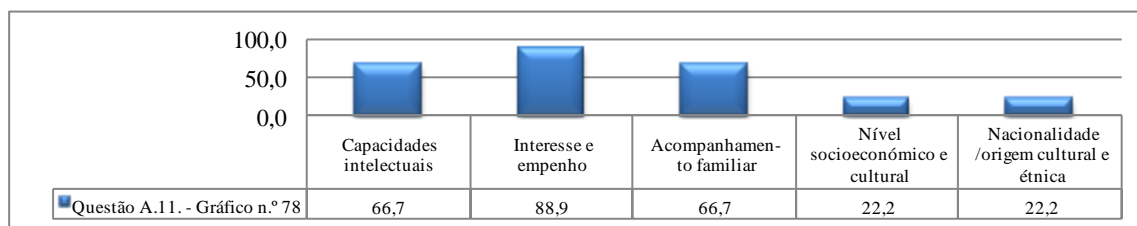
**Questão 11.***Enunciado*

“Refira as principais causas das diferenças de desempenho escolar dos alunos. (Escolha as duas hipóteses que melhor representam a sua opinião)

- (1) - Capacidades intelectuais dos alunos.
- (2) - Interesse e empenho no trabalho.
- (3) - Acompanhamento familiar da vida escolar do aluno.
- (4) - Nível socioeconómico e cultural do aluno.
- (5) - Nacionalidade/origem cultural e étnica do aluno.

Gráfico 78

em %

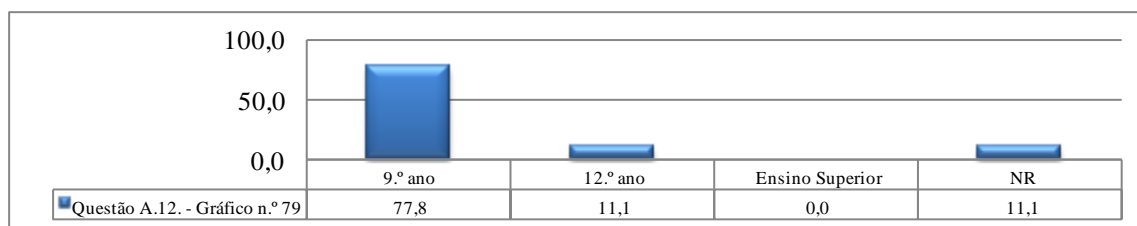
**Questão 12.***Enunciado*

“Na sua opinião, a maior parte dos alunos do 7º A espera concluir o:

- (1) 9º ano (2) 12º ano (3) Ensino superior

Gráfico 79

em %

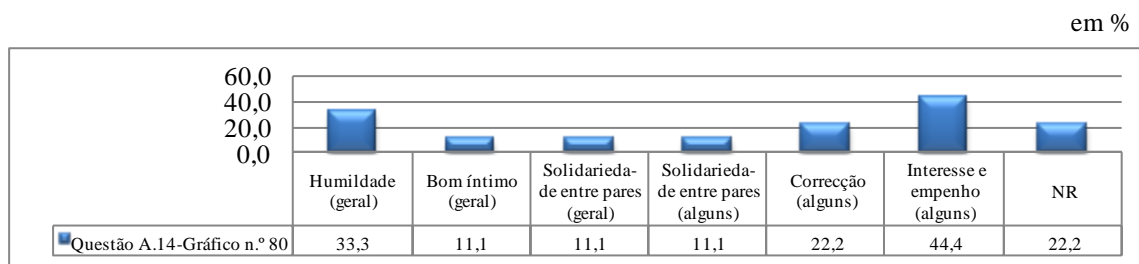
**Questão 13.**

“Mencione as suas expectativas para o futuro profissional dos alunos desta turma.”

Questão 14.*Enunciado*

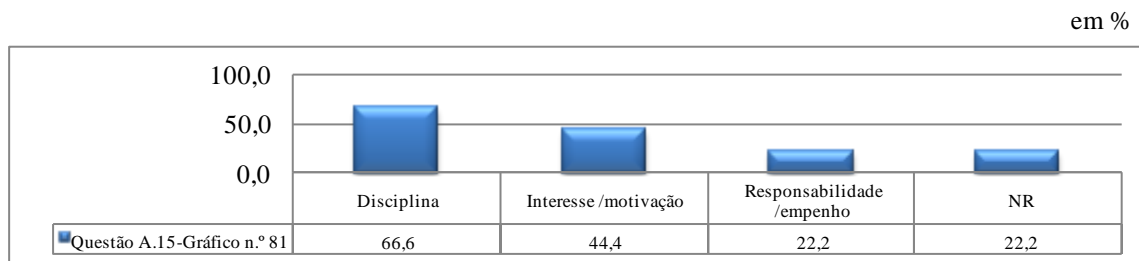
“Indique as características mais positivas do 7.ºA.”

Gráfico 80

**Questão 15.***Enunciado*

“Aponte os problemas da turma de resolução mais premente.”

Gráfico 81

**B.O ensino e a aprendizagem – práticas****Questão 1.***Enunciado*

“Dê a sua opinião, colocando um círculo à volta do número que melhor representa o que pensa, de acordo com esta escala:

Discordo totalmente Discordo ligeiramente Concordo ligeiramente Concordo totalmente

1 2 3 4

(1) Delinear estratégias para a inclusão de todos os alunos é uma preocupação do conselho de turma.	1	2	3	4
(2) As estratégias de inclusão passam mais pelos recursos da escola (psicólogos, gabinete de saúde, animadores, clubes, projetos, etc.) do que pelas estratégias de aprendizagem em sala de aula.	1	2	3	4

Gráfico 82

em %

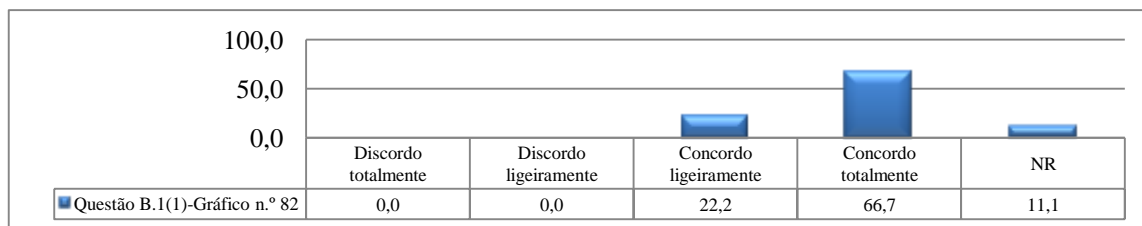
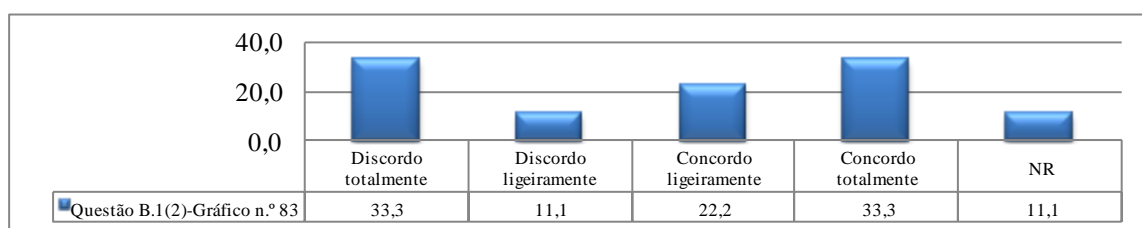


