

**Aprender a viver juntos:
Que significado curricular no 1.º Ano?**

Mário José Anacleto dos Santos

Lisboa, Novembro de 2009

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Aprender a viver juntos: Que significado curricular no 1.º Ano?

Mário José Anacleto dos Santos

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora:
Professora Doutora Maria Ivone Gaspar

Lisboa, Novembro de 2009



(página deixada em branco intencionalmente)

Resumo

Tendo por referência uma das aprendizagens fundamentais consideradas como pilares do conhecimento, o “*aprender a viver juntos*”, assim como a percepção de que o início da escolaridade corresponde a um período no qual a criança começa a adquirir e a desenvolver competências sociais elementares, o presente estudo pretende investigar a dimensão desta aprendizagem ao nível do 1.º Ano do Ensino Básico e o respectivo significado curricular, em particular no que diz respeito ao desenho curricular e ao modo como esta aprendizagem é operacionalizada.

O interesse por esta temática resultou da noção que a dimensão social da Educação tem vindo a ganhar uma progressiva importância, assim como da percepção de que não existe um leque alargado de estudos ou investigações, no domínio da Investigação Educacional, sobre esta aprendizagem fundamental ao nível dos primeiros anos da escolaridade obrigatória em Portugal.

A investigação realizada procurou dar respostas a questões relacionadas com a importância do “*aprender a viver juntos*”, tentando determinar o grau de adequação do desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico à aquisição e desenvolvimento das competências sociais elementares necessárias ao “*saber viver juntos*”, e identificar o modo como este mesmo desenho curricular está a ser operacionalizado relativamente a esta aprendizagem fundamental.

Dadas as restrições impostas pelo tempo disponível para a condução do estudo e da respectiva investigação, optou-se por uma metodologia de “*Estudo de Caso*” com uma abordagem científica indutiva e exploratória, incidindo sobre uma amostra limitada geograficamente ao concelho de Tomar, correspondente aos docentes do 1.º Ano do Ensino Básico e respectivas lideranças ao nível dos órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escolas do concelho, através dos seus Presidentes de Conselho Executivo.

Palavras-chave: Investigação educacional, *aprender a viver juntos*, Ensino Básico, currículo e competências.

Abstract

Having as a reference the "*learning to live together*", considered as one of the fundamental learnings and foundations of the knowledge, as well as the perception that early stages of Basic Education in school correspond to a period in children's life where they start to acquire and develop elementary social competences, this study intends to investigate the dimension of this learning in the 1st Year of the Basic Education and its curricular meaning, regarding both the curricular design and the way this learning is operationalized.

The interest for this thematic came from the notion that the social dimension of the Education is gaining ground and importance, as well as from the perception that there's a lack of studies or investigations, in the field of the Educational Investigation, regarding this fundamental learning at the early stages of school education in Portugal.

The investigation carried out has looked for answers to questions related with the importance of the "*learning to live together*", attempting to determine the adequacy's degree of the curricular design of the 1st Year to the acquisition and development of the required elementary social competences to the "*knowing to live together*", as well as to identify the way this very same curricular design is being operationalized relatively to this fundamental learning.

Given the time restrictions imposed for the conduction of the study and respective investigation, the "*Case Study*" methodology has been chosen in association with an inductive and exploratory scientific approach, limiting the study's sample to the district of Tomar, through the 1st Year's Teachers and respective Executive Presidents of their Schools' Grouping.

Keywords: Educational investigation, *learning to live together*, Basic Education, curriculum and competences.

Dedicatória

À minha mulher, Paula

(página deixada em branco intencionalmente)

Agradecimentos

Este estudo não teria sido possível sem a participação, contributo e colaboração de várias pessoas e entidades, as quais permitiram a concretização, em tempo oportuno e com sucesso, do projecto inicial de investigação a que nos propusemos no final de Setembro de 2008 e a quem queremos aqui, publicamente, agradecer e manifestar o nosso apreço.

À Professora Doutora Maria Ivone Gaspar pela sua permanente disponibilidade, incentivo e apoio, assim como pela forma correcta, ponderada, precisa e hábil como sempre nos orientou ao longo do percurso efectuado neste estudo, um percurso de investigação exigente e repleto de desafios, no qual nos deixou uma marca indelével relativamente ao rigor científico exigível em circunstâncias desta natureza.

Aos Dr. Paulo Bacelar Macedo, Dr.^a Maria Luísa Oliveira e Dr.^a Maria Fernanda Correia, Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas Santa Iria, Gualdim Pais e D. Nuno Álvares Pereira, respectivamente, pela abertura dos respectivos Agrupamentos a este estudo e também pela sua participação no mesmo, através das entrevistas que, amavelmente, nos concederam.

Aos 34 Professores do 1.º Ano do Ensino Básico leccionando no concelho de Tomar que, de forma anónima, se prontificaram a responder ao questionário, desempenhando, assim, um papel fundamental na fase de recolha de dados, pela informação que disponibilizaram e sem a qual este estudo não teria conseguido atingir os seus objectivos.

Ao Dr. Vasco Alves, ex-Chefe do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, à Dr.^a Joana Brocardo, Directora-Geral da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), do Ministério da Educação, pela intervenção tida ao nível do processo de autorização e monitorização de inquéritos em meio escolar.

Não esquecendo que o período dedicado à investigação subjacente a este estudo correspondeu ao 2.º Ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica, Edição 2007/2009, não poderíamos, igualmente, deixar de reconhecer publicamente e de agradecer a todos aqueles que foram os nossos Professores nas 10 (dez) Unidades Curriculares que,

durante o 1.º Ano, corresponderam à parte curricular do Mestrado, pelo papel que desempenharam na abertura dos nossos horizontes, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências no domínio das Ciências da Educação, assim como pelo grau de exigência e rigor científico a que nos habituaram, constituindo-se, por isso, em verdadeiros referenciais didáticos e pedagógicos a seguir. O *background* com que nos dotaram na primeira parte do curso foi essencial para o sucesso do trabalho desenvolvido durante a segunda parte do mesmo e que agora damos por concluído.

À semelhança dos nossos Professores, também os nossos colegas de Mestrado desempenharam um papel relevante na parte curricular do curso, em particular pela vivacidade sistematicamente observada nos debates e pelo verdadeiro espírito de trabalho colaborativo que fez com que este conjunto de Estudantes se tivesse tornado numa verdadeira Comunidade de Aprendizagem. Para todos eles, pelo enriquecimento que isso nos proporcionou em termos académicos, assim como pelo valor acrescentado que isso introduziu no nosso nível de conhecimentos, contribuindo para uma melhor preparação no domínio das Ciências da Educação, com reflexos positivos no nosso primeiro trabalho de Investigação Educacional que agora se conclui, aqui fica também o nosso agradecimento.

Por último, mas não menos importante, à minha mulher Paula Santos, pelo seu incondicional apoio e pelo permanente incentivo que permitiu a estabilidade das condições emocionais necessárias à superação dos momentos difíceis e a manutenção de níveis motivacionais elevados, apesar das muitas horas de trabalho que este estudo e respectiva investigação retiraram à disponibilidade familiar.

Índice geral

Resumo	i
Abstract	ii
Dedicatória	iii
Agradecimentos	v
Índice de quadros	ix
Índice de figuras	xi
Índice de anexos	xiii
Siglas, acrónimos e abreviaturas utilizadas	xv
Introdução	1
CAPÍTULO I - Formulação e caracterização do problema	7
1. Enquadramento do tema, definição e delimitação do objecto de estudo	9
2. Formulação do problema e objectivos científicos da investigação	15
CAPÍTULO II - Enquadramento e fundamentação teórica	21
1. A problemática e a revisão da literatura	23
2. Problematização de conceitos	25
2.1. O conceito de “currículo”	26
2.2. A estrutura curricular do Ensino Básico	31
2.3. O conceito de “competência”	38
2.3.1. Competências essenciais	43
2.3.2. Competências gerais	44
2.3.3. Competências específicas	46
2.3.4. Competências transversais	49
3. O relacionamento entre as pessoas e o aprender	51
4. O “aprender a viver juntos”	55
CAPÍTULO III - Metodologia e plano da investigação	61
1. Fundamentos metodológicos da investigação	64
2. Variáveis a investigar	68
3. População (universo) e amostra	70
4. Instrumentos de recolha de dados	74
4.1. O questionário	76
4.2. A entrevista	84
5. Etapas e procedimentos do trabalho de campo	93
6. Métodos utilizados na análise de dados	101

<u>CAPÍTULO IV - Análise e interpretação dos dados</u>	107
1. <u>Análise e interpretação dos dados relativos ao questionário</u>	114
1.1. <u>Caracterização da escola e seus elementos</u>	115
1.2. <u>Competências gerais para a vivência com os outros</u>	121
1.3. <u>Competências específicas para a vivência com os outros</u>	126
1.4. <u>Relacionamento interpessoal e situações de conflito</u>	134
1.5. <u>Áreas de contributo para a vivência com os outros</u>	149
2. <u>Análise e interpretação dos dados relativos à entrevista</u>	157
2.1. <u>Caracterização dos entrevistados</u>	157
2.2. <u>Aprendizagens fundamentais</u>	158
2.3. <u>Importância da escola, família e sociedade</u>	158
2.4. <u>Autonomia do agrupamento e das respectivas escolas</u>	159
2.5. <u>Avaliação da situação do agrupamento em termos de conflitos</u>	160
2.6. <u>“Aprender a viver juntos”</u>	161
2.6.1. <u>Importância relativa desta aprendizagem fundamental</u>	161
2.6.2. <u>Competências a adquirir e a desenvolver no âmbito desta aprendizagem fundamental</u>	163
2.6.3. <u>Operacionalização do currículo pelos docentes, no processo de aquisição e desenvolvimento das competências decorrentes do “aprender a viver juntos”</u>	163
3. <u>Análise e interpretação agregada dos dados</u>	168
 <u>Conclusões e considerações finais</u>	 171
 <u>Referências bibliográficas, online e legislativas</u>	 181
<u>Referências bibliográficas</u>	183
<u>Referências online</u>	186
<u>Referências legislativas</u>	191
 <u>Anexos</u>	 I
<u>Anexo I</u> - Questionário (modelo).....	III
<u>Anexo II</u> - Ficha de inquérito (MIME) do Questionário.....	XV
<u>Anexo III</u> - Guião de Entrevista semi-estruturada (modelo).....	XVII
<u>Anexo IV</u> - Ficha de inquérito (MIME) da Entrevista semi-estruturada.....	XXI
<u>Anexo V</u> - Cartas aos docentes para resposta ao questionário (insistência).....	XXIII
<u>Anexo VI</u> - Síntese das respostas ao Questionário.....	XXVII
<u>Anexo VII</u> - Transcrição das respostas à Entrevista semi-estruturada.....	XXXIX

Índice de quadros

Quadro 1	- Comparação dos três níveis de interacção (comunicação, cooperação e colaboração) através de várias características.....	52
Quadro 2	- Cronograma das actividades.....	67
Quadro 3	- Variáveis a investigar <i>versus</i> questões dos instrumentos de recolha de dados.....	70
Quadro 4	- Lista de turmas (e respectivos horários) do 1.º Ano do Ensino Básico por agrupamento de escolas do concelho de Tomar.....	72
Quadro 5	- Legenda dos atributos utilizados na descrição do questionário.....	81
Quadro 6	- Secção I do questionário.....	82
Quadro 7	- Secção II do questionário.....	82
Quadro 8	- Secção III do questionário.....	83
Quadro 9	- Secção IV do questionário.....	83
Quadro 10	- Secção V do questionário.....	84
Quadro 11	- Matriz de elaboração dum guião de entrevista semi-estruturada.....	90
Quadro 12	- Categorização das questões e variáveis a investigar <i>versus</i> questões da entrevista.....	92
Quadro 13	- Registo de respostas e não respostas aos questionários.....	111
Quadro 14	- Taxa de resposta ao questionário.....	113
Quadro 15	- Taxa de resposta à entrevista.....	114
Quadro 16	- Taxa de resposta agregada (questionário e entrevista).....	114

(página deixada em branco intencionalmente)

Índice de figuras

Figura 1	- Localização geral das escolas do 1.º CEB do concelho de Tomar.....	15
Figura 2	- Matriz curricular do 1.º CEB.....	34
Figura 3	- Localização específica das escolas do 1.º CEB do concelho de Tomar...	73
Figura 4	- Etapas na elaboração do questionário.....	79
Figura 5	- Registo dos inquéritos no <i>website</i> do sistema de MIME.....	95
Figura 6	- <i>e-Mail</i> da DGIDC indicando a “aprovação” do questionário.....	96
Figura 7	- <i>e-Mail</i> da DGIDC indicando a “aprovação” da entrevista semi-estruturada.....	96
Figura 8	- Distribuição geográfica das escolas do 1.º CEB do concelho de Tomar por agrupamento de escolas.....	112
Figura 9	- Distribuição do tempo de serviço dos professores do 1.º Ano do Ensino Básico do concelho de Tomar.....	116
Figura 10	- Número de alunos por ano do 1.º CEB nas turmas da amostra obtida...	117
Figura 11	- Ano do 1.º CEB a que os docentes preferem leccionar.....	118
Figura 12	- Frequência de contacto dos encarregados de educação com os professores relativamente ao aproveitamento escolar dos educandos.....	120
Figura 13	- Espaço/tempo ocupado pelas aprendizagens fundamentais nas actividades lectivas.....	121
Figura 14	- Espaço/tempo ocupado pelas aprendizagens fundamentais nas actividades lectivas do 1.º Ano.....	123
Figura 15	- Grau de operacionalização da aquisição e/ou desenvolvimento da competência geral “cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”.....	124
Figura 16	- Grau de adequação ao 1.º Ano das competências específicas do “Estudo do Meio” relacionadas com o “aprender a viver juntos”.....	127
Figura 17	- Operacionalização da aquisição e/ou desenvolvimento das 2 competências específicas do "Estudo do Meio" relacionadas com o "aprender a viver juntos".....	129
Figura 18	- Contexto em que é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento das 2 competências específicas (“Estudo do Meio”) relacionadas com o "aprender a viver juntos".....	132
Figura 19	- Contexto em que, idealmente, deveria ser efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento das 2 competências específicas relacionadas com o "aprender a viver juntos".....	134
Figura 20	- Número de alunos “problemáticos” com problemas familiares por ano de escolaridade.....	136

Figura 21	-	Comportamento <i>versus</i> aproveitamento escolar no 1.º Ano.....	137
Figura 22	-	Relacionamento <i>versus</i> aproveitamento escolar no 1.º Ano.....	137
Figura 23	-	Importância dos aspectos que contribuem para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal no 1.º Ano.....	140
Figura 24	-	Modo de agrupamento dos alunos nas actividades lectivas e de recreio.	141
Figura 25	-	Número de situações de conflito ocorridas na turma, no ano lectivo 2008/2009.....	143
Figura 26	-	Frequência relativa das situações em que ocorrem conflitos na turma...	144
Figura 27	-	Natureza dos conflitos entre alunos.....	145
Figura 28	-	Distribuição do número de alunos “problemáticos” nas turmas da amostra estudada.....	147
Figura 29	-	Grau de dificuldade/facilidade na tarefa de melhorar os comportamentos dos alunos.....	149
Figura 30	-	Espaço/tempo que as aprendizagens fundamentais deveriam ocupar nas actividades lectivas do 1.º Ano.....	152
Figura 31	-	Importância relativa da escola, família e sociedade no “aprender a viver juntos”.....	156

Índice de anexos

Anexo I	- Versão final do Questionário sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico.....	III
Anexo II	- Ficha de inquérito (MIME) com o registo N.º 0021900001: QUESTIONÁRIO sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico.....	XV
Anexo III	- Versão final do Guião de Entrevista semi-estruturada sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico.....	XVII
Anexo IV	- Ficha de inquérito (MIME) com o registo N.º 0021900002: ENTREVISTA semi-estruturada sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico.....	XXI
Anexo V	- Cópia das cartas enviadas em 8 de Junho de 2009, a título de “insistência” (a terceira), aos docentes cujas respostas ao questionário se encontravam ainda em falta.....	XXIII
Anexo VI	- Síntese das respostas dos docentes do 1.º Ano do Ensino Básico do concelho de Tomar ao Questionário sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico.....	XXVII
Anexo VII	- Transcrição das respostas dos Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar às questões colocadas durante a Entrevista semi-estruturada sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico.....	XXXIX

(página deixada em branco intencionalmente)

Siglas, acrónimos e abreviaturas utilizadas

AEC -	Actividades de Enriquecimento Curricular.
Art.º -	Artigo.
CEB -	Ciclo do Ensino Básico.
DGIDC -	Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
DGRHE -	Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
DL -	Decreto-Lei.
EB1 -	Escola Básica do 1.º Ciclo.
EB2,3 -	Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos.
ESD -	<i>Education for Sustainable Development.</i>
GEPE -	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
IPQ -	Instituto Português da Qualidade.
LBSE -	Lei de Bases do Sistema Educativo.
MIME -	Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar.
PETI -	Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil.
p.p. -	Pontos percentuais.
SPCE -	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
UNESCO -	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

(página deixada em branco intencionalmente)

Introdução

(página deixada em branco intencionalmente)

O final do século XX e o início do século XXI correspondeu a um período no qual a dimensão social da Educação ganhou um significado acrescido. No nosso entender, a explicitação formal deste acréscimo de significado ocorreu em 1996, com a inclusão do “aprender a viver juntos” no *Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI*, como uma das quatro aprendizagens fundamentais que tem por objectivo a participação e a cooperação com os outros em todas as actividades humanas.