Gráfico 83

em %

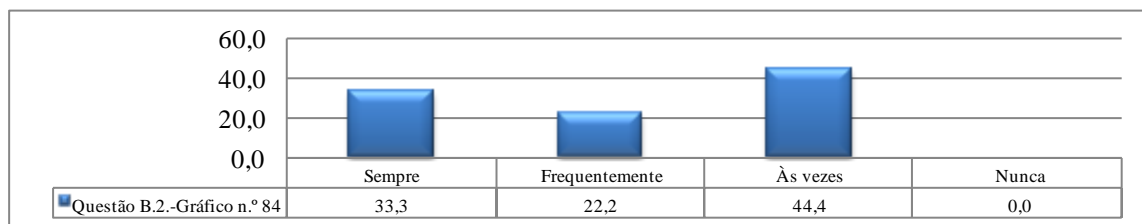
**Questão 2.***Enunciado*

“Diga se, quando planifica as atividades letivas, tem em conta o contexto vivencial, ou seja, os interesses, a cultura, os saberes escolares e extraescolares que os alunos já adquiriram e as experiências que os alunos já viveram.

- (1) Sempre (2) Frequentemente (3) Às vezes (4) Nunca

Gráfico 84

em %

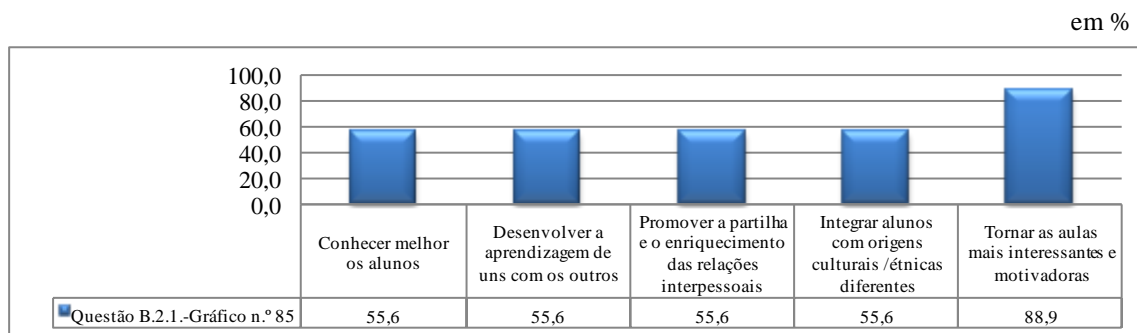


Questão 2.1.*Enunciado*

“Se assinalou “nunca” siga para a questão 3.

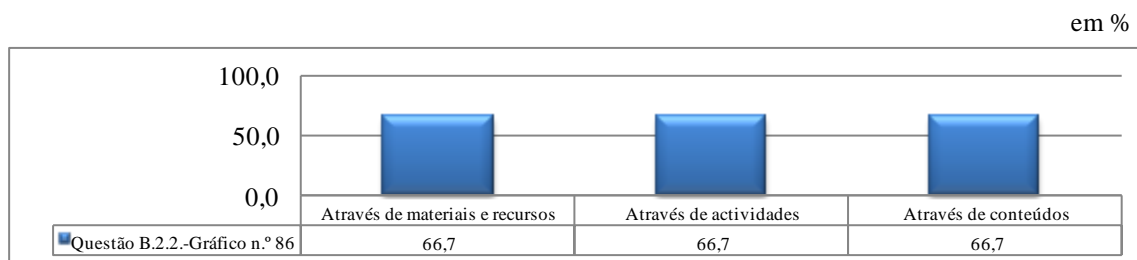
Se assinalou “Sempre”, “Frequentemente” ou “Às vezes”, indique quais os seus objetivos quando o faz. (Pode escolher mais do que um)

- (1) - Conhecer melhor os alunos.
- (2) - Desenvolver a aprendizagem de uns com os outros.
- (3) - Promover a partilha e o enriquecimento das relações interpessoais.
- (4) - Integrar alunos com origens culturais/étnicas diferentes.
- (5) - Tornar as aulas mais interessantes e motivadoras.
- (6) - Outro. Qual?

Gráfico 85**Questão 2.2.***Enunciado*

“Refira como integra esses dados nas aulas.

- (4) - Através de materiais e recursos.
- (5) - Através de atividades.
- (6) - Através de conteúdos.

Gráfico 86

Questão 2.3.

“Dê um exemplo concreto.”

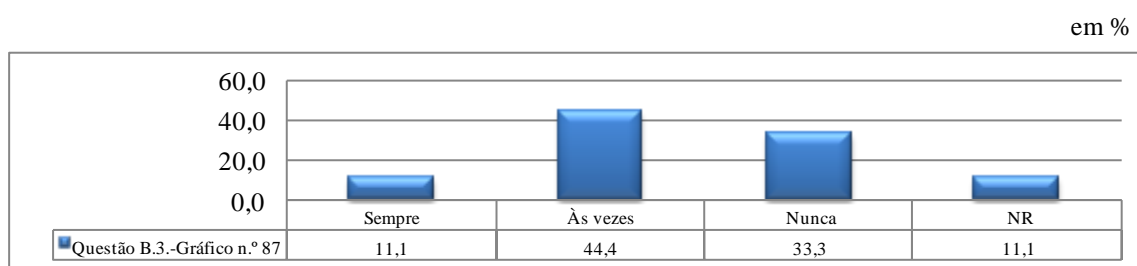
Questão 3.

Enunciado

“Mencione se, ao planificar as atividades letivas, gere o tempo e o espaço de modo diferente daquele que é preconizado no currículo nacional.

(1) Sempre (2) Às vezes (3) Nunca

Gráfico 87

**Questão 3.1.**

“Se respondeu “Sim”, indique como o faz. (Ex: recurso a tempos/espacos como a Turma Mais ou outros).”

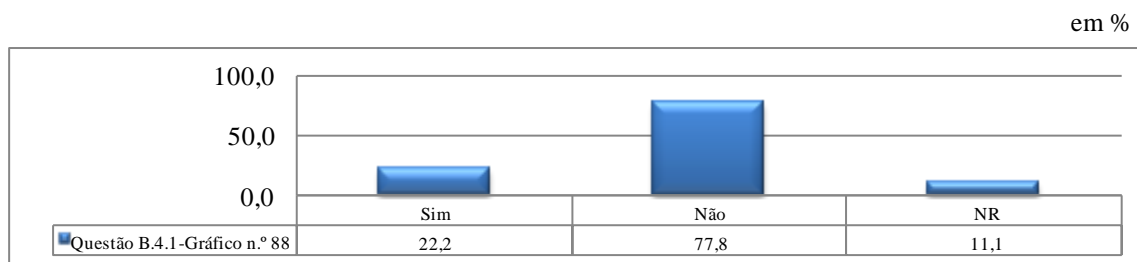
Questão 4.1.