Este estatuto de aprendizagem fundamental veio equiparar o “aprender a viver juntos” a um dos quatro pilares do conhecimento¹. Esta equiparação associada à constatação de que o início da escolaridade corresponde a um período em que a criança começa a adquirir e a desenvolver competências sociais elementares, despertou-nos a curiosidade e o interesse em estudar e investigar a dimensão desta aprendizagem fundamental ao nível do 1.º Ano do Ciclo do Ensino Básico (CEB), assim como qual seria o seu significado curricular, em particular no que diz respeito ao desenho curricular e ao modo como o “aprender a viver juntos” é operacionalizado.

O facto de não existir um leque alargado de estudos ou investigações sobre esta aprendizagem ao nível dos primeiros anos da escolaridade obrigatória em Portugal, conferiu a este estudo algum carácter inovador, colocando-nos, também por isso, desafios e responsabilidades adicionais em termos do rigor científico exigível. Foi este o referencial que nos norteou, em permanência, ao longo do processo de investigação, nomeadamente na procura de respostas a questões relacionadas com a importância do “aprender a viver juntos” no desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico e com o modo como este currículo é, habitualmente, operacionalizado, no que a esta aprendizagem fundamental diz respeito.

Esta Dissertação, sob a forma de relatório de investigação, pretende traduzir, em detalhe e com a imparcialidade exigível a quem investiga, todo o processo de investigação que conduzimos para tentar identificar a exacta dimensão do significado curricular do “aprender a viver juntos” no 1.º Ano do Ensino Básico. Neste sentido, estruturámos o documento em 6 (seis) partes principais, articuladas entre si, tal como a seguir se indica:

¹ Correspondentes às 4 aprendizagens fundamentais: “*aprender a conhecer*”, “*aprender a fazer*”, “*aprender a viver juntos*” e “*aprender a ser*”.

- i) Introdução;
- ii) Formulação e caracterização do problema;
- iii) Enquadramento e fundamentação teórica;
- iv) Metodologia e plano da investigação;
- v) Análise e interpretação dos dados;
- vi) Conclusões e considerações finais.

Após esta “Introdução”, no “Capítulo I - Formulação e caracterização do problema” enquadra-se o tema da Dissertação, definindo e delimitando o objecto de estudo, após o que se formulará o problema da investigação. Ainda neste capítulo, são apresentados e enunciados os objectivos científicos, assim como as questões investigativas pelas quais se norteou a investigação.

O “Capítulo II - Enquadramento e fundamentação teórica” inicia-se relacionando a problemática com o estado da arte e com outras investigações desenvolvidas sobre problemáticas afins. Segue-se uma problematização de alguns conceitos necessários à compreensão e enquadramento do estudo, nomeadamente os conceitos de “currículo”², “estrutura curricular do Ensino Básico”³ e “competência”, do qual decorrerá a análise de alguns tipos de competência, nomeadamente daqueles que utilizámos neste estudo. Ainda neste capítulo, abordaremos alguns aspectos ligados aos conceitos de “relacionamento entre as pessoas” e de “aprender”, fazendo uma referência muito breve ao paradigma interpessoal, na sua qualidade de suporte aos modelos de ensino-aprendizagem socializantes, assim como à “construção” da aprendizagem colaborativa e do contexto de comunidades de aprendizagem em que esta, normalmente, ocorre e para a qual pode contribuir o “aprender a viver juntos”, tópico com que se encerra o Capítulo II.

No “Capítulo III - Metodologia e plano da investigação”, após uma breve introdução ao conceito de investigação, assim como ao tipo de investigação seguida, abordam-se os fundamentos metodológicos que estiveram na base e que serviram de

² Assim como alguns aspectos relativos ao desenvolvimento curricular, contribuindo para uma melhor percepção relativamente àquela que é, actualmente, a estrutura curricular do Ensino Básico.

³ Designação utilizada pelo Departamento da Educação Básica (2004: 17).

suporte ao estudo. Depois da referência às variáveis a investigar, assim como à população e amostra utilizada nesta investigação, descrevem-se e caracterizam-se os instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como as etapas e procedimentos do trabalho de campo, com a indicação dos seus aspectos principais e dos momentos mais relevantes, por ordem cronológica de ocorrência. O capítulo termina indicando e justificando a metodologia utilizada na análise dos dados recolhidos.

O “*Capítulo IV - Análise e interpretação dos dados*”, após uma pequena introdução inicial de natureza conceptual relativamente a alguns aspectos e conceitos a abordar, nomeadamente os que dizem respeito aos “*dados*” e à “*análise de dados*”, é dedicado à análise e interpretação dos dados, começando por o fazer relativamente aos dados obtidos através do questionário e depois relativamente aos dados obtidos através da entrevista. Na medida em que toda a informação recolhida é importante e se complementa entre si, este capítulo termina com uma síntese, em termos agregados, da análise e interpretação dos dados, explorando, em particular, alguns dos aspectos qualitativos obtidos na entrevista, de forma a potenciar o significado dos resultados quantitativos e qualitativos obtidos através do questionário.

Terminaremos com as “*Conclusões e considerações finais*”, onde, para além dos aspectos conclusivos do estudo e de algumas considerações relativas a eventuais investigações futuras neste âmbito, se responde, explicitamente, às questões investigativas colocadas à partida para a investigação.

Para finalizarmos esta “Introdução” e antes de se passar ao Capítulo I, importará ainda referir que, na elaboração do texto escrito e da apresentação desta Dissertação, foram adoptadas as “*Orientações gerais*” e as “*Informações normativas*” difundidas, em tempo oportuno, pela Coordenação do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, Edição 2007/2009, integradas com as normas da *American Psychological Association (APA)*⁴.

⁴ <http://www.apastyle.org/>.

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO I

Formulação e caracterização do problema

(página deixada em branco intencionalmente)

A presente Dissertação de Mestrado, “Aprender a viver juntos: Que significado curricular no 1.º Ano?”, enquadra-se no tema “Dimensão formativa do currículo no 1.º CEB”, no âmbito da linha de investigação “Currículo: lideranças e processos”.

Neste capítulo iremos começar por enquadrar o tema da Dissertação. Em seguida, passaremos à definição e delimitação do objecto de estudo, bem como à formulação do problema da investigação. Por fim, concluiremos apresentando e enunciando os objectivos científicos, assim como as questões investigativas que nortearam este estudo.

1. Enquadramento do tema, definição e delimitação do objecto de estudo

Apesar das rápidas mudanças globais a que vimos assistindo recentemente, a Educação ainda se mantém no centro do processo que possibilita ao ser humano um acesso pleno à sua condição de pessoa. Esta dimensão social da Educação tem vindo a aumentar, pelo que não foi exactamente uma surpresa quando o Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI⁵ (1996) incluiu o “aprender a viver juntos⁶” como uma das quatro aprendizagens fundamentais, visando a participação e cooperação com os outros em todas as actividades humanas (Gaspar & Santos, 2009: 782).

Embora na revisão da literatura tenha sido possível encontrar referências ao “aprender a aprender” ou ao “aprender a pensar”, este Relatório sustenta que a Educação se deve estruturar em torno de quatro aprendizagens fundamentais, consideradas como pilares do conhecimento: o “aprender a conhecer⁷” (adquirir os instrumentos da compreensão), o “aprender a fazer⁸” (para poder agir sobre o meio ambiente), o “aprender a viver juntos” (para participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas) e o “aprender a ser⁹” (que integra todas as anteriores).

Para que qualquer aprendizagem ocorra, existe um conjunto de dimensões a ter em conta:

⁵ <http://www.unesco.org/delors/>.

⁶ <http://www.unesco.org/delors/ltolive.htm>.

⁷ <http://www.unesco.org/delors/ltoknow.htm>.

⁸ <http://www.unesco.org/delors/ltodo.htm>.

⁹ <http://www.unesco.org/delors/ltobe.htm>.

- i) O ambiente social, que está directamente relacionado com a cultura e com a comunidade a que cada indivíduo pertence;
- ii) A singularidade de cada indivíduo, como alguém que é único, devido às suas características físicas, psicológicas e sociais;
- iii) O ambiente de aprendizagem, no qual a aprendizagem irá ocorrer;
- iv) As estratégias e modos de operacionalização do processo de aprendizagem, ou seja o modo como a aprendizagem irá ocorrer.

Na nossa modesta opinião, as dimensões sociológicas desempenham um papel importante na aprendizagem do indivíduo e, por isso, entendemos que a escola deve ser encarada como um local privilegiado no que à vivência social diz respeito, ao mesmo tempo que deve contribuir para a construção do conhecimento, como factor de desenvolvimento e construção social. A escola é, pois, fundamental no contributo que dá para a evolução de cada ser humano, na passagem da sua dimensão individualista para uma dimensão colectiva e societária, expressa através das relações entre todos os agentes intervenientes neste complexo processo (Gaspar & Santos, 2009: 783).

Tendo em conta que é, aproximadamente, a partir dos 5-6 anos¹⁰ que a criança começa a ter o seu “egocentrismo” progressivamente substituído pelo desenvolvimento da “consciência social” e que este período coincide com o início do 1.º CEB, a dimensão da aprendizagem “aprender a viver juntos” assume-se como particularmente importante.

“Com a entrada para o 1.º Ciclo, as amizades desenvolvem-se e possibilitam a aquisição e o treino de competências de sociabilidade e de intimidade, bem como a aprendizagem da comunicação, da liderança, da cooperação, de papéis e de regras. No entanto, a criança ainda apresenta dificuldade em imaginar como ela e o outro são vistos por uma terceira pessoa imparcial. Esta dificuldade persistirá até quase à adolescência. Nesse período, a integração num grupo de pares constitui uma tarefa muito importante e conduz à descentração do egocentrismo adolescente pois obriga à avaliação da organização dos grupos sociais e a sua posição dentro do grupo, reforçando, assim, o auto-conceito¹¹”.

¹⁰ Correspondente, aproximadamente e segundo a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget, ao período de transição do estágio de inteligência intuitiva, simbólica ou pré-operacional para o estágio das operações concretas.

¹¹ http://www.peti.gov.pt/upload_ftp/docs/PETI_10_anos.pdf, p. 220.

É por volta desta idade que a criança começa a demonstrar a capacidade de interiorizar algumas regras sociais e morais, passando a valorizar positivamente o grupo de pares. Daqui decorre o aparecimento de valores como a amizade e a partilha, ao mesmo tempo que a criança adquire e começa a desenvolver a aptidão para perceber as perspectivas ou opiniões dos outros¹², em resultado da descentração cognitiva e social correspondente à migração da sua fase egocêntrica para os estádios iniciais da consciência social. Esta faixa etária da criança corresponde a uma fase importante de formação da personalidade do futuro adulto, em que a aprendizagem de conceitos e práticas, assim como a aquisição e desenvolvimento das competências sociais elementares, poderão ocorrer com relativa facilidade desde que o processo educativo a oriente nesse sentido, visto que nesta fase a criança se encontra no início do seu processo formativo. Este aspecto é particularmente importante, na medida em que a sociedade contemporânea, fruto da situação económico-social, se caracteriza por pais e/ou encarregados de educação cujas ocupações profissionais ditam cada vez menos tempo disponível para as suas crianças, pelo que a escola tem aqui uma oportunidade para, formalmente, desempenhar, de modo efectivo, a sua função social, desde o início da escolaridade.

A função social da escola pode e deve dar continuidade ao reconhecimento da importância de todos os cidadãos possuírem uma formação onde se adquiram os saberes necessários à compreensão dos fenómenos, das situações e da vida e onde se adquiram e desenvolvam competências do domínio social, designadamente as que se relacionam com o aprender a viver em sociedade. Assim, parece-nos inegável a importância da dimensão formativa do Currículo do 1.º CEB, em termos das competências sociais elementares, tema que, numa perspectiva integradora, é intersectado transversalmente por áreas como as de Currículo, em particular no que respeita ao desenho curricular. Como adiante se verá, esta dimensão formativa surge materializada no Currículo Nacional do Ensino Básico, através da explicitação e enunciado dum conjunto de competências, organizadas por área curricular disciplinar, a adquirir até ao final do Ensino Básico.

¹² Isto não corresponde, necessariamente, a uma aceitação das perspectivas ou opiniões dos outros.

Ao investigar a dimensão da Aprendizagem “Viver Juntos” no início da escolaridade, assim como o seu significado curricular e o modo como é operacionalizada, tentámos apurar, no actual contexto e nas circunstâncias de incidência do estudo, sobre a sua adequação ou sobre a necessidade duma eventual reorganização curricular neste domínio¹³.

A pertinência do estudo decorre da importância crescente atribuída a competências, como as de Liderança, Trabalho em Equipa, Relações Interpessoais e Comunicação, competências que, em última instância, decorrem, mas também concorrem para o saber “viver juntos”. Não é por acaso que Fullan (2003: 57) reforça a importância das “*relações*”, dizendo que sem elas não se vai a lado nenhum e que, em qualquer organização, mais importante que as pessoas, são as “*relações*” entre essas pessoas “*que fazem a diferença*”.

Também existe a ideia, ainda que “intuitiva”, de que deficientes competências ao nível do “saber viver juntos” poderão contribuir para potenciar situações de conflito, pelos problemas que poderão surgir ao nível do relacionamento interpessoal. Tal como Costa & Matos (2007: 7) referem, “*todo o ser humano (...) está inserido num contexto relacional que vai funcionar como alicerce do seu desenvolvimento (...). Sendo que o conflito acontece nas interações sociais (...), é essencial abordá-lo, não negligenciando a sua complexidade com as suas componentes estruturais e interpessoais*”, sabendo que “*as relações mais significativas acontecem no seio da família e da escola*”.

Ainda nesta linha de raciocínio, Costa & Matos (2007: 9) afirmam que “*pensar diferente e sentir diferente é inerente às relações humanas e, potencialmente, fonte de crescimento. Neste sentido, (...) o conflito é para ser vivido, e não evitado ou, mesmo solucionado. (...) A visão do conflito como algo inerente às relações humanas e como passível de uma abordagem construtiva e não como o resultado de posições polarizadas permite-nos ter um posicionamento preventivo de situações de violência tão frequentemente referidas nos contextos familiares e escolares*”.

¹³ Se bem que este último aspecto não seja a primeira prioridade em termos dos objectivos científicos deste estudo. Isso exigiria uma investigação com outras características e dimensão, mas não impede que se possam determinar algumas “pistas” tendo em vista a eventualidade dessa possibilidade.

Na prática, o que se afirmou antes poderá corresponder a uma das respostas possíveis à pergunta colocada por Delors (2005: 83): “*Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?*”. Relativamente a esta questão, Delors (2005: 84) acaba por concluir que “*a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projectos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes*”.

A escolha do título da Dissertação visou materializar esta pertinência, em associação com a importância que o “aprender a viver juntos” tem, efectivamente, no início do Ensino Básico. Na realidade, tendo em conta que a Educação deve transmitir conhecimentos relativos à diversidade da espécie humana, mas que também deve levar as pessoas a consciencializar-se das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos, a escola deve “*desde tenra idade (...), aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem*”¹⁴.

O interesse por esta temática não resultou de qualquer envolvimento profissional com o 1.º CEB, até porque a nossa actividade profissional no domínio da Formação, ainda que relacionada com a Educação, não se situa neste contexto. Mas o facto de trabalharmos em áreas de Formação Profissional relacionadas com a Liderança, o Trabalho em Equipa, as Relações Interpessoais e a Comunicação, despertaram-nos o interesse, face à percepção de que as competências a elas associadas, poderão ter melhores condições para serem adquiridas e desenvolvidas a partir de fases mais precoces da vida dos indivíduos.

O facto de no início do Ensino Básico a personalidade do indivíduo ainda se encontrar nas fases iniciais de estruturação, associado ao seu “despertar” para a “socialização”, por ruptura com o “egocentrismo” que caracteriza a criança até aos 5 ou 6 anos de idade, parece recomendar que esse seja o *timing* em que as competências sociais devem começar a ser adquiridas e desenvolvidas, dando, para isso, ao “aprender a viver juntos”, uma das quatro aprendizagens fundamentais, a ênfase adequada para que isso possa acontecer.

¹⁴ Delors (2005: 84).

Por não estarmos profissionalmente relacionados, pessoalmente envolvidos, emocionalmente influenciados ou, de qualquer outra forma, comprometidos pelo contexto que foi objecto deste estudo, pensamos ter estado numa posição privilegiada para quem investiga, tirando o máximo partido da possibilidade de se ser surpreendido pelos resultados da investigação, pelo facto de não se ter, *a priori*, uma noção dos resultados a que o estudo iria chegar, assim como da respectiva interpretação desses resultados.

Este estudo incidiu sobre a dimensão do “aprender a viver juntos” no 1.º Ano do Ensino Básico, o objecto de estudo, focalizando-se sobre esta que é uma das quatro aprendizagens fundamentais que, tal como as restantes, irão constituir os pilares do conhecimento ao longo da vida de cada indivíduo.

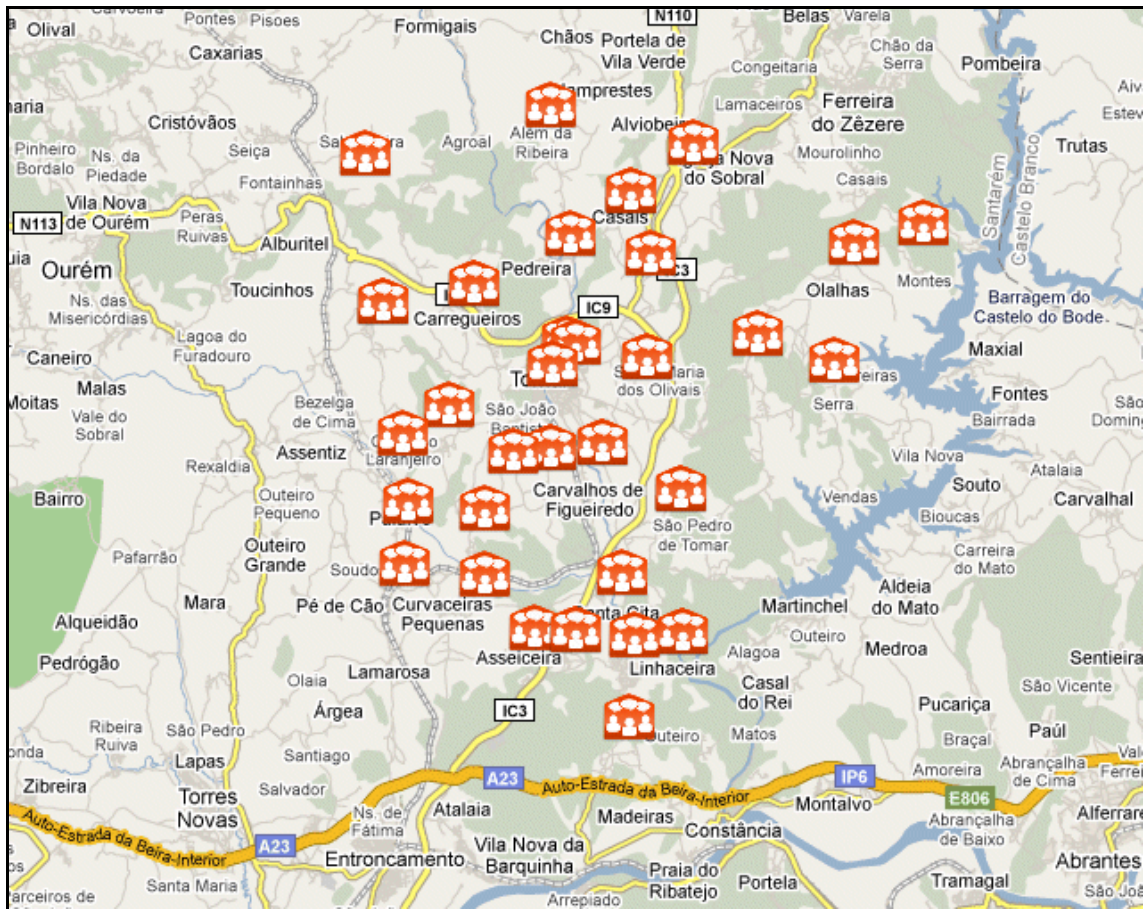
A investigação da real dimensão desta aprendizagem e do respectivo significado curricular ao nível do 1.º Ano do Ensino Básico foi efectuada segundo duas perspectivas: por um lado, determinando o grau de adequação do desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico à aquisição e desenvolvimento das competências sociais elementares necessárias ao “saber viver juntos” e, por outro lado, identificando o modo como este mesmo desenho curricular está a ser operacionalizado relativamente a esta aprendizagem fundamental.

Com esta definição do objecto de estudo e respectiva delimitação, pretendemos estabelecer uma *framework* para poder investigar se a Educação formal, subjacente à operacionalização do currículo do 1.º Ano, privilegia, efectivamente, o “aprender a viver juntos” em igualdade de circunstâncias, relativamente a cada uma das restantes aprendizagens fundamentais.

Para o efeito, o estudo, de carácter geográfico limitado, incidiu sobre todas as Escolas Básicas do concelho de Tomar onde o 1.º Ano é leccionado, através dos respectivos docentes, assim como sobre as Lideranças dos órgãos de Gestão dos Agrupamentos de Escolas do concelho, nomeadamente através dos respectivos Presidentes dos seus Conselhos Executivos.

A figura 1 mostra a localização geral das escolas do 1.º CEB do concelho de Tomar, de forma a permitir uma melhor noção da sua distribuição geográfica.

Figura 1
Localização geral das escolas do 1.º CEB do concelho de Tomar



Fonte: Portal das Escolas¹⁵

2. Formulação do problema e objectivos científicos da investigação

Com este estudo pretendemos determinar o significado curricular do “aprender a viver juntos” no 1.º Ano do Ensino Básico, em particular no que diz respeito ao desenho curricular, tendo por base a dimensão desta aprendizagem neste nível de Ensino, e identificar o modo como a sua operacionalização é efectuada, nomeadamente quanto aos seus graus de adequação e de resposta efectiva àqueles que são os requisitos do “aprender a viver juntos” como pilar do conhecimento. Esta problemática decorre da necessidade de apurar se, neste nível de ensino, a importância atribuída ao “aprender a viver juntos”, como um dos pilares do conhecimento, é correspondida a nível curricular

¹⁵ <https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/escolas/240>.

e se a respectiva operacionalização do currículo concretiza efectivamente a importância atribuída a esta aprendizagem fundamental.

Na medida em que o “aprender a viver juntos”, proposto no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, vai ao encontro da necessidade de desenvolvimento de uma maior compreensão do outro e da percepção das interdependências sociais, culturais e económicas, o problema da investigação assentou sobre a determinação da verdadeira dimensão desta vertente educacional, numa época em que a convivência, a comunicação, a cooperação, as relações interpessoais, o trabalho em equipa ou a prevenção e resolução de conflitos pela via da não-violência, são aspectos cada vez mais relevantes, se bem que, tal como se percebe pelo trecho que a seguir se apresenta, o ensino da não-violência na escola não se afigure uma tarefa fácil.

“While the idea of teaching non-violence in schools is certainly praiseworthy, it seems quite inadequate if we look at what is really involved. The challenge is a difficult one since people have a natural tendency to overestimate their own abilities or those of the group to which they belong and to entertain prejudices against other people. Moreover, the general climate of competition that prevails in both domestic and international economies tends to turn competitiveness and personal success into modern values. In fact, this competitiveness is nowadays translated into a relentless economic war and a tension between rich and poor that breaks apart nations and the world and exacerbates historic rivalries. Regrettably, with its incorrect interpretation of what is meant by competition, education sometimes helps to sustain this state of affairs¹⁶”.

Apesar de a opinião expressa no excerto anterior poder ser lida e entendida como polémica, na medida em que considera como praticamente inútil a ideia de inclusão do ensino da não-violência na escola, ela não deixa de constituir um alerta importante para o risco que se corre, na actualidade, de ver a competitividade erradamente transformada em competição, num mundo onde, cada vez mais, o sucesso pessoal a qualquer custo se está a tornar num valor que justifica todos os meios para o alcançar.

Na nossa opinião, este é um “perigo” latente que deve ser evitado ou combatido e por isso entendemos que o ensino da não-violência pode ser utilizado como uma estratégia proactiva na prevenção, gestão ou resolução de conflitos, pela via da

¹⁶ <http://www.unesco.org/delors/ltolive.htm>.

negociação, domínios relativamente aos quais o “aprender a viver juntos” se nos afigura como uma aprendizagem, efectivamente, fundamental, contribuindo para que a Educação possa atenuar o problema, em vez de o agravar.

Antes de explicitar os objectivos científicos do estudo, importa explicar o racional que levou à sua determinação. O Currículo Nacional do Ensino Básico¹⁷ prevê um conjunto de competências essenciais a adquirir até ao final deste nível de ensino, as quais se encontram organizadas, por área disciplinar, em competências gerais e competências específicas.

Dado que o "aprender a viver juntos" é uma aprendizagem fundamental, suficientemente importante para ser considerada como uma das quatro aprendizagens que funcionam como pilares do conhecimento, e sabendo que qualquer aprendizagem visa a aquisição e/ou o desenvolvimento de competências, como se explica então que, das dez competências gerais que o aluno deverá ter adquirido até completar o Ensino Básico, apenas uma diga respeito ao "aprender a viver juntos", nomeadamente a que se encontra listada sob o número (9): “Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns¹⁸”?

Para esta competência geral, o Currículo Nacional do Ensino Básico indica, respectivamente, como se efectua a sua operacionalização transversal, a sua operacionalização específica, assim como as acções a desenvolver por cada professor, tendo em vista a aquisição e desenvolvimento da competência indicada por parte dos alunos. Serão suficientes os aspectos indicados?

Fomos levados a questionar se a operacionalização desta competência geral, definida de modo relativamente genérico, e se a respectiva correspondência que encontra em termos curriculares são suficientes e adequadas face à aprendizagem fundamental que lhe está subjacente, em função da aquisição e desenvolvimento das competências sociais elementares a adquirir, logo desde o início da escolaridade. Estes são alguns dos aspectos que analisaremos, em detalhe, mais à frente.

¹⁷ http://www.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx.

¹⁸ http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf, p. 25.

Por outro lado, verifica-se que, ao nível das competências específicas, apenas nas áreas disciplinares “Estudo do Meio” e “Educação Física” existem competências relativas ao “aprender a viver juntos”, nomeadamente, duas em “Estudo do Meio”, num conjunto de onze competências específicas listadas, e uma em “Educação Física”, num conjunto de dez competências específicas listadas.

Na área disciplinar “Estudo do Meio”, as competências específicas relacionadas com o “aprender a viver juntos”, são as seguintes:

- i) O reconhecimento e valorização das características do seu grupo de pertença, respeitando e valorizando os outros e repudiando qualquer tipo de discriminação;
- ii) A participação em actividades de grupo, adoptando um comportamento construtivo, responsável e solidário, ao mesmo tempo que se valorizam os contributos de cada um e respeitam os princípios básicos do funcionamento democrático.

Na área disciplinar “Educação Física”, a competência específica relacionada com o “aprender a viver juntos”, é a seguinte: “cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e professor¹⁹”.

A área disciplinar “Estudo do Meio” assume-se como particularmente importante no domínio do “aprender a viver juntos”, tal como se pode deduzir das afirmações de Delors (2005: 41-43), relativamente a uma das tarefas essenciais da Educação, a seguir reproduzidas:

“Deve (...) preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através dum melhor conhecimento do mundo. (...) A compreensão deste mundo passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente. (...) Compreender os outros, faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo. (...) Cada indivíduo define-se em relação ao outro, aos outros, e aos vários grupos a que pertence, segundo modalidades dinâmicas”.

¹⁹ http://www.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf, p. 226.

Destas constatações decorrem os seguintes objectivos científicos para o presente estudo:

- i) Determinar o grau de adequação do desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico à aquisição e desenvolvimento das competências sociais elementares necessárias ao "saber viver juntos";
- ii) Identificar o modo como, no âmbito da dimensão "aprender a viver juntos", o desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico está a ser operacionalizado.

Em função destes objectivos científicos e tendo em conta os critérios de clareza, exequibilidade e pertinência²⁰, colocámos as seguintes questões investigativas²¹:

- i) Tendo em conta que o “aprender a viver juntos” é uma das quatro aprendizagens fundamentais, será que essa importância se encontra materializada no desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico?*
- ii) O modo como é, habitualmente, operacionalizado o currículo do 1.º Ano do Ensino Básico, no que ao “aprender a viver juntos” diz respeito, é efectivo na aquisição e desenvolvimento de competências sociais elementares pela criança, neste nível de Ensino?*

²⁰ Quivy & Campenhoudt (2008: 44).

²¹ Também referidas como “*perguntas de partida da Investigação*” nalguma bibliografia.

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO II

Enquadramento e fundamentação teórica

(página deixada em branco intencionalmente)

O enquadramento e a fundamentação teórica da investigação subjacente a esta Dissertação, justificam-se pela especificidade da mesma, assim como pela necessidade de apresentação prévia de alguns conceitos e ideias necessários à sua compreensão e que serviram de referenciais teóricos ao longo das várias etapas do processo de investigação.

A ordem pela qual estes conceitos são apresentados é uma ordem necessariamente lógica, considerada como a mais adequada à fundamentação teórica do estudo, bem como a um enquadramento progressivamente mais detalhado e pormenorizado, em termos da sequência pela qual vão surgindo no texto da Dissertação.

Assim, neste capítulo iremos começar por relacionar a problemática com o estado da arte e com outras investigações desenvolvidas sobre problemáticas afins, referindo, a este propósito, alguns aspectos relacionados com a revisão da literatura levada a cabo. Em seguida, abordaremos o conceito de “currículo” e alguns aspectos relativos ao desenho curricular e ao desenvolvimento curricular, aspectos que contribuirão para uma melhor percepção relativamente àquela que é, actualmente, a estrutura curricular do Ensino Básico.

Da apresentação desta estrutura curricular decorrerá a abordagem e análise do conceito e de alguns tipos de competência, em particular daqueles que iremos utilizar na nossa análise. Tendo em conta a natureza e o objecto da investigação, é inevitável, no contexto da aprendizagem em geral, a alusão a um dos paradigmas que serve de suporte aos modelos de ensino-aprendizagem socializantes, o paradigma interpessoal, assim como uma abordagem, ainda que sumária, à “construção” da aprendizagem colaborativa e do contexto de comunidades de aprendizagem em que esta normalmente ocorre.

Por fim, detalharemos os aspectos pertinentes relativos ao “aprender a viver juntos”, a aprendizagem fundamental que está no centro do estudo que deu origem a esta Dissertação.

1. A problemática e a revisão da literatura

Alguns estudos recentes confirmam a existência de um crescendo de conflito e violência em contexto escolar, com particular ênfase ao nível da violência entre pares. O excerto que se apresenta a seguir inclui, precisamente, uma reflexão sobre o conflito,

questionando o papel e a intervenção da Educação no sentido de o evitar ou de o resolver pacificamente.

“Violence all too often dominates life in the contemporary world, forming a depressing contrast with the hope which some people have been able to place in human progress. Human history has constantly been scarred by conflicts, but the risk is heightened by two new elements. Firstly, there is the extraordinary potential for self-destruction created by humans in the twentieth century. Then, we have the ability of the new media to provide the entire world with information and unverifiable reports on ongoing conflicts. Public opinion becomes a helpless observer or even a hostage of those who initiate or keep up the conflicts. Until now education has been unable to do much to mitigate this situation. Can we do better? Can we educate ourselves to avoid conflict or peacefully resolve it?”²²

Tendo a noção que da aquisição e desenvolvimento da competência "saber viver juntos" decorrem externalidades positivas, ao nível da convivência, e benefícios para as restantes aprendizagens fundamentais que constituem os pilares da Educação, é importante habilitar as crianças com as bases que lhes permitam, ao longo da vida, um desenvolvimento continuado e sustentado das competências sociais e de cidadania. A actuação sobre as causas, pela introdução de alterações estruturais no sistema (neste caso, ao nível curricular) e respectiva operacionalização, poderá inverter a crescente violência nas escolas, sendo importante que essa actuação seja incisiva e ocorra desde os níveis mais elementares de Ensino.

Da pesquisa inicial efectuada relativamente a esta problemática, não resultou a identificação de investigações ou estudos efectuados ou em curso, com os quais se pudesse estabelecer alguma forma ou grau de afinidade. Contudo, foi possível identificar, nomeadamente *online*, alguns artigos de opinião ou de abordagem à temática do “aprender a viver juntos”, da autoria de agentes educativos de natureza diversa, que, pela sua pertinência e relevância para este estudo, utilizámos como referência.

A razão para uma aparentemente diminuta revisão da literatura poderá residir no facto de esta problemática assentar num tema despoletado, em termos científicos, há relativamente pouco tempo, pelo Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI e, como tal, ainda insuficiente para despertar o interesse de investigações

²² <http://www.unesco.org/delors/ltolive.htm>.

ou estudos, com alguma profundidade, nesta área temática. Esta constatação, por si só, deixa indiciar e permite antever o carácter exploratório, mas também inovador, deste estudo, o qual poderá vir a constituir-se como uma base de partida para estudos ou investigações posteriores de carácter mais abrangente e generalizado, a nível nacional.

Esta inovação decorre, em particular, da investigação sobre o significado curricular do “aprender a viver juntos” no 1.º Ano do Ensino Básico, ainda que o estudo, em termos meramente geográficos e por razões operacionais e temporais²³ de carácter prático, seja de contexto restrito (concelhio/regional) e, logo, não generalizável ao universo nacional da população alvo em causa²⁴, face à amostra utilizada. No entanto, é plausível que, com o decorrer do tempo e com outros estudos que entretanto surjam sobre a temática em apreço, este “*statu quo*” possa ser alterado e a investigação desta problemática possa evoluir para graus de aprofundamento maiores, os quais poderão conduzir a uma eventual generalização à população alvo, a nível nacional.

2. Problematização de conceitos

Neste tópico iremos abordar, de modo sucessivo, interligado e utilizando uma ordem sequencial lógica, que parte dum nível geral para um nível particular de conceptualização, o conceito de “currículo”, a estrutura curricular do Ensino Básico e o conceito de “competência”, numa problematização de conceitos e aspectos afins considerados como essenciais ao enquadramento e fundamentação teórica do estudo, tendo em conta o seu contexto e a sua especificidade.

A necessidade de problematização destes conceitos decorre do objecto do estudo, nomeadamente da determinação da real dimensão do “aprender a viver juntos” no 1.º Ano do Ensino Básico e respectivo significado curricular, em particular no que diz respeito ao desenho curricular, e da identificação do modo são operacionalizadas a aquisição e desenvolvimento de competências relacionadas com esta aprendizagem fundamental.