Enunciado

“Marque uma cruz, de acordo com as práticas habituais nas suas aulas: São privilegiadas as aulas expositivas.

(1) Sim (2) Não

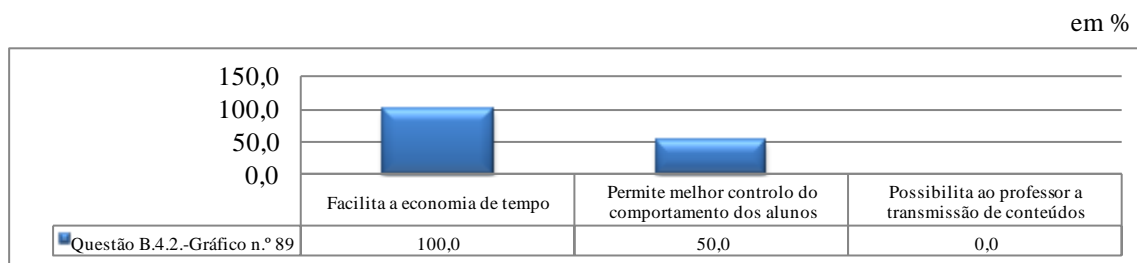
Gráfico 88



Questão 4.2.*Enunciado*

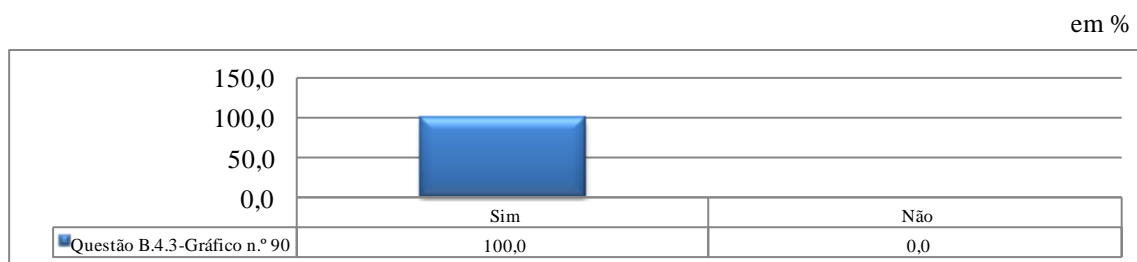
Se respondeu “sim”, indique os motivos. (Pode escolher mais do que uma hipótese).

- (1) - Facilita a economia de tempo.
- (2) - Permite ao professor um melhor controlo do comportamento dos alunos.
- (3) - Possibilita ao professor a transmissão de conteúdos e aos alunos um bom domínio daqueles.
- (4) - Outro. Qual?

Gráfico 89**Questão 4.3.***Enunciado*

“É habitual a realização de tarefas por parte dos alunos.

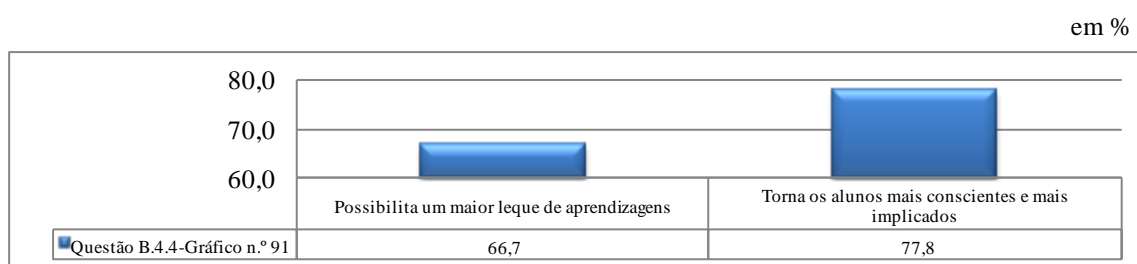
- (1) Sim (2) Não

Gráfico 90

Questão 4.4.*Enunciado*

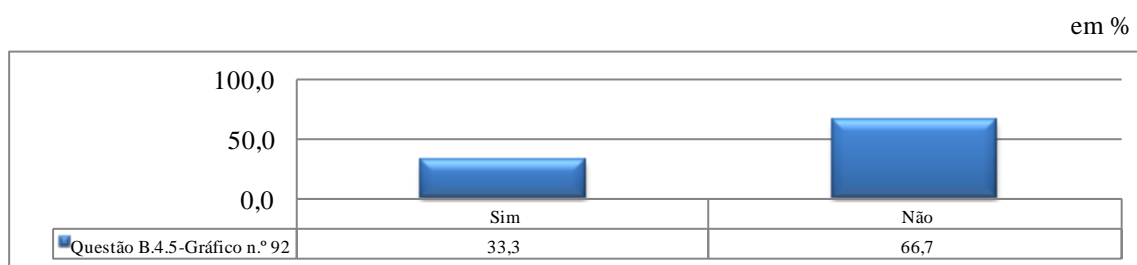
“Se respondeu “sim”, indique os motivos. (Pode escolher mais que uma hipótese).

- (1) - Possibilita um maior leque de aprendizagens: conteúdos e métodos de trabalho e estudo (“aprender a aprender”).
- (2) -Torna os alunos mais conscientes e mais implicados nas suas aprendizagens, pela prática.
- (3) - Outro. Qual?

Gráfico 91**Questão 4.5.***Enunciado*

“É vulgar haver diversas tarefas simultâneas, adequadas aos alunos que as realizam.

- (1) Sim (2) Não

Gráfico 92

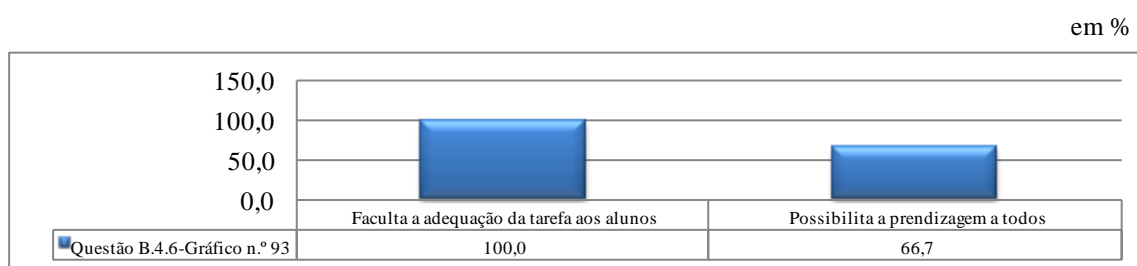
Questão 4.6.*Enunciado*

“Se respondeu “sim”, indique os motivos. (Pode escolher mais do que uma hipótese).

(4) - Faculta a adequação da tarefa aos alunos que a realizam como forma de captar o seu interesse e empenho.

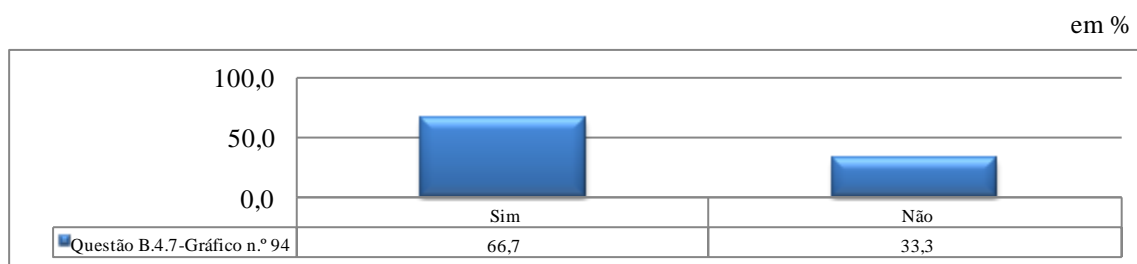
(5) - Possibilita a aprendizagem a todos, independentemente do que cada um adquiriu anteriormente.

(6) - Outro. Qual?

Gráfico 93**Questão 4.7.***Enunciado*

“É costume promover pequenos debates/discussões na turma.

(1) - Sim (2) - Não

Gráfico 94**Questão 4.8.***Enunciado*

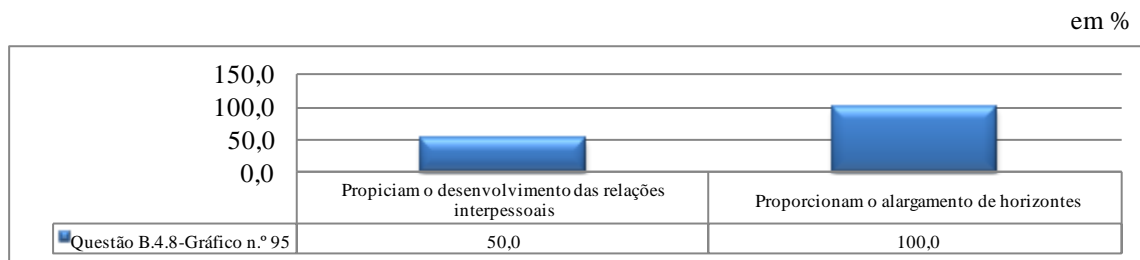
“Se respondeu “sim”, indique os motivos. (Pode escolher mais do que uma hipótese).

(1) – Propiciam o desenvolvimento das relações interpessoais.

(2) - Proporcionam um alargamento de horizontes pelo contacto com diversas opiniões e vivências.

(3) - Outro. Qual?

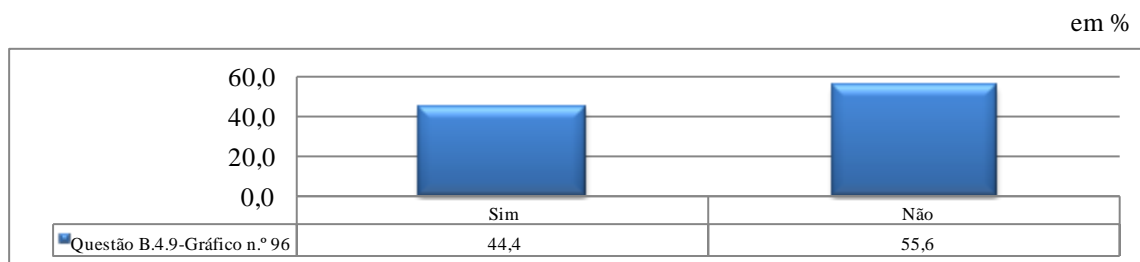
Gráfico 95

**Questão 4.9.***Enunciado*

“É frequente propor trabalho de projeto.

(1) Sim (2) Não

Gráfico 96

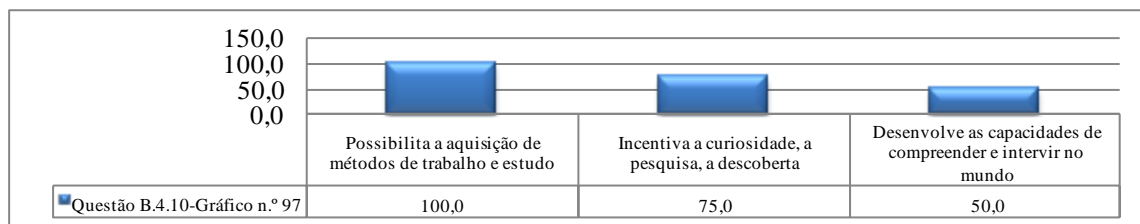
**Questão 4.10.***Enunciado*

“Se respondeu “sim”, indique os motivos. (Pode escolher mais do que uma hipótese).

- (1) – Possibilita a aquisição de métodos de trabalho e estudo (“aprender a aprender”).
- (2) – Incentiva a curiosidade, a pesquisa, a descoberta.
- (3) – Desenvolve as capacidades de compreender e intervir no mundo.
- (4) - Outro. Qual?

Gráfico 97

em %

**Questão 5.***Enunciado*

“Nas suas aulas com o 7º A, é dada prioridade ao trabalho:

- (1) - Individual.
- (2) - Em pares.
- (3) - Em grupo.

Gráfico 98

em %

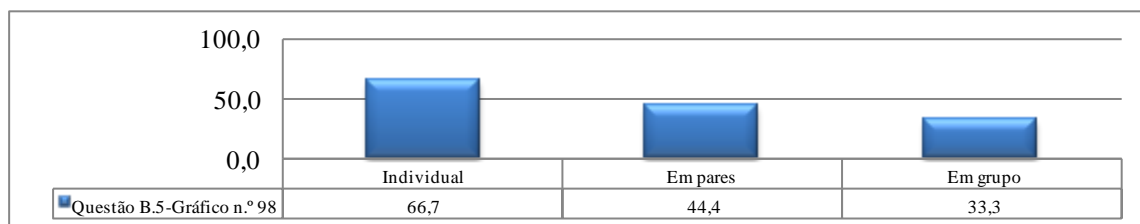
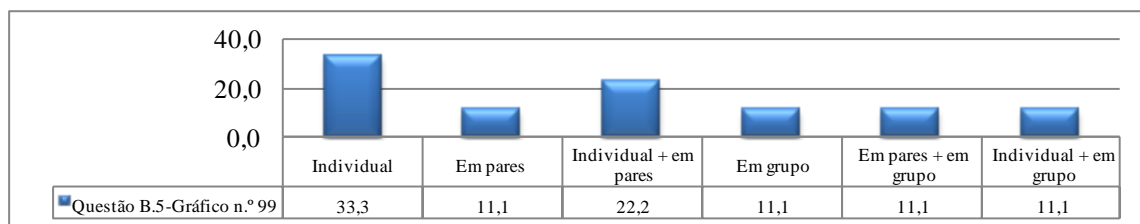