²³ O prazo, de cerca de um ano, disponível para a investigação obriga à circunscrição do “*universo inquirido*”, tal como Hill & Hill (2005: 44) o definem: “(...) *conjunto total de casos que, na prática, estão disponíveis para a amostragem e sobre os quais o investigador quer tirar conclusões*”.

²⁴ Que, tal como mais adiante se verá, é composta pelos professores do 1.º Ano do Ensino Básico e Presidentes dos Conselhos Executivos dos respectivos Agrupamentos de Escolas. Em vez de “*população alvo*”, é também comum a expressão “*universo alvo*”, tal como Hill & Hill (2005: 44) a definem: “*O Universo alvo é formado pelo conjunto total de casos*”.

Neste sentido, currículo, estrutura curricular do Ensino Básico e competências são conceitos estruturantes do presente estudo, pelo que a sua fundamentação teórica se nos afigura como necessária e de extrema importância no contexto desta investigação, assegurando um enquadramento conceptual efectivo. Passemos então à análise destes conceitos, começando pelo conceito de “currículo”.

2.1. O conceito de “currículo”

Não existe uma definição única ou um consenso para o conceito de “Currículo”. Para Gaspar & Roldão (2007: 18), *“o tipo da definição revela a natureza do currículo. É exactamente a natureza do currículo que fixa o âmbito do seu conceito, ou seja o espaço onde se desencadeiam os elementos constituintes do Desenvolvimento Curricular”*. Isto significa que *“diferentes conceitos implicam diferentes funções do currículo e por isso diferentes modos de mediar o seu desenvolvimento”* (Gaspar & Roldão, 2007: 28).

Tal como veremos mais à frente relativamente às competências, também no campo curricular as abordagens ao currículo podem ser de natureza diversa (comportamental, de gestão, de sistema, académica, humanística, etc.).

Segundo Pacheco (2001), o único consenso que existe é *“o que permite falar de um campo disciplinar específico (...) relativo ao objecto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação, e à metodologia, que é de natureza interdisciplinar, no quadro das Ciências Sociais e Humanas”* (p. 18).

Por exemplo, D’Hainaut (1980), apresenta o conceito de “Currículo” como um plano de acção que inter-relaciona a teoria e a prática pedagógica:

“O currículo constitui (...) o modo de traduzir a ligação da teoria educativa à prática pedagógica. Mas porque a primeira se situa no plano das ideias e a segunda no plano da realidade, tal ligação tem que ser concebida com uma grande dose de pragmatismo, procurando optimizar-se o que pode ser face ao que deveria ser” (Documentos Preparatórios I, CRSE, 1987, p. 193).

Nesta linha de raciocínio, Pacheco (1991) apresenta o currículo como um conceito dinâmico *“que engloba um projecto educativo e um projecto didáctico correspondendo, o primeiro, a decisões do tipo axiológico que se situam no domínio das intenções e, o segundo, a decisões de tipo técnico e pragmático que se situam ao nível da realização”*

(p. 72). Também Gaspar & Roldão (2007: 13) afirmam que “o currículo é encarado como a realidade central de qualquer aprendizagem, pelo que se revela à medida que entra em processo e expressa-se no desenvolvimento curricular”. O currículo assume-se, assim, como um processo que estabelece uma relação e uma concordância entre os projectos educativo e didáctico. É neste *continuum* e nesta complementaridade entre ambos os projectos que se situa o desenvolvimento curricular, definido “como um processo que abarca o projecto educativo e o projecto didáctico, conferindo-lhe uma estrutura lógica e coerente. Globalmente, opera-se a vários níveis e várias fases, integrando os diversos agentes curriculares (...)” (Pacheco, 1991: 73).

Pacheco (1991), citando Coll (1987), afirma ainda que o desenvolvimento curricular, “enquanto processo complexo e dinâmico, equivale a um plano de acção pedagógica que faz de ponte entre a intenção (projecto educativo) e a acção (projecto didáctico), onde se formulam questões como o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, quê, como e quando avaliar e se define a estrutura curricular como um todo, com as diferentes competências de definição (...), implementação” (p. 73) e, acrescentamos nós, operacionalização.

Ainda sobre o desenvolvimento curricular, Ornstein & Hunkins (2004: 16) referem que “a análise do currículo em termos de desenvolvimento é a forma tradicional e a abordagem mais comum neste campo. A ideia é mostrar como o currículo evolui ou é planeado, implementado e avaliado, assim como que pessoas, processos e procedimentos estão envolvidos na construção do currículo²⁵”.

Constata-se, assim, que apesar das diferentes abordagens ao conceito de currículo, este pode ser definido “como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo” implicando “unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano formativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem”, sendo “uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas²⁶”.

²⁵ Traduzido a partir do texto original.

²⁶ Pacheco (2001: 20).

Este conceito de currículo, assume-o como “*um plano (...) que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido*”, composto pela resposta a seis questões: “*o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido*” (Gaspar & Roldão, 2007: 29). Esta concepção permite que se efectue, sem margem para dúvidas, a distinção entre currículo e desenvolvimento curricular, pela oposição, respectivamente, entre “*plano*” (sentido estático) e “*processo*” (sentido dinâmico), como conceitos inter-relacionados mas diferentes. Esta relação é materializada pela “*planificação curricular*” que resulta do “*desenvolvimento curricular*”, alargando a perspectiva estática do currículo a uma perspectiva dinâmica frequentemente identificada como o “*currículo em acção*” (Gaspar & Roldão, 2007: 34).

Neste contexto, é importante diferenciar o “*currículo como plano*²⁷” do “*currículo como projecto*”. Para Gaspar & Roldão (2007: 133), o “*currículo como plano*” é associado a “*uma racionalidade de tipo técnico, que encara o currículo sobretudo como acção planeada, cuja execução é objecto da respectiva regulação e retroacção face ao cumprimento de objectivos pré-definidos*”. Por outro lado, associam o “*currículo como projecto*” a uma “*racionalidade prática, crítica e construtiva*”, concebendo-o como “*instrumento a construir e regular de acordo com as realidades contextuais em que o seu desenvolvimento se situa*”.

O “*currículo como projecto*” corresponde, assim, à “*reconstrução*” do plano curricular nacional (existente a nível macro) como projecto no contexto da escola (nível meso) e em cada situação de aula (nível micro), de acordo com planos específicos para esse efeito, dando origem a um “*programa próprio*”, que mantém as finalidades curriculares mas que é diferenciado na organização programática (Gaspar & Roldão, 2007: 136, 164). Entender o “*currículo como projecto*” é entendê-lo numa perspectiva de operacionalização, também ela presente na Organização Curricular e Programas do 1.º CEB, quando se refere:

“(...) sublinhe-se que os programas agora publicados constituem, eles próprios, projectos em aberto. Objecto de sucessivas revisões, reformulados na estrutura e nos conteúdos a partir da avaliação dos resultados da primeira fase da sua aplicação experimental, prevê-se que

²⁷ Concepção defendida por Ralph Tyler e Hilda Taba. In Ornstein & Hunkins (2004: 10).

continuem a recolher, nos próximos anos, novos contributos provenientes do prolongamento da experiência e do debate público. Representam, pois, um desafio à participação crítica e criativa de todos os intervenientes na acção educativa²⁸”.

A “*perspectiva triangular do currículo*” de Roldão (2003: 15) é bastante relevante e oportuna para, de modo sintético, ilustrar os três níveis de abordagem ao conceito de “*currículo*”:

- “* *Como facto, no seu formato prescrito, que num dado momento traduz e corporiza o equilíbrio possível dos factores que nele intervêm;*
- * *Como praxis, apropriada reflexivamente pelos seus actores, que se actualiza em práticas que o constroem e constantemente reformulam gerando novas tensões de forma interactiva;*
- * *Como interacção entre o explícito prescrito (facto) e o vivido (praxis), mediada pelas prestações, reflexão e representações dos seus actores, interacção que, por sua vez, se constitui ela própria em objecto curricular”.*

O facto de nesta investigação se ter seleccionado os docentes como população alvo, prende-se com a responsabilidade que os mesmos têm em termos de desenvolvimento curricular²⁹, tal como refere Pacheco (1991): “*O professor, enquanto mediador e agente curricular, torna-se um profissional que analisa criticamente o trabalho que desenvolve. O seu papel não é o de um mero executor e consumidor curricular como lhe atribuem os modelos curriculares prescritos e fechados*” (p. 76). Compreende-se assim a inegável importância da responsabilidade conferida aos docentes na implementação e operacionalização do currículo, bem como a necessidade de que os docentes, juntamente com os restantes agentes curriculares, assumam uma tarefa de reflexão e de adaptação dos programas em que directamente intervêm, actuando e pensando na actividade docente em termos de currículo, valorizando aquilo que se faz na sala de aula (Pacheco, 1991: 76-77), construindo, desconstruindo e reconstruindo o currículo, em permanência.

Para Pacheco (2001: 65), daqui resulta que “*não há lugar a uma oposição entre o design (planeamento) do currículo e a implementação do mesmo, já que são*

²⁸ Departamento da Educação Básica (2001: 12), citando “Introdução” de Julho de 1991.

²⁹ Neste particular, convém não esquecer que o processo de desenvolvimento curricular “*engloba o «design» curricular nos distintos contextos e níveis de decisão, bem como nas diferentes fases de implementação*” (Pacheco, 2001: 12).

momentos interligados que resultam do modelo previsto na política curricular e do controlo e autonomia existentes nas decisões curriculares”. Aqui interessa acrescentar que o significado curricular duma determinada aprendizagem, neste caso o “aprender a viver juntos”, uma aprendizagem fundamental, se encontra intimamente relacionado com o “*design*” curricular³⁰ relativo a essa mesma aprendizagem.

O conceito de desenho curricular, antes referido, diz respeito ao modo como se concebe o currículo e como se estruturam os seus principais componentes (objectivos curriculares, assuntos ou conteúdos, métodos e materiais a utilizar nas actividades lectivas, experiências de aprendizagem ou actividades e a avaliação do próprio currículo) para providenciar indicações e orientações à medida que se desenvolve o currículo. Em geral, o desenho curricular deve fornecer um quadro de referência para planear como o currículo irá parecer após o desenvolvimento curricular³¹.

No caso português, as reformas curriculares que se verificaram na fase final do século XX e no início deste século XXI contribuíram para alterar a filosofia em que assentava o sistema educativo tradicional, passando a preparar alunos para a vida em vez de os preparar apenas para a escola. Parte central desta transformação nos *curricula* situa-se ao nível do *design* curricular, que passou a adoptar como *standard* a “*abordagem por competências*”, desde logo ao nível do 1.º CEB. Este aspecto será novamente referido mais à frente, no tópico relativo ao conceito de “competência”, onde merecerá algum desenvolvimento adicional.

No Art.º 2.º do Decreto-Lei (DL) N.º 6/2001, de 18 de Janeiro, o conceito de “currículo nacional” é definido da seguinte forma: “*conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares*³² *anexos ao presente Decreto-Lei*”. Este DL materializa um *milestone* importante no processo de reorganização curricular do Ensino Básico, procurando “*contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente - relativamente a uma perspectiva tradicionalmente rígida,*

³⁰ Ou “*desenho curricular*”.

³¹ Ornstein & Hunkins (2004: 18).

³² Correspondentes às matrizes curriculares de cada um dos 3 ciclos do Ensino Básico.

centralizada e uniforme - e para a promoção de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto³³”. Por outro lado, é precisamente no “Currículo Nacional do Ensino Básico - *Competências Essenciais*” que é possível encontrar listado um conjunto de oito princípios e valores orientadores do currículo³⁴, que sustentam a clarificação das competências a alcançar no final da Educação Básica.

Efectuada a análise do conceito de “currículo”, assim como de alguns dos aspectos com ele relacionados, nomeadamente o desenho curricular e o desenvolvimento curricular, estamos agora em condições de particularizar o nível de análise, passando à abordagem da estrutura curricular do Ensino Básico.

2.2. A estrutura curricular do Ensino Básico

O currículo do Ensino Básico é mais do que a soma das várias partes que o compõem³⁵. Esta sinergia resulta da coordenação e interligação de todos os seus componentes, promovendo o enriquecimento mútuo entre os vários saberes que constituem o currículo, realçando a importância da articulação de conceitos, de temas, de conteúdos e de competências, observando, em permanência, o princípio da flexibilidade, pela adequação às diferentes situações de aprendizagem e às diferentes realidades sociais, económicas e culturais em que a escola e o Agrupamento de Escolas se inserem. Neste contexto, assumem particular importância as componentes locais e regionais do currículo.

Apesar de o Ensino Básico se encontrar dividido em três ciclos, não se encontram definidos objectivos específicos para cada um deles³⁶, mas sim para o Ensino Básico como um todo, cujas partes se encontram articuladas entre si. Esta opção teve por finalidade evitar a compartimentação que possa ser “sugerida” pelos 3 ciclos do

³³ Abrantes, P. (2001). “Prefácio”. In Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* pp. 5-6.

³⁴ http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf, p. 15.

³⁵ No âmbito da “*abordagem por competências*” que veremos mais à frente, pode afirmar-se que “*o currículo não é uma soma de matérias a ensinar mas sim um projecto de realização de aprendizagens e de desenvolvimento de competências que deve proporcionar aos alunos experiências significativas de um modo coerente e articulado entre as suas diversas componentes*”. Abrantes, P. (2001). “Prefácio”. In Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* p. 8.

³⁶ No Currículo Nacional do Ensino Básico podemos encontrar a indicação de competências por ciclo de ensino (1.º, 2.º e 3.º) e por área disciplinar; na Organização Curricular e Programas do 1.º CEB podemos encontrar objectivos e princípios orientadores por ano de escolaridade e por área disciplinar.

Ensino Básico, criando, assim, as condições para evitar potenciais rupturas na sequência dum processo formativo que se pretende integrador e não diferenciador.

Neste sentido, Perrenoud (2001) afirma: “No 1.º Ciclo do Ensino Básico (...), é frequente que a abordagem por competências³⁷ seja associada à introdução de ciclos de aprendizagem plurianuais. Não se trata de uma coincidência: quanto mais visamos formar competências, mais precisamos de espaçar os prazos, dar tempo para construir as aprendizagens por trabalhos de investigação e de projecto pouco compatíveis com a contagem decrescente clássica de um ano escolar. (...) a prazo, a abordagem por competências dirige espaços-tempos de formação mais amplos, mais propícios à individualização dos percursos de formação” (p. 60).

Por isso, o Departamento da Educação Básica (2001: 21-22) do Ministério da Educação refere, na Organização Curricular e Programas do 1.º CEB:

“A unidade do currículo básico decorre da referência a um mesmo quadro de objectivos gerais e concretiza-se através da articulação dos ciclos numa sequência progressiva, em que cada um deles tem, por função completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior. (...)

O sentido integrador que informa o currículo não se evidencia apenas no plano vertical, mas também, de forma não menos relevante, na articulação horizontal das suas componentes - actividades, áreas disciplinares e disciplinas. (...)

É certo que este princípio integrador da formação básica só será actuante quando se projectar, para além do currículo normal, nas situações reais de ensino-aprendizagem. Os planos curriculares constituem, no entanto, instrumentos indispensáveis de uma prática renovada, não só por fixarem o quadro institucional que a torna possível, mas também por imprimirem ao conjunto do subsistema curricular a necessária coerência”.

Isto não significa, porém, que a cada um destes 3 ciclos do Ensino Básico não correspondam diferentes “etapas psicopedagógicas”, pelo que o nível de prossecução dos objectivos gerais e específicos tem de ser adequado aos estádios de desenvolvimento dos alunos, correspondentes a cada uma destas “fases” do Ensino Básico. Foi nesta linha que o Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação se baseou, ao referir:

³⁷ O conceito de “abordagem por competências” será analisado mais à frente, no tópico relativo ao conceito de “competência”.

“Esta preocupação esteve presente na concepção dos planos de estudo de cada disciplina ou área disciplinar, onde já se tornou possível, por se tratar de campos de ensino-aprendizagem delimitados, definir objectivos específicos segundo três níveis articulados de progressão, sem perder de vista a linha de continuidade que conduz às metas finais.

A consecução destes objectivos deve subordinar-se ao desenvolvimento das competências essenciais, gerais e específicas definidas no currículo nacional (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais)³⁸”.

O currículo do Ensino Básico desenvolve-se em torno dum conjunto de disciplinas consideradas fundamentais em cada ciclo, disciplinas essas que funcionam como um *core curriculum*, mas que se encontram articuladas de modo a que possa haver diversidade de aprendizagens. Pacheco (2000) classifica este modelo curricular como “integrado” ou “globalizado”, um modelo particularmente adequado aos primeiros níveis de escolaridade, cuja finalidade é a de “superar a atomização do conhecimento”³⁹.

Ainda segundo Pacheco (2001: 83), “a globalização curricular supõe o princípio da organização da aprendizagem não pelas disciplinas em si, mas pela unificação dos conteúdos, (...) em direcção a um currículo síntese”. Deste modo, as várias disciplinas subordinam-se “a uma visão de conjunto”, no âmbito da qual o regime de monodocência se revela como o mais adequado.

Com um plano curricular estruturado em quatro áreas disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras), o 1.º CEB torna-se num ensino “globalizante, da responsabilidade de um professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”, tal como se encontra previsto na LBSE, alínea a), ponto 1, art.º 8.^º⁴⁰.

A figura 2 sintetiza a matriz curricular⁴¹ do 1.º CEB em função das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória e de frequência facultativa⁴², das

³⁸ Departamento da Educação Básica (2004: 16).