Gráfico 99

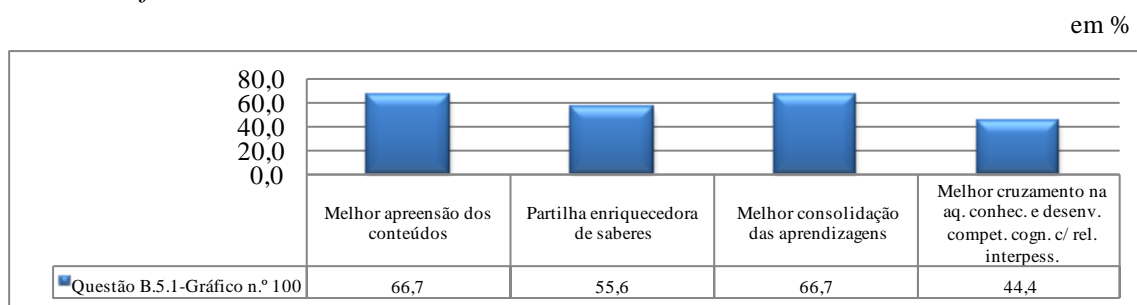
em %



Questão 5.1.*Enunciado*

“De acordo com a resposta que selecionou anteriormente, indique os motivos.
(Pode escolher mais do que uma resposta).

- (1) - Há uma melhor apreensão dos conteúdos.
- (2) - Há uma partilha enriquecedora de saberes.
- (3) - Há uma melhor consolidação das aprendizagens.
- (4) Há um melhor cruzamento na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências cognitivas com as relações interpessoais.

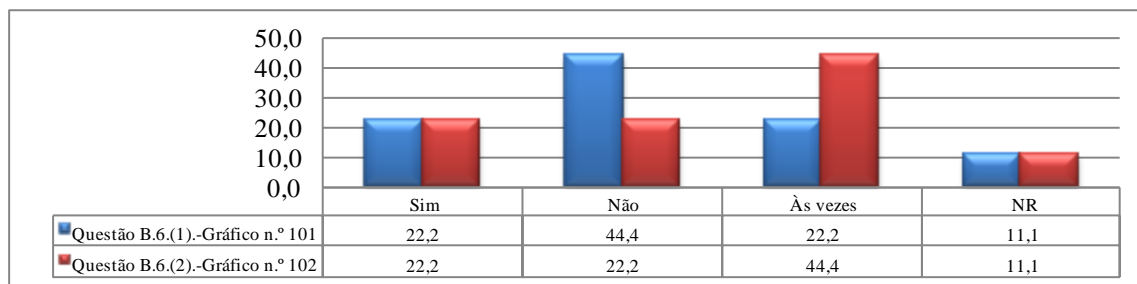
Gráfico 100**Questão 6.***Enunciado*

“Marque uma X na hipótese que melhor traduz o modo como é operacionalizado o trabalho em grupo, do ponto de vista da organização do trabalho a realizar:

	Sim	Não	Às vezes
(1) Os grupos trabalham simultaneamente vários assuntos ou temas.			
(2) Os grupos desenvolvem tarefas diversificadas.			

Gráfico 101 e Gráfico 102

em %

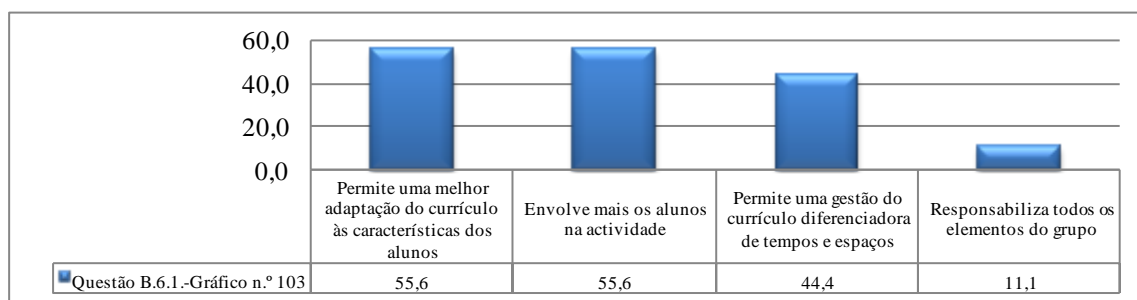
**Questão 6.1.***Enunciado*

“Se respondeu “não” a todos os itens da questão 6., avance para a questão 7.
Se respondeu “sim” ou “às vezes” em algum dos itens da questão 6, indique os motivos (pode seleccionar mais do que um):

- (1) A diversificação do trabalho dos vários grupos (assuntos e tarefas) permite uma melhor adaptação do currículo às características dos alunos.
- (2) A diversificação do trabalho dos vários grupos (assuntos e tarefas) envolve mais os alunos na actividade.
- (3) A diversificação do trabalho dos vários grupos (assuntos e tarefas) permite uma gestão do currículo diferenciadora de tempos e espaços.
- (4) Outro. Qual?

Gráfico 103

em %

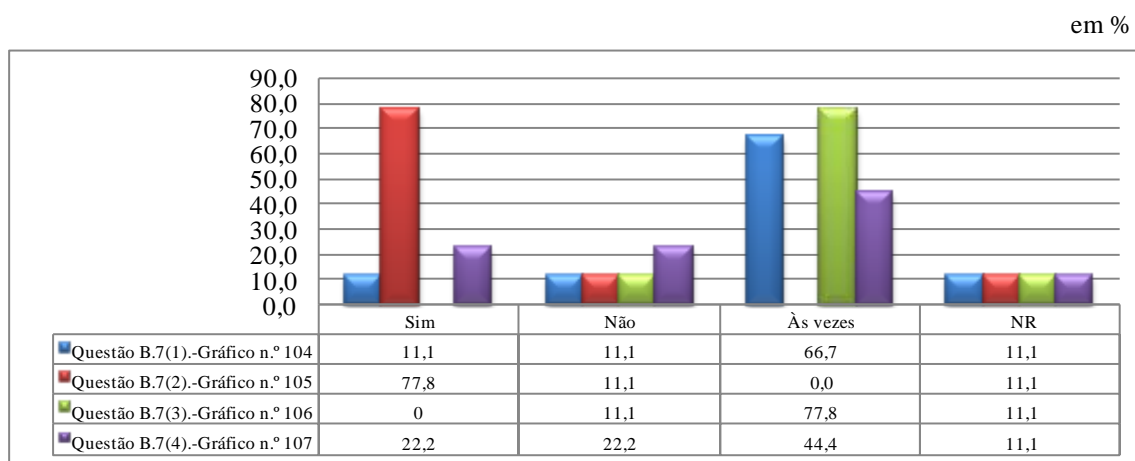


Questão 7.*Enunciado*

“Marque uma X na hipótese que melhor traduz o modo como é operacionalizado o trabalho em grupo, do ponto de vista da organização do grupo:

	Sim	Não	Às vezes
(1) É o professor quem define a constituição do grupo.			
(2) É o professor quem define as regras de funcionamento do grupo.			
(3) É o professor quem define quem é o líder do grupo.			
(4) É o professor quem define a organização do trabalho dentro do grupo.			