³⁹ Pacheco (2001: 83).

⁴⁰ *Ibidem..*

⁴¹ Também designada, habitualmente, por “Plano Curricular”.

⁴² A única área curricular disciplinar de frequência facultativa prevista no Plano Curricular do 1.º CEB, é a Educação Moral e religiosa (1 hora por semana), conforme o que consta no N.º 5 do Art.º 5.º do DL N.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

áreas curriculares não disciplinares e, por último, das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)⁴³.

Figura 2
Matriz curricular do 1.º CEB

COMPONENTES DO CURRÍCULO	
<i>Educação para a cidadania</i>	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas; Físico-Motoras.
	Áreas curriculares não disciplinares: Área de projecto; Estudo Acompanhado; Formação cívica.
	Total: 25 horas
	Formação Pessoal e Social Áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa
	Total: 1 hora
TOTAL: 26 horas	
Actividades de enriquecimento	

Fonte: Website da DGIDC do Ministério da Educação⁴⁴

Como se pode verificar pela figura anterior, a “Educação para a cidadania” integra transversalmente todas as componentes do currículo, correspondentes às várias áreas curriculares. Este é um dos vários princípios orientadores a que a organização e a gestão do currículo se subordinam, de acordo com o Art.º 3.º, alínea d), do DL N.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

A este respeito, Bobbitt (2004: 133) refere que “a educação não pode dar o primeiro passo na formação para a cidadania sem particularizar as características do bom cidadão. (...) O cidadão deve possuir determinadas atitudes sociais, avaliações e critério de julgamento”. Estes aspectos estão intimamente ligados com a formação

⁴³ As AEC são actividades de carácter facultativo, nos termos do Art.º 9.º do DL N.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

⁴⁴ http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular1ciclo.aspx.

cívica, o que também permite perceber a relevância do “aprender a viver juntos” neste contexto. Para que se possa ser membro, de pleno direito, de qualquer grupo social, há que “*pensar, sentir e agir com o grupo, como parte dele, conforme realiza as suas actividades e se esforça por conseguir os seus objectivos*” Bobbitt (2004: 143).

Outro dos princípios orientadores, relevante para a nossa análise, é o da “*existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes*”⁴⁵.

No que diz respeito às áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória, o Despacho N.º 19575/2006, de 25 de Setembro, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, veio incluir algumas orientações para a gestão curricular, tendo em vista a qualidade das aprendizagens no 1.º CEB. Nesse sentido, definiu a entrada em vigor, com efeito desde o ano lectivo 2006/2007, inclusive, do Programa de Enriquecimento Curricular e do apoio ao estudo, a par de outras AEC, que incluem, preferencialmente, a actividade física e desportiva e o ensino da música. Estas medidas têm por objectivo a criação de condições para que as vinte e cinco horas lectivas de trabalho semanal, correspondentes à frequência das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória e às áreas curriculares não disciplinares, possam ser orientadas para o reforço dos saberes básicos e para o desenvolvimento das competências essenciais nas seguintes áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Assim, foram definidos os tempos mínimos de trabalho semanal para a leccionação do programa do 1.º CEB, nomeadamente os seguintes:

- i) Oito horas a Língua Portuguesa (incluindo uma hora diária para a leitura);
- ii) Sete horas para a Matemática;
- iii) Cinco horas em Estudo do Meio (metade das quais em ensino experimental das Ciências);

⁴⁵ Art.º 3.º, alínea c), do DL N.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

- iv) Cinco horas no conjunto das áreas das expressões⁴⁶ e das áreas curriculares não disciplinares⁴⁷.

Esta atribuição de tempos mínimos de trabalho semanal surgiu em consequência da constatação, em 2006, pelo Ministério da Educação, das fragilidades evidenciadas pelos alunos portugueses do 1.º CEB ao nível da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos básicos nas áreas disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. A estratégia encontrada para a resolução deste problema, passou pelo “*centramento da componente lectiva no cumprimento dos programas*”⁴⁸, materializado através de orientações curriculares para estas áreas disciplinares, clarificando os objectivos centrais a atingir e criando as condições para os atingir, nomeadamente através da definição de tempos mínimos para a leccionação dos programas e desenvolvimento dos currículos respectivos.

No plano curricular do 1.º CEB, faz-se corresponder à “Formação Pessoal e Social” o conjunto formado pelas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), pela área curricular disciplinar de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa) e pelas AEC (como, por exemplo, Apoio ao Estudo, Inglês, Educação Musical, Educação Física, Robótica, Animação ou Dança, entre outras).

O Art.º 5.º, N.º 3, do DL N.º 6/2001, de 18 de Janeiro, delimita as três áreas curriculares não disciplinares, Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, tal como a seguir se indica:

- i) Área de projecto - visa a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;

⁴⁶ No 1.º CEB, estas áreas são trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo este ser coadjuvado por professores especialistas. As áreas das expressões incluem a Expressão e Educação Artística e a Expressão Físico-Motora/Dança. Por sua vez, a Expressão e Educação Artística subdivide-se em Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro e Expressão Plástica e Educação Visual (Currículo Nacional do Ensino Básico - *Competências Essenciais*. p. 149).

⁴⁷ As áreas curriculares não disciplinares devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória. No 1.º CEB, este desenvolvimento é da responsabilidade do professor titular de turma (Art.º 5.º N.º 4, do DL N.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

⁴⁸ <http://www.min-edu.pt/np3/21.html>.

- ii) Estudo acompanhado - visa a aquisição de competências quer permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;
- iii) Formação cívica - espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

No que diz respeito às AEC, existe um Programa regulamentado pelo Despacho N.º 14460/2008, de 15 de Maio, do Gabinete da Ministra da Educação, que veio consolidar o conceito de escola a tempo inteiro⁴⁹. O N.º 8 deste Despacho refere que “*as actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico são seleccionadas de acordo com os objectivos definidos no projecto educativo do agrupamento de escolas*”, devendo constar do respectivo plano anual de actividades.

Ainda de acordo com este Despacho⁵⁰, tal como consta do seu N.º 9, “*consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da Educação, nomeadamente as seguintes:*

- a) *Actividades de apoio ao estudo*⁵¹;
- b) *Ensino do Inglês*⁵²;
- c) *Ensino de outras línguas estrangeiras;*
- d) *Actividade física e desportiva;*
- e) *Ensino da música;*
- f) *Outras expressões artísticas;*

⁴⁹ <http://www.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Enriquecimento-Curricular-1Ciclo.aspx.aspx>.

⁵⁰ O Capítulo III do seu Anexo, define as orientações relativas às AEC.

⁵¹ Obrigatoriamente incluídas nos planos de actividades dos Agrupamentos de Escolas (N.º 10 do Despacho N.º 14460/2008, de 15 de Maio, do Gabinete da Ministra da Educação.

⁵² *Ibidem*.

g) *Outras actividades que incidam nos domínios identificados*”.

Abordada a estrutura curricular do Ensino Básico, interessa agora analisar o conceito de “competência” assim como os vários tipos de competência que emanam deste conceito e que são utilizados pelo Ministério da Educação no Currículo Nacional do Ensino Básico.

2.3. O conceito de “competência”

Este conceito é particularmente relevante tendo em conta a recente reorganização curricular do Ensino Básico, passando a formular o currículo em termos de competências⁵³, tal como já tínhamos mencionado anteriormente. Em termos práticos, esta reorganização de 2001 veio alterar o modo como as orientações curriculares eram formuladas a nível nacional, passando “*de programas por disciplina e por ano de escolaridade, baseados em tópicos a ensinar e indicações metodológicas correspondentes, para competências a desenvolver e tipos de experiências a proporcionar ao nível do Ensino Básico como um todo e também por área disciplinar e por ciclo*”⁵⁴.

O conceito de “competência”, longe de estar “*estabilizado*”⁵⁵, pode ser abordado em vários contextos, nomeadamente o linguístico, o sociológico ou o educativo, mas este último é o que nos interessa particularmente, no âmbito deste estudo. Mesmo em contexto educativo, o conceito de “competência” pode ainda ser encarado segundo várias perspectivas, nomeadamente a competência como comportamento, a competência como função ou a competência como capacidade, entre outras.

O termo “competência” pode, assim, assumir diferentes significados, entre eles a integração de saberes, conhecimentos, conteúdos, capacidades, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, podendo ser entendida como “saber em acção” ou “saber em uso” e em que se exige, simultaneamente, “a disposição para aprender” e “o saber como aprender”. Ter competência é, também, ser-se capaz de seleccionar e utilizar diversos conhecimentos adquiridos ao longo do currículo escolar ou fora dele, em qualquer situação que possa ocorrer ao longo da vida.

⁵³ Art.º 2.º do DL N.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

⁵⁴ Abrantes, P. (2001). “Prefácio”. In Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* p. 5.

⁵⁵ Perrenoud (2001: 10).

A competência implica, assim, a capacidade de ligar e reajustar os vários saberes e conhecimentos para os aplicar a cada situação ou problema específico, pelo que esses saberes têm de estar consolidados, integrados e ser portadores de uma mobilidade, adaptável a cada situação, já que só deste modo se poderão constituir como fundamentos para novas aprendizagens e para novos processos de aquisição e desenvolvimento de competências. Tal como afirma Rey (2002), “*o que define uma competência é a delimitação dos trabalhos que ela permite realizar*” (p. 22).

Muitos sistemas educativos continuam a manter como objectivo central o desenvolvimento de aptidões intelectuais direccionadas para a aquisição de saberes académicos. Contudo, as reformas educativas mais recentes têm levado a que o desenvolvimento de competências comece a emergir também como objectivo de alguns sistemas educativos.

A definição de competências em organizações curriculares que tenham por base de referência a formação profissional é algo que parece não suscitar grande polémica, mas será que este entendimento se mantém quando passamos para o campo educativo?⁵⁶ Em Educação, “competência” é frequentemente associada a “*como ser capaz de*”, ligando “*capacidade*” a “*competência*”, uma relação que assume particular significado em contexto educativo, sobretudo quando “*a competência revela a capacidade de transferir e mobilizar os saberes*”. Esta intersecção entre a aquisição e a aplicação dos conhecimentos e dos saberes parece ser fulcral para o entendimento do conceito de “competência” em Educação. Mas nem sempre este é o entendimento adoptado já que “competência” pode surgir conotada com “comportamento”, em particular pelo risco que se pode correr de “converter” objectivos curriculares em competências.

Apesar de pressupor conhecimentos mas não ser sinónima de conhecimento, a “competência” surge “*ligada mais ao que se pode fazer do que ao que se sabe*”, dentro do pressuposto de que não existirão competências se não existirem saberes⁵⁷, já que “*a competência pressupõe conhecimentos mas não se confunde com a aquisição de conhecimentos sem que haja aprendizagem e experiência relativamente à sua*

⁵⁶ Gaspar (2004: 55-60).

⁵⁷ *Idem*, pp. 61-64.

utilização⁵⁸”. É dentro deste racional que Le Boterf (1994) se situa ao referir que a “competência” deverá implicar a mobilização de conhecimentos ou capacidades, de modo pertinente e em tempo oportuno, numa situação de trabalho. Isto significa que a “competência” exige, simultaneamente, a mobilização de conhecimentos e a capacidade para os transformar em saberes adquiridos (p. 16). Le Boterf, inclusivamente, chama “recursos” aos saberes indispensáveis à competência⁵⁹. A concepção de Perrenoud (2001) também envereda por esta linha de raciocínio, ao afirmar que “a competência está relacionada com o processo de mobilizar ou activar recursos - conhecimentos, capacidades, estratégias - em diversos tipos de situações e especialmente em situações problemáticas⁶⁰”. Perrenoud (2001) vai até mais longe quando afirma que “a competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão” (pp. 12-13).

O conceito de “competência” tem vindo a adquirir uma grande centralidade no campo da educação escolar, como “conceito integrador do desenvolvimento curricular⁶¹”. Para esta evolução, desempenharam um importante papel os contributos de Philippe Perrenoud, que parece ter descoberto na noção de competência a chave para a transformação radical da educação escolar. Neste contexto, a “abordagem por competências” tem-se revelado como uma dimensão instrumental para a mudança da escola, rompendo com a lógica disciplinar instituída. Esta abordagem “*contesta a ideia de que a escola se deve centrar unicamente nos saberes, não se preocupando com os problemas da utilização, da mobilização e da transferência desses saberes, como se estes problemas fossem irrelevantes, se resolvessem de modo automático ou espontâneo, ou, simplesmente, devessem ser deixados para os contextos sociais ou profissionais que os alunos de hoje encontrarão no futuro*⁶²”.

⁵⁸ Abrantes, P. (2001). “Prefácio”. In Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* p. 6.

⁵⁹ Perrenoud (2001: 12).

⁶⁰ Abrantes, P. (2001). “Prefácio”. In Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* p. 6.

⁶¹ Gaspar & Roldão (2007: 110).

⁶² Abrantes, P. (2001). “Prefácio”. In Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* p. 6.

A “abordagem por competências” tornou-se assim, simultaneamente, num instrumento e num referente teórico, mas não significa, necessariamente, que deixem de existir objectivos educacionais a atingir. O próprio Perrenoud (2001) afirma que “*a abordagem por competências não exige o desaparecimento das disciplinas mas o enfraquecimento das suas fronteiras e o desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar*” (pp. 19-20).

No caso particular do Ensino Básico, o currículo também se “expressa” através de competências, as quais foram equacionadas à luz dos princípios e valores orientadores do currículo que constam do “Currículo Nacional do Ensino Básico - *Competências Essenciais*”, sendo “*concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica*” (p. 15).

Para Rey (2002), “*as competências escolares podem ser facilmente descritas como «competências-função», ou seja, como organizações de operações mentais ou físicas que visam a um objectivo*” (p. 155). Esta concepção distingue, claramente, os conceitos de “objectivo” e “competência” e esta é também a abordagem de Dolz & Ollagnier (2004) ao referirem que “*a partir de uma aprendizagem centrada nas matérias (na qual os saberes são acentuados), a pedagogia norteada pelas competências define as acções que o aluno deve ser capaz de realizar depois da aprendizagem*” (pp. 11-12). Estes autores referem ainda que apesar das diferentes formas de abordar a competência, em regra, existe uma associação explícita ou implícita, entre a lógica das competências e a actividade do aprendiz, as tarefas a realizar e as acções situadas num determinado contexto institucional de aprendizagem (p. 16).

Face às várias perspectivas aqui abordadas, constatamos que o conceito de “competência” pode ser simultaneamente muito abrangente e diverso, na medida em que pode significar aptidão, capacidade ou conhecimento e não apenas o conhecimento que resulta da memorização de termos, factos ou procedimentos básicos, normalmente identificados com a corrente habitualmente designada por “Escola Tradicional”, particularmente vocacionada para o “aprender a conhecer” e, mais recentemente, para o “aprender a fazer”. Na prática, o conceito de “competência” legitima o currículo

escolar, já que “*é justamente a competência visada que constitui a meta a alcançar*” por esse mesmo currículo escolar (Gaspar & Roldão, 2007: 110).

O DL N.º 6/2001, de 18 de Janeiro, estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do Currículo Nacional entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, que integra os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) para este nível de ensino. Este conjunto de aprendizagens e competências implica a aquisição, e respectivo desenvolvimento, de um conjunto de conhecimentos e processos capazes de dotar os alunos com as condições que lhes permitam a compreensão, a interpretação e a resolução de problemas, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão ao mesmo tempo que promove atitudes favoráveis à aprendizagem.

Nesta perspectiva, ao conseguir-se que os alunos “activem” os seus próprios recursos, através da mobilização, e respectiva utilização, dos seus conhecimentos e das suas capacidades, colocados ao serviço da definição, implementação e operacionalização de estratégias que lhes permitam a resolução de determinado tipo de situações, em particular as situações problemáticas, estar-se-á a contribuir para a aquisição e desenvolvimento de competências por parte desses alunos.

Logo, ensinar com base em competências pressupõe saber como se chega ao conhecimento, saber como se aprende e o que significa aprender. Por isso, no nosso entender, esta abordagem deverá implicar, por um lado, a formação específica dos docentes⁶³ com vista à aquisição e desenvolvimento daquelas competências de “ensino”⁶⁴, para que o conhecimento se possa construir, desconstruir e voltar a

⁶³ Este aspecto é particularmente importante na medida em que, tal como Perrenoud (2001: 22-23) refere, “*a maioria dos sistemas educativos que introduzem um currículo orientado para o desenvolvimento de competências parecem subestimar as implicações pedagógicas. Uma modernização banal dos programas exige dos professores uma actualização dos seus conhecimentos no que respeita aos saberes a ensinar. (...) As competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. (...) Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos (...)*”.

⁶⁴ Perrenoud (2001: 18), citando Gather, Thurler, 2000, 2001, refere a importância dos docentes perceberem e aprovarem as reformas curriculares orientadas para o desenvolvimento das

reconstruir, num processo dinâmico permanente, e, por outro lado, contextos e recursos de aprendizagem que permitam aos alunos mobilizar os seus conhecimentos e saberes para os aplicar e colocar em prática⁶⁵, em situações, mais ou menos complexas, correspondentes à tal intersecção entre a aquisição e a aplicação dos conhecimentos e dos saberes que antes se referiu.

Rey (2002) ilustra como os conceitos de objectivo e competência são bem diferentes, ao referir que *“a competência não se reduz à possibilidade de produzir uma listagem preestabelecida de comportamentos (ou de enunciados) estereotipados, mas é aquilo que permite gerar uma infinidade de comportamentos ou de enunciados novos e adaptados às situações”* (p. 57). O racional associado a esta concepção é também o apresentado por Gaspar (2004), quando refere que *“ao aproximar-se de um modelo de organização por competências, sem voltar as costas aos saberes, sem negar que haja outras razões de saber e de saber fazer, o currículo impõe a ligação dos saberes a situações em que eles permitam agir fora da escola, ou seja, que permitam afrontar situações complexas: pensar, analisar, interpretar, antecipar, decidir, regular, negociar”* (pp. 66-67).

Analisado o conceito de “competência”, iremos agora abordar os vários tipos de competência utilizados pelo Ministério de Educação e que se encontram referidos no “Currículo Nacional do Ensino Básico - *Competências Essenciais*”, nomeadamente os conceitos de “competência essencial”, “competência geral”, “competência específica” e “competência transversal”, por esta ordem, e, em particular, aquelas competências que, para cada um destes tipos de competência, estejam relacionadas com o “aprender a viver juntos”, a aprendizagem fundamental que é central neste estudo.

2.3.1. Competências essenciais. Na medida em que o Ensino Básico tem por objectivo fundamental o assegurar de uma formação de base comum a todos, constituída pelos saberes e competências estruturantes ligadas ao saber, ao pensar, ao fazer, ao aprender a viver juntos e ao ser, é importante que, no Ensino Básico, esteja definido um

competências, sob pena dessas reformas acabarem por fracassar prejudicando a ideia de competência, pois é essencial que as reformas tenham reflexo efectivo ao nível da prática no terreno.

⁶⁵ Correspondente ao “*saber em uso*”.

conjunto de competências essenciais⁶⁶, não no sentido de “objectivos mínimos” a atingir, mas sim no sentido de um conjunto de saberes considerados fundamentais para o perfil do aluno que tenha cumprido a escolaridade obrigatória.

Este conjunto de competências essenciais deve ser dinâmico, de forma a estar permanentemente adequado à realidade e ao período a que corresponde a escolaridade obrigatória. Este último aspecto é particularmente pertinente, tendo em conta a recente promulgação da Lei N.º 85/2009, de 27 de Agosto, que prevê o alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos e a idade de frequência de instituições de ensino ou formação até aos 18 anos⁶⁷, alargamento este que implicará, necessariamente, um reajustamento do conjunto de competências essenciais a adquirir e desenvolver até ao final dos 12 anos de escolaridade obrigatória, face aos 9 anos anteriormente estabelecidos. Estas competências essenciais são definidas quer a nível geral (competências gerais), quer nas diversas áreas do currículo (competências específicas), quer, ainda, de modo transversal (competências transversais), sendo estes 3 tipos de competência os que analisaremos em seguida.

2.3.2. Competências gerais. As competências gerais, definidas a nível nacional, tendo como referência os pressupostos da LBSE, sustentados por um conjunto de princípios e valores orientadores do currículo, são consideradas como sendo as necessárias à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo do Ensino Básico, constituindo-se, assim, num elemento de referência no processo de desenvolvimento do currículo.

A aquisição e o desenvolvimento destas competências gerais têm como pressuposto a actuação convergente de todas as áreas curriculares e efectuem-se através de um conjunto de operacionalizações específicas e transversais, as quais, apesar de definidas a nível central pelo Ministério da Educação, devem ser interpretadas e concretizadas a nível local, tendo em conta a realidade socioeconómica e cultural em que cada escola e o respectivo Agrupamento de Escolas estão inseridos. É o próprio “Currículo Nacional do Ensino Básico - *Competências Essenciais*” que o refere ao mencionar que “*compete às diferentes áreas curriculares e seus docentes explicitar de*

⁶⁶ Por vezes também são designadas por “competências-chave” (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2007/com2007_0703pt01.pdf).

⁶⁷ <http://www.min-edu.pt/np3/3507.html> e <http://ultimahora.publico.clix.pt/noticia.aspx?id=1397658>.

*que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno*⁶⁸”.

Das dez competências gerais que o aluno deve adquirir e desenvolver até ter completado o Ensino Básico, apenas uma diz respeito ao "aprender a viver juntos": “cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”. Algumas áreas disciplinares, como, por exemplo, a “Educação Física”, indicam esta competência geral como uma competência intrínseca, pela coexistência, nesta área disciplinar, de actividades de superação, aperfeiçoamento pessoal e actividades de demonstração de competências, individuais e em grupo⁶⁹, com recurso a exercícios em grupo para a operacionalização de “*situações simples de aprendizagem ou aperfeiçoamento (...) em que existe o propósito de valorizar atitudes de cooperação e entreajuda*”⁷⁰.

Tal como se referiu antes para o conjunto de competências, também para esta competência geral, o Currículo Nacional do Ensino Básico indica como se efectua a sua operacionalização transversal e a sua operacionalização específica, assim como o conjunto de acções reconhecidas como essenciais e a desenvolver por cada professor, tendo em vista a aquisição e o adequado desenvolvimento desta competência, por parte dos alunos, nas diferentes áreas e dimensões do currículo da Educação Básica.

Vejamos então o que consta do Currículo Nacional do Ensino Básico, relativamente a cada um destes três aspectos.

i) Ao nível da operacionalização transversal:

- “* *Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos;*
- * *Manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros;*
- * *Comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros;*

⁶⁸ http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf, p. 16.

⁶⁹ *Idem*, p. 220.

⁷⁰ *Idem*, p. 224.

* *Avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objectivos visados⁷¹”.*

ii) Ao nível da operacionalização específica:

“ *A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências⁷²”.*

iii) Ao nível do conjunto de acções a desenvolver por cada professor:

“* *Organizar o ensino prevendo e orientando a execução de actividades individuais, a pares, em grupos e colectivas;*

* *Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas para o trabalho cooperativo, desde a sua concepção à sua avaliação e comunicação aos outros;*

* *Propiciar situações de aprendizagem conducentes à promoção da auto-estima e da autoconfiança;*

* *Fomentar actividades cooperativas de aprendizagem com explicitação de papéis e responsabilidades;*

* *Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados adequados a formas de trabalho cooperativo;*

* *Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem em interacção com os outros;*

* *Desenvolver a realização cooperativa de projectos⁷³”.*

2.3.3. Competências específicas. Por outro lado, a definição de competências específicas visa a identificação dos saberes e capacidades que possibilitem aos alunos o desenvolvimento da compreensão da natureza e dos processos de cada área disciplinar, criando, simultaneamente, uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático característicos de cada uma das áreas disciplinares.

Estas competências específicas, tal como as competências gerais, também são definidas a nível central, sendo expressas no Currículo Nacional, por área disciplinar e agrupadas por CEB. A nível local, no caso particular do 1.º CEB, as competências

⁷¹ http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf, p. 25.

⁷² *Ibidem.*

⁷³ *Ibidem.*

específicas são contextualizadas por ano de escolaridade, pelo Conselho de Docentes, constituindo o cerne da acção pedagógica e didáctica de cada docente na sua turma.

Considerando as várias áreas disciplinares do 1.º CEB, apenas nas áreas curriculares “Estudo do Meio” e “Educação Física” é possível encontrar algumas competências específicas relativas ao “aprender a viver juntos”, as quais o aluno deve, tal como se pretende para as competências gerais, adquirir e desenvolver até ter completado esta fase do Ensino.

No caso particular do “Estudo do Meio”, das onze competências específicas listadas⁷⁴, apenas duas dizem respeito ao “aprender a viver juntos”. São elas:

- i) O reconhecimento e valorização das características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relações entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião, ...), respeitando e valorizando outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação;
- ii) A participação em actividades de grupo, adoptando um comportamento construtivo, responsável e solidário, valorizando os contributos de cada um em função de objectivos comuns e respeitando os princípios básicos do funcionamento democrático.

A primeira das competências específicas indicadas corresponde àquilo que no *website* da UNESCO é referido como “*Discovering other people*”. A este respeito, ali se refere:

“One of education's tasks is both to teach pupils and students about human diversity and to instil in them an awareness of the similarities and interdependence of all people. From early childhood, the school should seize every opportunity to pursue this two-pronged approach. Some subjects lend themselves to this - human geography in basic education, foreign languages and literature later on.

Moreover, whether education is provided by the family, the community or the school, children should be taught to understand other people's reactions by looking at things from their point of view. Where this spirit of empathy is encouraged in schools, it has a positive effect on young persons' social behaviour for the rest of their lives. For example, teaching youngsters to look at the world through the eyes of other ethnic or religious groups is a way of avoiding some of the misunderstandings that

⁷⁴ http://www.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf, p. 84.

give rise to hatred and violence among adults. Thus, teaching the history of religions or customs can provide a useful reference tool for moulding future behaviour.

Lastly, recognition of the rights of other people should not be jeopardized by the way children and young people are taught. Teachers who are so dogmatic that they stifle curiosity or healthy criticism instead of teaching their pupils how to engage in lively debate can do more harm than good. Forgetting that they are putting themselves across as models, they may, because of their attitude, inflict lifelong harm on their pupils in terms of the latter's openness to other people and their ability to face up to the inevitable tensions between individuals, groups and nations. One of the essential tools for education in the twenty-first century will be a suitable forum for dialogue and discussion⁷⁵.

Este excerto, ao chamar a atenção para as particularidades da diversidade e ao mostrar como esta percepção deve ser trabalhada, desde bem cedo, na escola, realça a importância do papel da família, da sociedade ou da escola na educação da criança, nomeadamente ensinando-a a compreender as reacções das outras pessoas através da capacidade de ver as coisas pelo ponto de vista dessas pessoas. Isto implica, obviamente, perceber os outros, compreender os seus direitos, chegando a soluções de consenso pela via da negociação, através do diálogo e do debate. Estes aspectos deixam entrever a real importância duma aprendizagem como o “aprender a viver juntos” e do modo como ela pode criar as condições na promoção do relacionamento interpessoal e na prevenção de potenciais situações de conflito.

Também a segunda das competências específicas, antes indicada, é abordada no *website* da UNESCO sob a designação “*Towards common goals*”, ali se referindo:

“When people work together on exciting projects which involve them in unaccustomed forms of action, differences and even conflicts between individuals tend to pale and sometimes disappear. A new form of identity is created by these projects which enable people to transcend the routines of their personal lives and attach value to what they have in common as against what divides them. In sport, for example, the tensions between social classes or nationalities can eventually be welded into a spirit of solidarity by the commitment to a common cause. In the world of work, too, so many achievements would not have been possible if people had not successfully moved beyond the conflicts that generally arise in hierarchical organizations through their involvement in a common project.

⁷⁵ <http://www.unesco.org/delors/ltolive.htm>.

Formal education should therefore set aside sufficient time and opportunity in its curricula to introduce young people to collaborative projects from an early age as part of their sports or cultural activities. But this approach should also get them involved in social activities: the renovation of slum areas, help for disadvantaged people, humanitarian action, senior citizen help schemes and so on. Other educational organizations should take over these activities from the schools. Another point is that, in everyday school life, the involvement of teachers and pupils in common projects can help to teach a method for resolving conflicts and provide a valuable source of reference for pupils in later life⁷⁶.

O trecho que aqui se transcreveu ilustra a importância do trabalho em grupo, colocando o interesse colectivo acima do individual, chamando a atenção para a necessidade de os *curricula* da Educação formal incluírem componentes que promovam nos jovens, desde bem cedo, o trabalho em projectos colaborativos, como parte das suas actividades desportivas, culturais ou sociais, na medida em isso poderá contribuir para a prevenção ou resolução de situações de conflito. Na nossa opinião, mais uma vez, o “aprender a viver juntos” parece poder dar um enorme contributo neste contexto.

No caso particular da outra área disciplinar que havíamos referido neste contexto, a “Educação Física”, as várias competências específicas são enquadradas por um conjunto de finalidades, das quais, no âmbito do “aprender a viver juntos”, destacamos a que diz respeito à promoção da *“formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais no seio das quais se desenvolvem as actividades físicas, valorizando a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade⁷⁷”*.

Nesta área disciplinar, das dez competências específicas listadas, apenas uma se situa no contexto do “aprender a viver juntos”: *“cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e professor⁷⁸”*.

2.3.4. Competências transversais. O conceito de competências “transversais” tem subjacente o sentido de transversalidade na sua aquisição, mas também no seu

⁷⁶ <http://www.unesco.org/delors/ltolive.htm>.

⁷⁷ http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf, p. 220.

⁷⁸ *Idem*, p. 226.

desenvolvimento. Esta transversalidade significa que os alunos devem adquirir e desenvolver um conjunto de aprendizagens experienciais no âmbito das várias áreas curriculares ou disciplinares, que lhes permitam alcançar as competências essenciais (gerais e específicas) definidas curricularmente, até terem completado o Ensino Básico.

É um conceito que decorre também do processo de reorganização curricular deste nível de ensino, que “veio (...) *introduzir espaços e tempos destinados a novas áreas curriculares, ditas não disciplinares, que têm justamente uma natureza transversal às várias disciplinas e integradora de diversos saberes. (...) não se trata de (...) desvalorizar as aprendizagens disciplinares nem de as tornar (ainda) mais isoladas (...). Trata-se, pelo contrário, de assumir que a escola não é uma soma de aulas de várias disciplinas totalmente separadas umas das outras mas sim um espaço de educação para a cidadania (...)*”⁷⁹.

Rey (2002) identifica o conceito de “competência transversal” como sendo o de uma “competência múltipla”, ao referir que “*a competência especializada*⁸⁰ *é substituída por uma competência múltipla, o que constitui uma primeira forma de transversalidade*” (p. 52). Este autor vai mais além ao associar a transversalidade àquilo que transcende as várias áreas disciplinares⁸¹, mais do que aquilo que lhes é comum, na medida em que a “*competência não é, por sua própria natureza, específica de uma área do conhecimento*” (p. 55 e 57).

No conjunto das competências transversais previstas, aquelas que poderão estar relacionadas com o “aprender a viver juntos” são as seguintes:

- i) Métodos de trabalho e estudo - através de situações que envolvam a participação em actividades e aprendizagens colectivas, de acordo com as regras estabelecidas;
- ii) Comunicação - através da utilização de diferentes formas de comunicação verbal e da resolução de dificuldades ou enriquecimento da comunicação através da comunicação não verbal;

⁷⁹ Abrantes, P. (2001). “Prefácio”. In Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* pp. 7-8.

⁸⁰ Correspondente ao conceito de “*competência específica*” utilizado no “Currículo Nacional do Ensino Básico - *Competências Essenciais*”.

⁸¹ Perrenoud (2001: 75), citando Rey (1996) refere que “*no campo escolar, as competências transversais são aquelas que atravessam as diferentes disciplinas*”, não sendo exclusiva de nenhuma em particular.

- iii) Estratégias cognitivas - através da explicitação, debate e relacionamento da pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas;
- iv) Relacionamento interpessoal e de grupo - através do conhecimento e actuação de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinentes, de convivência, de trabalho, de responsabilização e de sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a aplicar, desde logo, na sala de aulas⁸².

3. O relacionamento entre as pessoas e o aprender

A constatação que efectuámos anteriormente de que a dimensão social da Educação tem vindo a ganhar um significado acrescido, remete-nos para a relevância das relações e interacções entre as pessoas na promoção da aprendizagem e da aquisição e desenvolvimento de competências, nomeadamente ao nível do relacionamento interpessoal e de grupo referido no tópico anterior. Isto leva-nos a reflectir, de modo necessariamente breve, sobre a importância de um dos paradigmas subjacentes aos vários modelos de ensino-aprendizagem onde este relacionamento desempenha um papel central. Por isso aqueles modelos são apelidados de “socializantes” e o paradigma que os suporta é designado de “interpessoal”.

Sem entrar numa análise muito detalhada e obviamente complexa deste paradigma, por não ser esse o nosso objecto de estudo, não quisemos contudo deixar de lhe fazer uma referência por entendermos que é adequada e que pode contribuir para ajudar a perceber a importância do “aprender a viver juntos” num contexto de ensino-aprendizagem onde a dimensão social da Educação é cada vez mais importante.

Sociologicamente falando, o paradigma interpessoal “desafia-se” a si próprio, sobretudo no campo da socialização através da Educação, constituindo-se como suporte dos modelos de ensino-aprendizagem socializantes. A designação “interpessoal” que caracteriza o paradigma é uma evidência do significado atribuído ao relacionamento entre pessoas, contribuindo para que se perceba por que razão o “aprender a viver

⁸² Esta competência transversal é indicada como assumindo particular importância na área disciplinar de Educação Física, na medida “em que grande parte das realizações dos alunos são colectivas”.
http://www.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf, p. 220.

juntos” se constitui numa aprendizagem central, em termos das aprendizagens levadas a cabo no contexto dos modelos de ensino-aprendizagem em que esta dimensão social da Educação se vai afirmando.

Para esta centralidade contribuem a partilha de conhecimento, de aptidões, de capacidades e até de inteligência, através de níveis sucessivos e progressivamente maiores de interacção - desde a comunicação à colaboração, passando pela cooperação - entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, aspectos como o questionamento, a intervenção, a participação, a intercomunicação, a aceitação dos outros, a gestão de conflitos, a negociação e a solidariedade, entre outros possíveis, desempenham um papel de relevo. O quadro 1 compara, precisamente, os vários níveis de interacção antes mencionados de acordo com várias características que os permitem diferenciar entre si.