Gráfico 104, Gráfico 105, Gráfico 106 e Gráfico 107

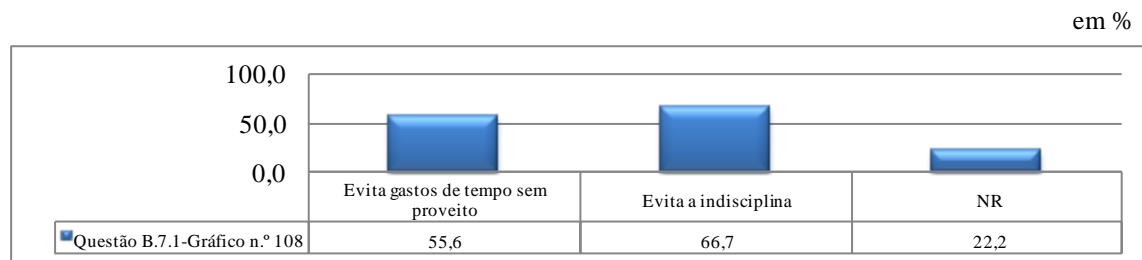
**Questão 7.1.***Enunciado*

“Se respondeu “não” a todos os itens da questão 7., avance para a questão 8. Se respondeu “sim” ou “às vezes” em algum dos itens da questão 7 indique os motivos (pode selecionar mais do que um):

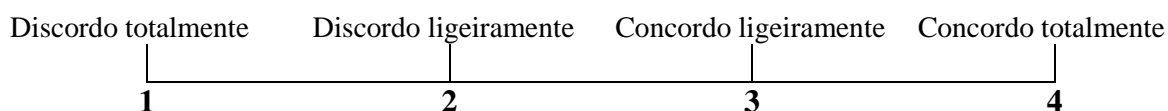
- (1) Centrar no professor a organização dos grupos e o respetivo trabalho evita gastos de tempo sem proveito.
- (2) Centrar no professor a organização dos grupos e o respetivo trabalho evita a indisciplina.
- (3) Outro. Qual?

.....”

Gráfico 108

**Questão 8.***Enunciado*

“Dê a sua opinião, colocando um círculo à volta do número que melhor representa o que pensa, de acordo com esta escala:



(1) O papel do professor é transmitir conhecimentos.	1	2	3	4
(2) O papel do aluno é reter os conteúdos e reproduzi-los.	1	2	3	4
(3) A organização do trabalho em sala de aula deve depender exclusivamente da gestão realizada <i>a priori</i> pelo professor e centrada na sua ação.	1	2	3	4
(4) As regras de funcionamento da sala de aula devem estar pré-definidas e não há lugar à sua discussão.	1	2	3	4

Gráfico 109 e Gráfico 110

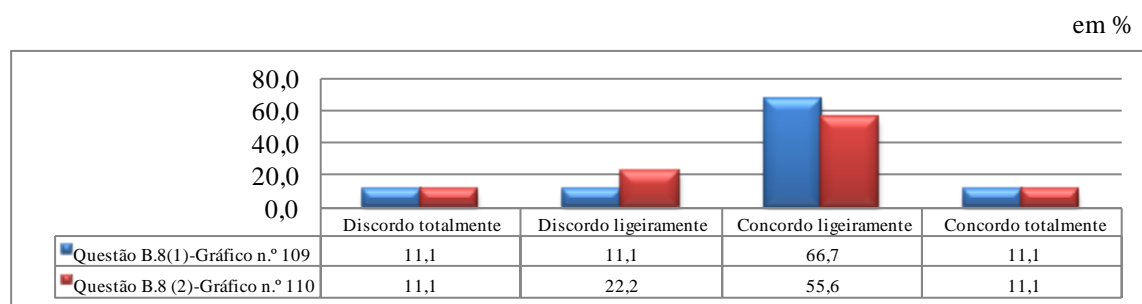


Gráfico 111

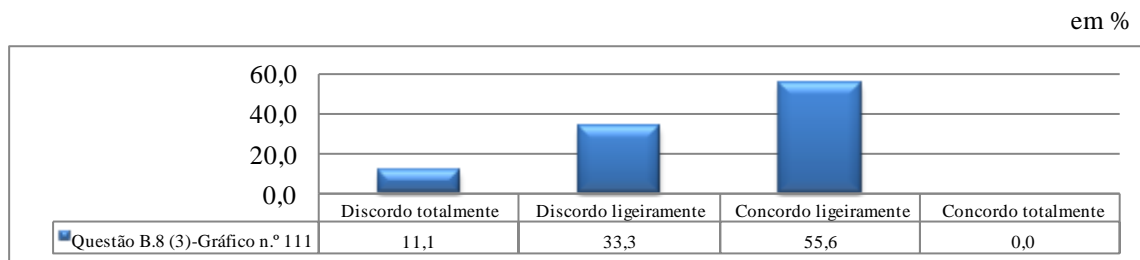
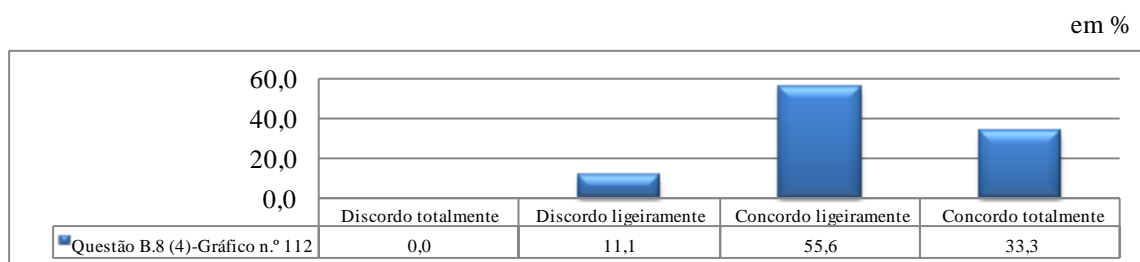


Gráfico 112



C.Resultados

Questão 1.

Enunciado

“Assinale com X, de acordo com a sua opinião sobre as atitudes dos alunos quando trabalham em grupo:

	Sim	Não	Às vezes
(1) Sentem-se responsáveis pelo trabalho de todo o grupo.			
(2) Trabalham mais.			
(3) Ficam à espera que os outros avancem.			
(4) Desistem quando encontram problemas ou obstáculos.			
(5) São encorajados pelos colegas.			
(6) São aceites com opiniões diferentes.			

Gráfico 113

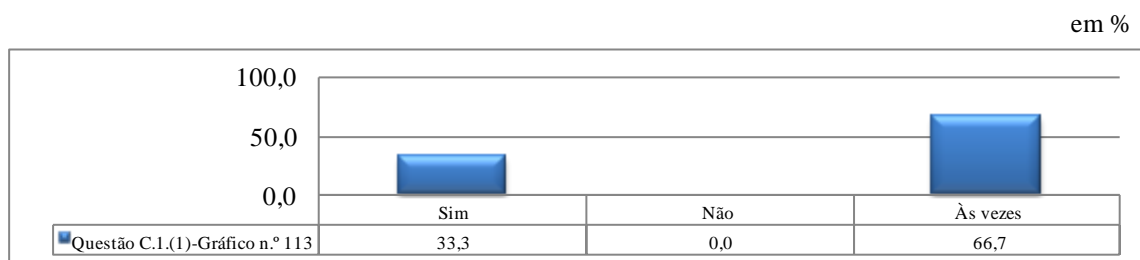


Gráfico 114

em %

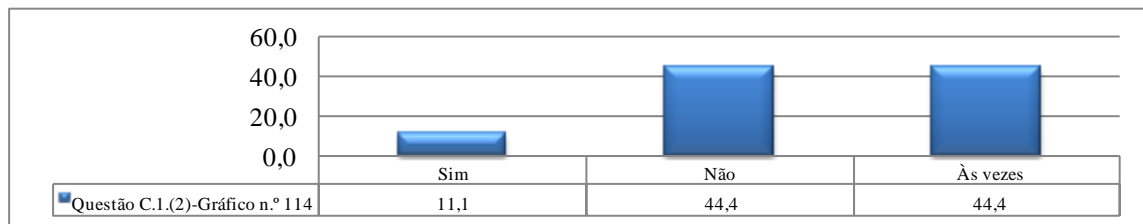


Gráfico 115

em %

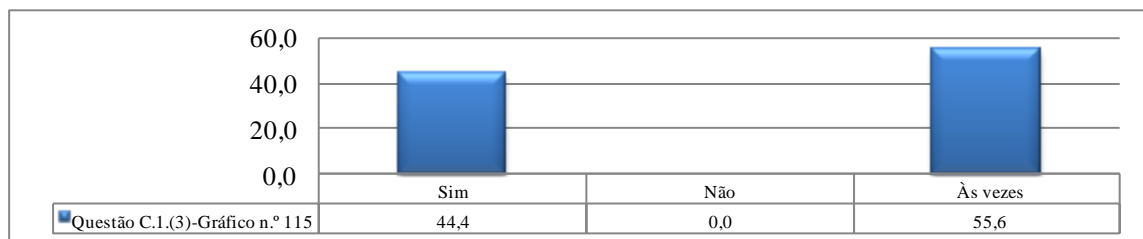


Gráfico 116

em %

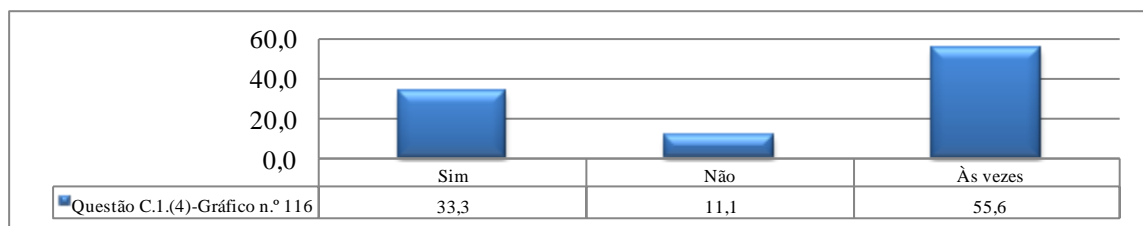


Gráfico 117

em %

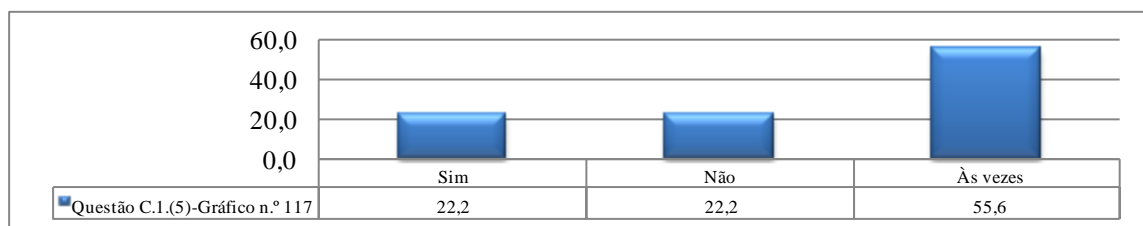
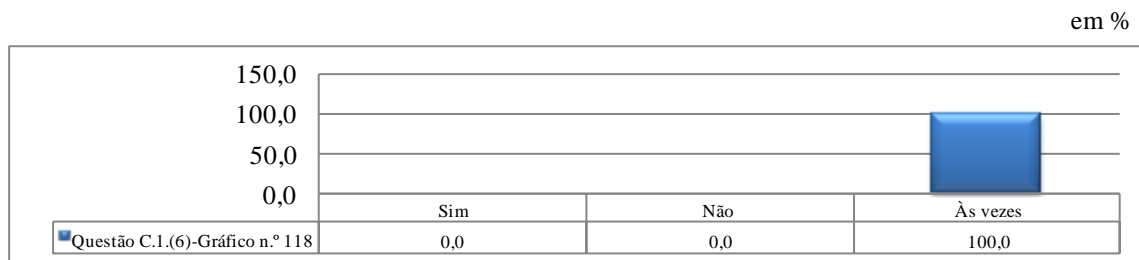


Gráfico 118

**Questão 2.***Enunciado*

“Dê a sua opinião, colocando um círculo à volta do número que melhor representa o que pensa, de acordo com esta escala:

Discordo totalmente Discordo ligeiramente Concordo ligeiramente Concordo totalmente

1 2 3 4

(1) O trabalho em grupo desenvolve competências de trabalho (organização, planificação) e de relacionamento interpessoal (socialização, tolerância, civismo).	1	2	3	4
(2) O trabalho em grupo é uma forma eficaz de preparar os alunos para o seu futuro pessoal, académico e profissional.	1	2	3	4

Gráfico 119

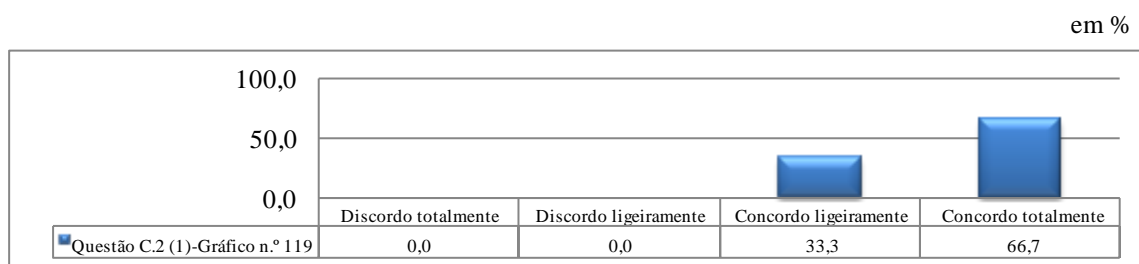
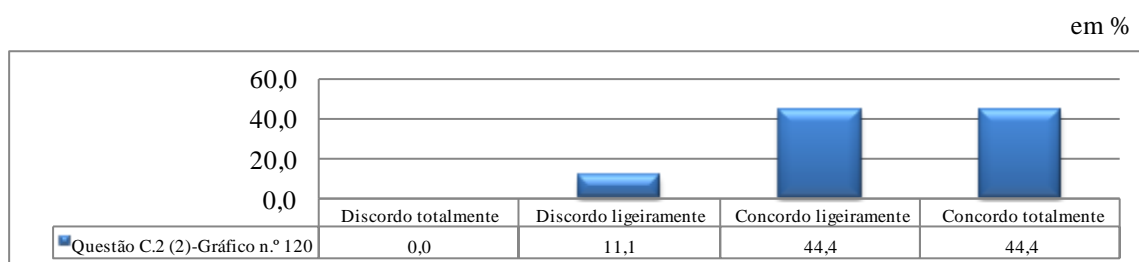
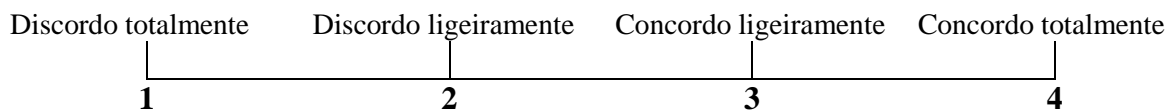