Quadro 1
Comparação dos três níveis de interacção (comunicação, cooperação e colaboração)
através de várias características

	Communication	Cooperation	Collaboration
Learning	Information transmission	Knowledge transmission	Knowledge generation
Inquiry	Individual inquiry	Delegation of tasks	Common inquiry
Decision-making	Agree to disagree	Vote (majority rules)	Social negotiation to consensus
Goals/agendas	Multiple goals/ multiple agendas	One goal/ multiple agendas	One goal/ one agenda
Accountability	Individual accountability	Individual accountability	Group accountability
Learning relationship	Complete independence	Partial interdependence	Complete interdependence

Fonte: Misanchuck & Anderson (2001)

O paradigma interpessoal é, de certo modo, complexo, na medida em que relaciona dois aspectos importantes: por um lado, o modelo de sociedade que configura o ambiente de ensino-aprendizagem e, por outro lado, as relações interpessoais capazes de promover a aprendizagem. No âmbito do “aprender a viver juntos”, este último aspecto interessa-nos particularmente, na medida em que, à luz deste paradigma, as relações dos indivíduos nas suas interacções com outras pessoas ganham um valor acrescido.

O trecho que a seguir se apresenta ilustra como o relacionamento interpessoal e a interacção entre as pessoas deve ser muito mais do que a simples comunicação ou o estabelecimento de contactos entre essas pessoas. Mas se esse relacionamento e interacção tiverem por pressupostos objectivos e projectos comuns, onde todos participam em “pé de igualdade”, a hostilidade potencial poderá dar o seu lugar a formas de cooperação ou até à amizade.

“Experience shows that it is not enough to set up contacts and communication between people who are liable to come into conflict to reduce this risk (for example, in inter-racial or inter-denominational schools). If the different groups are rivals or if they do not have the same status in the same geographical area, such contact may have the opposite effect to that desired - it may bring out hidden tensions and degenerate into an opportunity for conflict. If, on the other hand, this kind of contact is organized in an egalitarian setting and common aims and projects are pursued, the prejudices and latent hostility may give way to a more relaxed form of co-operation, or even friendship⁸³”.

Centrado e apoiado na comunicação, o paradigma interpessoal valoriza um processo de aprendizagem baseado na cooperação e que, através da evolução para níveis sucessiva e progressivamente maiores de interacção entre os principais agentes educacionais (professor e alunos) numa Comunidade de Aprendizagem, crie as condições para que a aprendizagem colaborativa seja operacionalizada (Gaspar & Santos, 2009: 784).

Neste contexto, Ted Panitz (1997) definiu aprendizagem cooperativa (*cooperative learning*) do seguinte modo:

“Cooperative learning is defined by a set of processes which help people interact together in order to accomplish a specific goal or develop an end product which is usually content specific. It is more directive than a collaborative system of governance and closely controlled by the teacher. While there are many mechanisms for group analysis and introspection the fundamental approach is teacher centered whereas collaborative learning is more student centered⁸⁴”.

De igual modo, Ted Panitz (1997) definiu aprendizagem colaborativa (*collaborative learning*) desta maneira:

⁸³ <http://www.unesco.org/delors/ltolive.htm>.

⁸⁴ <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>.

"Collaborative learning is a personal philosophy, not just a classroom technique. In all situations where people come together in groups, it suggests a way of dealing with people which respects and highlights individual group members' abilities and contributions. There is a sharing of authority and acceptance of responsibility among group members for the group actions. The underlying premise of collaborative learning is based upon consensus building through cooperation by group members, in contrast to competition in which individuals best other group members. Collaborative learning practitioners apply this philosophy in the classroom, at committee meetings, with community groups, within their families and generally as a way of living with and dealing with other people⁸⁵".

Através destas definições, facilmente se compreende como a aprendizagem cooperativa promove e se constitui num requisito para que a aprendizagem colaborativa possa ter lugar, em particular, num contexto de comunidade de aprendizagem em cuja construção o “aprender a viver juntos” pode desempenhar um papel fulcral.

Gaspar & Santos (2009: 785), referem que Selznik (1996) e Schwier (1999) identificaram os dez elementos que permitem caracterizar uma Comunidade de Aprendizagem: *“história, identidade, mutualidade, pluralidade, autonomia, participação, integração, uma orientação para o futuro, tecnologia e aprendizagem”*. Para que exista uma Comunidade de Aprendizagem, é fundamental que exista interdependência e reciprocidade entre os seus membros, aspectos que Selznik (1996) define como mutualidade. Ao desenvolver-se naturalmente, a mutualidade contribui, sucessiva e respectivamente, para a consolidação dos processos de aprendizagem cooperativa e de aprendizagem colaborativa da Comunidade de Aprendizagem.

As comunidades de aprendizagem emergem, assim, como o ambiente e o enquadramento para que a aprendizagem colaborativa tenha lugar, numa perspectiva segundo a qual as pessoas podem aprender melhor através dum processo onde o conhecimento é construído e desenvolvido juntos, de modo colectivo, comunicando, cooperando e colaborando.

O grau de integração dos vários membros da Comunidade de Aprendizagem, correlaciona-se directamente com o grau de interacção entre os mesmos. Essa integração pode conseguir-se através de processos de negociação, envolvendo situações

⁸⁵ <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>.

de consenso mas também situações conflituais. Na medida em que os membros duma Comunidade de Aprendizagem deverão ter objectivos comuns em termos da aprendizagem colaborativa, é fácil perceber a exigência de níveis elevados de interacção e a prévia consolidação dos vários níveis de integração entre os seus membros (Gaspar & Santos, 2009: 786).

Apesar desta breve, e necessariamente simplista, incursão teórica no paradigma interpessoal, da qual decorreu uma abordagem sumária aos vários níveis de aprendizagem em função da interacção entre os elementos da comunidade de aprendizagem, pensamos que é perceptível a importância do “aprender a viver juntos” para a Comunidade de Aprendizagem, tendo em vista a operacionalização duma verdadeira e efectiva aprendizagem colaborativa. Estes aspectos ajudam-nos a compreender como o “relacionamento entre as pessoas” pode ser importante no acto de “aprender” e isso remete-nos para a necessidade de assegurar, desde os mais elementares níveis de escolaridade, um significado curricular “efectivo” do “aprender a viver juntos”, assim como da correspondente operacionalização curricular, em termos práticos, na sala de aula. É pois chegado o momento de passarmos à análise mais detalhada desta aprendizagem fundamental, o “aprender a viver juntos”, que se assume como central no nosso estudo.

4. O “aprender a viver juntos”

Cada vez mais se valoriza e é importante saber trabalhar em equipa. Seja em família, com os amigos, na empresa, na escola ou na sociedade em geral, as competências sociais têm vindo, progressivamente, a ganhar uma importância relativa acrescida face às competências individuais.

Tal como refere Clímaco (2005: 158-160), *“ninguém numa organização está dispensado de desenvolver as competências de (...) saber trabalhar com os outros, no sentido de fazer gerar novas aprendizagens em vez de contribuir apenas para reforçar o que já pensavam ou as opiniões que já tinham. (...) As equipas são grupos de pessoas que precisam umas das outras para decidir e agir, e é essa qualidade que faz com que as equipas sejam as unidades críticas ou básicas de uma organização”*.

De facto, é muito importante que cada indivíduo seja capaz de criar e manter relações estáveis e harmoniosas com os seus pares, assim como com os restantes agentes educativos, no contexto da escola. Tal como referem Costa & Matos (2007: 54), a “relação”, para além de ser uma finalidade, também é algo que se aprende. Daí que no “processo de interação e comunicação com os outros que ocorre na escola (e obviamente também na família), as crianças e os jovens aprendem a identificar, a expressar e a regular as suas emoções” de “forma a manterem parcerias orientadas para objectivos comuns”.

Torna-se, assim, fácil perceber a importância do “aprender a viver juntos” na criação de condições para que os indivíduos possam, efectivamente, trabalhar em equipa. Em qualquer das situações antes indicadas, a comunicação, incluindo o saber ouvir, perceber e entender os outros, o aceitar de opiniões diferentes, o construir de consensos por entendimento mútuo a partir de pontos de vista ou perspectivas diferentes, entre outros aspectos de comunicação, de relacionamento interpessoal e de grupo, são algumas das competências fundamentais para o sucesso da vivência em conjunto, seja ele em relações pessoais, profissionais ou outras. É isto mesmo que se refere no *website* da UNESCO:

- “ ***Knowledge, values and skills for international, intercultural and community cooperation and peace:***
- * *participate and co-operate with others in increasingly pluralistic, multi-cultural societies;*
 - * *develop an understanding of other people and their histories, traditions, beliefs, values and cultures;*
 - * *tolerate, respect, welcome, embrace, and even celebrate difference and diversity in people;*
 - * *respond constructively to the cultural diversity and economic disparity found around the world;*
 - * *be able to cope with situations of tension, exclusion, conflict, violence, and terrorism*⁸⁶”.

Compreende-se, pois, a centralidade do saber “viver juntos”. Mas, para saber “viver juntos” há que aprender, pelo que se compreende a necessidade de, desde bem cedo, prever e incluir no percurso escolar dos alunos, com a necessária relevância, o

⁸⁶ http://www.unesco.org/en/education_ar/themes/improving-education-quality/education-for-sustainable-development/strategy/learning-to-live-together/.

“aprender a viver juntos”, aprendizagem essa que se deverá manter ao longo da vida, no percurso educacional de cada indivíduo, tal como preconiza a UNESCO:

“(…) education should adopt two complementary approaches. From early childhood, it should focus on the discovery of other people in the first stage of education. In the second stage of education and in lifelong education, it should encourage involvement in common projects. This seems to be an effective way of avoiding conflict or resolving latent conflicts⁸⁷”.

O excerto anterior mostra como é importante que a Educação, desde bem cedo na vida da criança, a prepare para a “descoberta” das outras pessoas, contribuindo para a sua socialização⁸⁸ e criando as condições para que, ao longo da vida, cada indivíduo se sinta encorajado a participar em projectos comuns, o que, de certa forma, ajudará a prevenir conflitos ou a resolver aqueles que se encontrem latentes.

Na medida em que o processo de ensino-aprendizagem só se efectiva com a interacção entre quem ensina e quem aprende, interacção essa que constitui a base da relação pedagógica, é fácil perceber a importância das competências sociais necessárias ao suporte e sucesso da própria aprendizagem, nomeadamente a relativa a cada uma das aprendizagens fundamentais.

Para adquirir e desenvolver o vasto conjunto de competências sociais relacionadas com o saber “viver juntos”, há que criar condições para a sua aprendizagem. Seja para o “aprender a conhecer”, para o “aprender a fazer”, para o “aprender a viver juntos” ou para o “aprender a ser”, a aprendizagem pode realizar-se num pequeno grupo, numa turma, numa comunidade com milhares de pessoas ou até numa sociedade com centenas de milhares de pessoas.

Vários autores, entre eles, Arhar & Buck (2000) e Bruce & Easley (2000), consideram a abordagem colaborativa como a forma de aprender mais eficiente e enriquecedora. Muitos estudos têm confirmado a superioridade da aprendizagem colaborativa em relação à individual, mostrando que o “aprender a viver juntos” acaba por ser transversal a todos os domínios de aprendizagem que não sejam de aprendizagem individual. Neste particular, Perrenoud (2001) refere a importância da participação dos alunos em projectos educativos que “obriguem” a cooperar, o que leva

⁸⁷ <http://www.unesco.org/delors/ltolive.htm>.

⁸⁸ Isto corresponde à materialização da dimensão social da Educação que antes referimos.

a que “para além das competências, os alunos tomam consciência da importância de uma inteligência colectiva ou distribuída e, desde que funcionando adequadamente, da capacidade de um grupo fixar objectivos impossíveis de alcançar isoladamente por cada indivíduo” (p. 116).

De certa forma, o “aprender a viver juntos” acaba por ser a base e o suporte das aprendizagens de qualquer competência social. Neste particular, “a escola terá de ter competências para a organização da socialização na escola” (Formosinho, Fernandes & Lima, 1987: 154). Para que isso aconteça é importante que os processos de desenvolvimento curricular sejam, progressivamente, reorientados para a aquisição e desenvolvimento de competências como o Trabalho em Equipa, a Comunicação e a Liderança, cada vez mais consideradas como competências essenciais.

É importante que, de modo abrangente, concorrente e transversal, as várias vertentes da Educação possam contribuir, desde bem cedo e ao longo da vida, para um desenvolvimento sustentado do indivíduo. É isto mesmo que se refere no *website* da UNESCO, relativamente à “*Education for Sustainable Development (ESD)*”:

“ ***Education for Sustainable Development:***

- * *is interdisciplinary. No one discipline can claim ESD for its own, but all disciplines can contribute to it;*
- * *builds civil capacity for community-based decision-making, social tolerance, environmental stewardship, adaptable workforce and quality of life⁸⁹.*

Esta importância atribuída ao “aprender a viver juntos” por parte da UNESCO, também encontra correspondência a nível nacional, nomeadamente no caso português, que é aquele que nos interessa particularmente. Entre os 14 objectivos do Ensino Básico explícitos nos Artigos 7.º e 8.º da LBSE (Lei N.º 46/1986, de 14 de Outubro), é possível encontrar um que é passível de ser relacionado com uma das quatro aprendizagens fundamentais, o “aprender a viver juntos”:

“Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de

⁸⁹ http://www.unesco.org/en/education_ar/themes/improving-education-quality/education-for-sustainable-development/strategy/learning-to-live-together/.

família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante⁹⁰”.

Também em dois dos três grandes objectivos⁹¹ apontados para o Ensino Básico, é possível encontrar aspectos que se relacionam com o “aprender a viver juntos”:

“* *Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;*

(...)

* *Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática⁹²”.*

Por outro lado, em quatro dos princípios e valores orientadores do currículo que constam do “Currículo Nacional do Ensino Básico - *Competências Essenciais*”, é também possível encontrar aspectos que nos remetem para o “aprender a viver juntos”. São eles:

“* *A construção e a tomada de consciência da identidade (...) social;*

* *A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;*

* *O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;*

(...)

* *A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros⁹³”.*

Pensamos que, pelo exposto ao longo deste Capítulo II, se torna agora mais fácil de perceber o modo como no Ensino Básico se materializa a importância do “aprender a viver juntos”, a par das restantes aprendizagens fundamentais.

⁹⁰ Departamento da Educação Básica (2004: 12).

⁹¹ Dos quais decorrem vários objectivos específicos.

⁹² Departamento da Educação Básica (2004: 13).

⁹³ http://www.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf, p. 15.

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO III

Metodologia e plano da investigação

(página deixada em branco intencionalmente)

Efectuada a formulação e caracterização do problema, assim como o enquadramento e fundamentação teórica do estudo, é chegado o momento de detalhar a metodologia utilizada na investigação, assim como o plano que serviu de referencial à mesma.

Assim, depois duma pequena introdução ao conceito de investigação, assim como ao tipo de investigação, em particular aquele que aqui se adequa, abordaremos os fundamentos metodológicos que estiveram na base e serviram de suporte ao estudo. Em seguida, faremos referência às variáveis a investigar, assim como à população e amostra utilizada nesta investigação. Passaremos, depois, à descrição e caracterização dos instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo, assim como das etapas e procedimentos do trabalho de campo, com a indicação dos seus aspectos principais e dos momentos mais relevantes, por ordem cronológica de ocorrência. Terminaremos este capítulo indicando e justificando a metodologia utilizada na análise dos dados recolhidos.

Antes de se abordarem os fundamentos metodológicos desta investigação, interessa delimitar o próprio conceito de investigação, de modo genérico e abrangente. Para isso, socorremo-nos do conceito veiculado num documento, relativamente recente (30 de Outubro de 2006), o “Projecto de Norma Portuguesa - prNP 4456. Gestão da Investigação, Desenvolvimento e Inovação (IDI). Terminologia e definições das actividades de IDI”, da autoria do Instituto Português da Qualidade (IPQ)⁹⁴.

De acordo com este documento, investigação é a “*indagação original e planificada que pretende descobrir novos conhecimentos e uma maior compreensão no âmbito científico ou tecnológico*”⁹⁵. Esta é uma definição geral e pode aplicar-se a qualquer domínio de investigação. No domínio educacional, aquele que nos interessa no caso presente, a investigação pode ainda ser classificada quanto ao propósito (ou objectivo), assim como quanto ao método que utiliza.

Tendo em conta os objectivos científicos do estudo, quanto ao propósito esta investigação pode classificar-se como uma “*Investigação Fundamental ou Básica*”, pois contribui para a compreensão e eventual ampliação de conhecimentos gerais científicos

⁹⁴ http://www.apcer.pt/arq/fich/prNP004456_2006.pdf.

⁹⁵ IPQ (2006: 12).

e técnicos⁹⁶ no domínio educacional, cujos resultados poderão servir de base de partida para desenvolvimentos teóricos e para o estabelecimento de novos princípios gerais neste domínio, *a posteriori*.

Perante o requisito de classificação da investigação quanto ao método utilizado, podemos afirmar que esta investigação corresponde a uma tipologia de “*Investigação Descritiva*”, particularmente adequada para a obtenção de respostas a questões investigativas nunca antes colocadas, bem como à recolha de informação inexistente sobre determinado objecto de investigação, para que possa, posteriormente, ser analisada com recurso a outros métodos. A este propósito, convirá acrescentar que em “*Investigação Descritiva*” normalmente o problema é colocado de forma interrogativa e não de modo afirmativo⁹⁷. Efectuada esta introdução sumária, passemos então à fundamentação metodológica da investigação.