Gráfico 120



Questão 3.*Enunciado*

“Dê a sua opinião, colocando um círculo à volta do número que melhor representa aquilo que pensa, de acordo com esta escala:



(1) As estratégias utilizadas em sala de aula com o 7º A servem a aquisição de métodos de trabalho e estudo (“aprender a aprender”) imprescindíveis à realização de outras aprendizagens.	1	2	3	4
(2) As estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas nas aulas do 7º A contribuem para minorar os principais problemas da turma.	1	2	3	4
(3) As estratégias utilizadas contribuem para que os alunos se sintam mais motivados, empenhados e responsáveis.	1	2	3	4
(4) As estratégias utilizadas servem o propósito da integração de todos os alunos.	1	2	3	4
(5) As estratégias selecionadas para as aulas desta turma têm como resultado aprendizagens mais sólidas.	1	2	3	4
(6) As estratégias escolhidas para a turma contribuem para um maior sucesso nas aprendizagens.	1	2	3	4

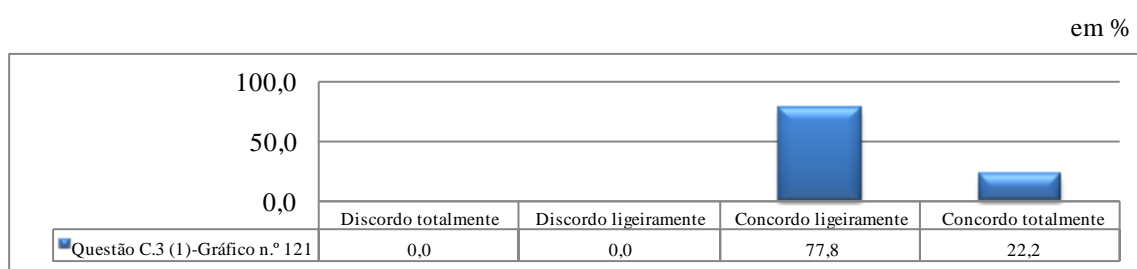
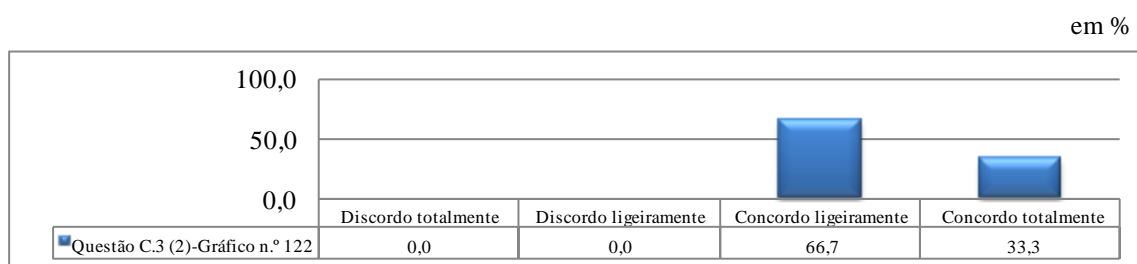
Gráfico 121*Gráfico 122*

Gráfico 123

em %

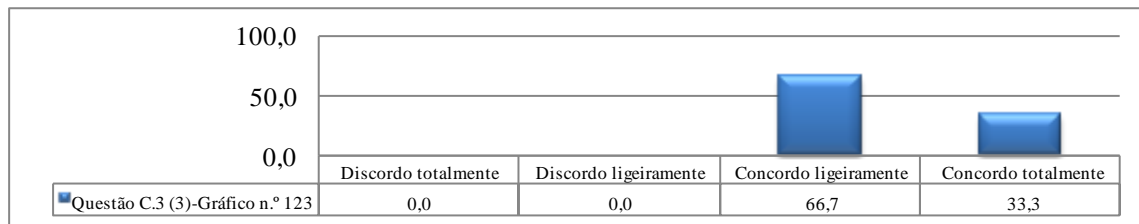


Gráfico 124

em %

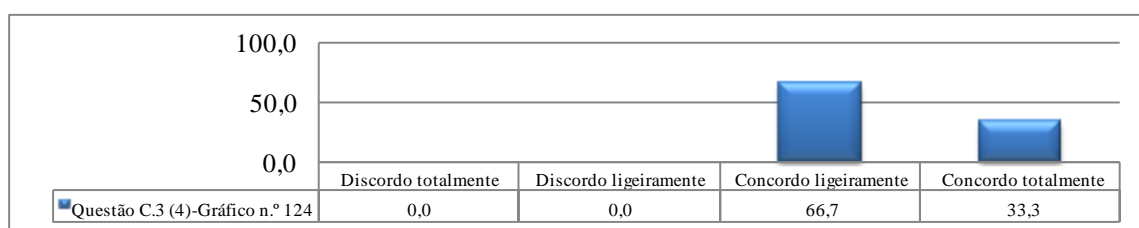


Gráfico 125

em %

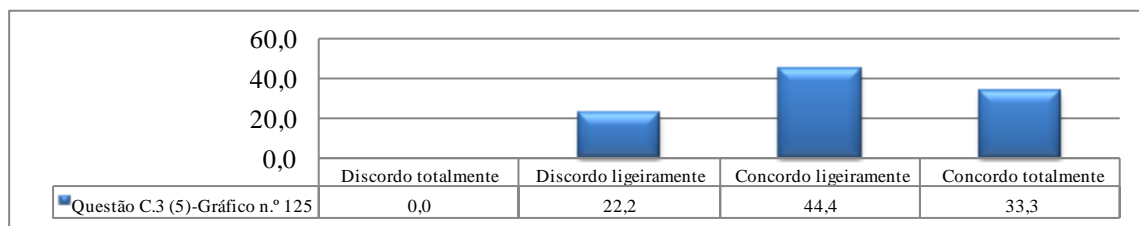


Gráfico 126

em %