1. Fundamentos metodológicos da investigação

Recorde-se que o objecto de estudo é a “*dimensão do «aprender a viver juntos» no 1.º Ano do Ensino Básico*”. Enquadrado por este objecto de estudo e tendo em conta a necessidade de estudo, compreensão e explicação da situação actual relativamente à “*dimensão*” real de uma das quatro aprendizagens fundamentais, o “aprender a viver juntos”, num nível específico de ensino (o 1.º Ano do Ensino Básico), o método de investigação que nos pareceu mais adequado foi, pois, o que é habitualmente utilizado em “*Investigação Descritiva*” e, em particular, aquele que corresponde a uma das suas variantes principais: o “*Estudo de Caso*”.

Esta variante da “*Investigação Descritiva*” permite uma abordagem empírica à actualidade do fenómeno no contexto que o enquadra e delimita, e é particularmente adequada à obtenção de resposta a questões investigativas do tipo “porquê?” e/ou “como?”, tal como acontece no caso do presente estudo. Também Bell (2008: 23) refere que “*o método de estudo de caso (...) é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo*”. Ao

⁹⁶ Não relacionados directamente com produtos ou processos industriais ou comerciais.

⁹⁷ O “*modo afirmativo*” é o modo habitualmente utilizado em investigações que visam o teste ou a confirmação de determinadas hipóteses da investigação.

contrário, por exemplo, do que se passa em “*Investigação Experimental*”, aqui o investigador não exerce qualquer tipo de controlo sobre os acontecimentos ou, tão pouco, manipula as condições que determinam aquilo que está a ser investigado.

Ao pretendermos estudar, em profundidade, a “*amostra alvo*” seleccionada, assumimos uma investigação de natureza empírica⁹⁸, com carácter particularista e não generalista, cujo *design* dependeu, essencialmente, dos objectivos científicos do estudo e em que, por sua vez, a metodologia da investigação dependeu do *design* da mesma⁹⁹. Tendo em conta que nos objectivos de “curto prazo” da investigação, a primeira prioridade não passava por alterar a situação actual do objecto de estudo, mas sim pela sua compreensão, em detalhe, os aspectos descritivos da investigação assumiram-se como particularmente importantes¹⁰⁰.

Mas essa importância não pressupõe exclusividade, dado o carácter exploratório do estudo, que poderá, eventualmente, criar condições para que, *a posteriori*, esta linha de investigação possa ser desenvolvida com um cunho mais generalista, alargando o estudo à dimensão do “*universo alvo*”, a nível nacional. Assim, os aspectos analíticos da investigação, sobretudo aqueles que decorrem da sua problematização, não podem ser desprezados, face à possibilidade de prosseguimento que pode ser dado à investigação, após a fase exploratória correspondente a este estudo.

Tratando-se de um estudo no qual não se testaram ou confirmaram hipóteses¹⁰¹, mas sim onde se procurou a obtenção de respostas a questões investigativas, com uma abordagem científica do tipo indutivo, utilizando um processo de investigação exploratório, com carácter limitado e de resultados não generalizáveis a nível nacional, face à delimitação geográfica (concelho de Tomar) e à dimensão da amostra utilizada¹⁰², correspondente ao “*universo inquirido*” e não ao “*universo alvo*”, entendeu-se que o

⁹⁸ Esta natureza empírica reforça a importância do trabalho de campo da investigação, em particular da fase de recolha de dados, pois são os dados recolhidos que se constituem na “matéria-prima” da investigação.

⁹⁹ E não o *design* da investigação a depender da metodologia de investigação.

¹⁰⁰ Para isso contribuiu significativamente a aplicação de técnicas de estatística descritiva.

¹⁰¹ O que corresponderia a uma abordagem científica dedutiva.

¹⁰² A dimensão da amostra utilizada revelou-se adequada a nível concelhio (dimensão local/regional), mas, a nível nacional, seria, claramente, insuficiente, já que uma investigação a nível nacional exigiria uma amostra aleatória (probabilística) e representativa do universo nacional, para que os resultados pudessem ser generalizados a essa população.

design de investigação mais adequado aos objectivos científicos deste estudo seria o de um “*Estudo de Caso*”.

Este *design* de investigação não permite a generalização dos seus resultados, mas essa também não é a sua finalidade. De qualquer modo, isso não significa que, numa perspectiva heurística, não possa vir a constituir, no futuro, por si só ou juntamente com outros estudos semelhantes que possam vir a ser realizados, uma “base de partida” para uma investigação mais generalista, de carácter mais alargado.

Tendo em conta estes aspectos e o facto de os objectivos em Investigação Educacional se situarem, essencialmente, ao nível da exploração, descrição, explicação, previsão e influência num contexto educacional, é fácil perceber que a utilização das metodologias quantitativa e qualitativa¹⁰³ é a que melhor se adequa aos objectivos desta investigação em particular, contribuindo para a manutenção da sua coerência e consistência.

Assim, à luz dos paradigmas de investigação subjacentes, entendeu-se que, neste estudo, a metodologia mais adequada seria a metodologia de investigação mista, com recurso a técnicas de investigação quantitativa e a técnicas de investigação qualitativa, com alguma ênfase na metodologia quantitativa¹⁰⁴, sobretudo pelo “esforço” desta última na quantificação de muitos aspectos de natureza essencialmente qualitativa, com recurso a técnicas de investigação quantitativa, de modo a minimizar a subjectividade que muitas vezes caracteriza alguns estudos onde as variáveis de investigação são, maioritariamente, qualitativas¹⁰⁵.

Estes aspectos, conjugados com a tipologia da investigação, sugerem a utilização de técnicas de análise de dados que sejam as mais adequadas a cada um dos tipos de dados, nomeadamente a estatística descritiva para dados quantitativos e a análise de conteúdo para dados qualitativos.

¹⁰³ Em termos dos paradigmas de investigação subjacentes.

¹⁰⁴ Fruto da utilização de métodos mistos de investigação, onde as técnicas de investigação quantitativa e qualitativa se complementam e integram, não será descabido falar no grau que determinada investigação apresenta, em termos das suas características “*mais quantitativas*” ou “*mais qualitativas*”.

¹⁰⁵ A análise quantitativa de dados pode incidir sobre dados de natureza quantitativa e/ou sobre dados de natureza qualitativa. <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/05/anlise-quantitativa-de-dados.html>.

De modo simplificado, a metodologia utilizada durante esta investigação observou as seguintes etapas, pela sequência que a seguir se indica:

- i) Identificação do assunto a investigar;
- ii) Formulação do problema de investigação;
- iii) Definição dos objectivos científicos da investigação;
- iv) Definição das questões investigativas;
- v) Revisão da literatura;
- vi) Definição do *design* da investigação;
- vii) Identificação das variáveis a investigar;
- viii) Identificação da população alvo e dimensão da amostra a investigar;
- ix) Selecção do tipo de instrumentos de recolha de dados a utilizar;
- x) Planeamento da recolha e análise de dados (elaboração do questionário, pré-teste do questionário e elaboração do guião de entrevista semi-estruturada);
- xi) Recolha de dados;
- xii) Tratamento e sistematização dos dados obtidos;
- xiii) Análise dos dados obtidos;
- xiv) Interpretação dos resultados obtidos;
- xv) Elaboração do relatório final da investigação, incluindo as conclusões e considerações finais.

No quadro 2 é possível visualizar o período em que ocorreu cada uma destas etapas.

Quadro 2
Cronograma das actividades

Etapas da Investigação/Estudo	2008				2009											
	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	
Elaboração e Conclusão do Projecto de Investigação		4														
Revisão da Literatura			30													
Identificação das Variáveis a investigar/estudar			30													
Identificação da População e Dimensão da Amostra a investigar/estudar			30													
Definição do <i>design</i> da investigação/estudo				31												
Seleção do tipo de Instrumentos de Recolha de Dados a utilizar				31												
Planeamento da Recolha e Análise de Dados					15											
Elaboração do Questionário e do Guião de Entrevista						15										
Aplicação de Pré-Teste ao Questionário							25									
Obtenção de autoriz. do ME para a aplic. dos Inquéritos em Meio Escolar								31								
Aplicação do Questionário (recolha de dados)											30					
Realização de Entrevistas (recolha de dados)												30				
1.º Relatório Parcial de Situação do Estudo																
Tratamento e Sistematização dos Dados obtidos												15				
Análise e Interpretação dos Dados obtidos													31			
2.º Relatório Parcial de Situação do Estudo													31			
Elaboração do Relatório Final da investigação/estudo															31	
Prazo limite para a entrega da versão final da Dissertação																24

Fonte: Projecto de Dissertação de Mestrado
 “Aprender a Viver Juntos: Que significado curricular no 1.º Ano?”

As etapas metodológicas da investigação, correspondentes às descritas em i), ii), iii), iv), v) e vi), já foram abordadas anteriormente nesta Dissertação. As restantes irão ser abordadas em seguida.

2. Variáveis a investigar

Em função dos objectivos científicos do estudo e das questões investigativas que deles decorreram, houve que definir as variáveis a investigar. Não utilizaremos as designações “*variável independente*” e/ou “*variável dependente*”, já que estas são habitualmente utilizadas no contexto da *Investigação Experimental*¹⁰⁶, que não corresponde à forma como esta investigação foi conduzida.

É através da selecção das variáveis a investigar que se poderá chegar à resposta para as perguntas de partida da investigação. Este processo de selecção torna-se, assim, num processo de extrema importância, já que, em função das variáveis escolhidas, dele poderá depender o sucesso ou insucesso da investigação.

A determinação das variáveis a investigar irá influenciar a fase de planeamento de recolha de dados, quer quanto ao tipo de instrumentos de recolha de dados mais adequados às variáveis seleccionadas, quer quanto ao tipo e número de questões colocadas nesses instrumentos (questionários, entrevistas, etc.), assim como o tipo de escalas de medida mais adequado.

Para além dos vários aspectos que permitiram caracterizar os casos¹⁰⁷ (caracterização da amostra obtida), como critério de partida para a determinação das variáveis, utilizámos as questões investigativas do estudo e, de acordo com as várias dimensões que nos interessava investigar, obtivemos as seguintes variáveis (entre parêntesis indica-se o código atribuído a cada uma das variáveis, assim como o número de questões - X e Y - a que cada uma deu origem no questionário e na entrevista¹⁰⁸,

¹⁰⁶ Na “*Investigação Experimental*” o investigador tem a possibilidade de controlar e manipular as condições que determinam aquilo que está a ser investigado. Essa manipulação faz-se através da alteração de valores ao nível da “*variável independente*” (que não depende dos procedimentos da investigação), observando as repercussões dessa alteração ao nível da ou das “*variáveis dependentes*” (que dependem dos procedimentos da investigação), visando a determinação de relações de causalidade.

¹⁰⁷ Identificados, de modo agregado, com o código “CARACTC”. Estes aspectos, corresponderam a 18 questões no questionário e a 3 questões (para além da identificação dos 3 respondentes) na Entrevista.

¹⁰⁸ Aqui convirá referir que existem situações, quer no questionário, quer na entrevista, em que as questões visaram respostas relacionadas com mais que uma das variáveis listadas.

respectivamente, de acordo com a seguinte “notação”: CÓDIGO DA VARIÁVEL / X QUEST / Y ENTREV):

- i) Importância relativa das 4 aprendizagens fundamentais (APRFUND / 5 QUEST / 5 ENTREV);
- ii) Competências gerais (relacionadas com o “aprender a viver juntos”) nas áreas curriculares (COMPGER / 4 QUEST / 1 ENTREV);
- iii) Competências específicas (relacionadas com o “aprender a viver juntos”) nas áreas curriculares (COMPESP / 4 QUEST / 1 ENTREV);
- iv) Operacionalização das competências gerais relacionadas com o “aprender a viver juntos” (OPCOMPG / 6 QUEST / 3 ENTREV);
- v) Operacionalização das competências específicas relacionadas com o “aprender a viver juntos” (OPCOMPE / 6 QUEST / 3 ENTREV);
- vi) Relacionamento interpessoal na Escola (RELINT / 9 QUEST / 1 ENTREV);
- vii) Situação familiar em termos de relacionamento e conflito (SITFAM / 1 QUEST / 0 ENTREV);
- viii) Nível de conflito na Escola (CONFL / 14 QUEST / 2 ENTREV);
- ix) Nível de comportamento na Escola (COMPORT / 8 QUEST / 0 ENTREV);
- x) Nível de aproveitamento escolar (APROV / 3 QUEST / 0 ENTREV);
- xi) Propensão para o trabalho em grupo na Escola (TRABGR / 5 QUEST / 0 ENTREV);
- xii) Aptidão para a resolução de problemas em grupo na Escola (RESOLPR / 1 QUEST / 0 ENTREV);
- xiii) Nível de participação nas actividades da Escola (PARTACT / 3 QUEST / 0 ENTREV);
- xiv) Importância da frequência prévia do Jardim de Infância (FREQJI / 1 QUEST / 1 ENTREV);
- xv) Nível de autonomia do Agrupamento/Escolas do Agrupamento (AUTON / 0 QUEST / 1 ENTREV);
- xvi) Papel da Escola na Educação (PAPESC / 3 QUEST / 1 ENTREV);
- xvii) Papel da Família na Educação (PAPFAM / 2 QUEST / 1 ENTREV);

- xviii) Papel da Sociedade na Educação (PAPSOC / 1 QUEST / 1 ENTREV);
- xix) Importância relativa entre Ensino e Educação (ENSEDU / 4 QUEST / 0 ENTREV).

O quadro 3 ilustra, de modo sintético mas específico, todas as variáveis anteriormente indicadas e a respectiva correspondência relativamente às questões dos instrumentos de recolha de dados (questionário e entrevista), explicitando o tipo de informação pretendido em cada uma dessas questões em termos das variáveis a investigar.

Quadro 3
Variáveis a investigar *versus* questões dos instrumentos de recolha de dados

VARIÁVEIS	QUESTIONÁRIO					ENTREVISTA
	Secção I Perguntas N.º	Secção II Perguntas N.º	Secção III Perguntas N.º	Secção IV Perguntas N.º	Secção V Perguntas N.º	Perguntas N.º
CARACTC	1-18					Identificação; 1-3
APRFUND		19				4-5; 11; 14; 16
COMPGER		20-21				7
COMPESP			28-29			7
OPCOMPG		22-27				8-9; 13
OPCOMPE			30-35			8-9; 13
RELINT				36-39; 41; 45-47; 68		12
SIFAM				39		
CONFL				54-67		12; 15
COMPORT				40; 42-44; 66; 69-71		
APROV				40-41; 65		
TRABGR				48-50; 52-53		
RESOLPR				50		
PARTACT				51-53		
FREQJI					82	5
AUTON						10
PAPESC					78-79; 84	6
PAPFAM					83-84	6
PAPSOC					84	6
ENSEDU					78-81	

3. População (universo) e amostra

Tendo em conta o objecto de estudo e o problema a investigar, impõe-se, previamente, justificar as razões que levaram à selecção da população alvo para este estudo, assim como da amostra utilizada para efeitos da investigação. Começando pela população alvo, face à especificidade do estudo, o 1.º Ano do Ensino Básico era aquele que nos interessava para efeitos da investigação, pelo que se fez corresponder a população alvo¹⁰⁹ aos respectivos docentes e titulares dos órgãos de gestão¹¹⁰ dos Agrupamentos de Escolas.

¹⁰⁹ O “*universo alvo*” teria uma dimensão nacional.

¹¹⁰ Presidentes dos Conselhos Executivos.

Face às três possibilidades, em termos da dimensão da “*amostra alvo*” - estudo da totalidade da população, estudo duma amostra representativa da população ou estudo de componentes não estritamente representativas, mas características da população¹¹¹ - e dada a impossibilidade de, no prazo de tempo disponível para o estudo, conduzir uma investigação a nível nacional e/ou de seleccionar uma amostra aleatória (probabilística) representativa da população alvo a nível nacional, em termos de método de amostragem, optou-se, intencionalmente, pela terceira das possibilidades apresentadas, delimitando o “*universo inquirido*” a uma dimensão local/regional¹¹² (correspondente ao concelho de Tomar), mas suficientemente ampla, tendo em vista a obtenção de um conjunto de dados significativos do ponto de vista estatístico ($n > 30$ ¹¹³) e com potencial para a obtenção de respostas às questões investigativas formuladas.

As razões subjacentes a esta opção situaram-se, sobretudo, a dois níveis: por um lado, razões de conveniência pela proximidade geográfica, sempre facilitadoras do trabalho de campo em qualquer investigação, e, por outro lado, a impossibilidade física, material e temporal de, no período disponível para a elaboração desta Dissertação, realizar uma investigação de carácter mais alargado, a nível nacional.

Assim, planeou-se de modo a fazer corresponder a “*amostra alvo*”¹¹⁴ ao “*universo inquirido*” pretendido (amostra planeada), amostra essa constituída pelos professores do 1.º Ano do Ensino Básico e Presidentes dos Conselhos Executivos dos respectivos Agrupamentos de Escolas, do concelho de Tomar. A previsão inicial apontava para uma “*amostra alvo*” constituída por um total de 35 escolas¹¹⁵, com recurso aos seguintes Agrupamentos de Escolas e respectivas Escolas do 1.º CEB:

- (i) Agrupamento de Escolas Santa Iria (Cód.º 170410) - 14 escolas;
- (ii) Agrupamento de Escolas Gualdim Pais¹¹⁶ (Cód.º 170422) - 5 escolas;

¹¹¹ Quivy & Campenhoudt (2008: 160-163).

¹¹² Utilizando um método de amostragem não casual (dirigida) designado de amostragem não probabilística por conveniência.

¹¹³ Correspondente a uma grande amostra.

¹¹⁴ Ou seja, “*a amostra completa*”, tal como Hill & Hill (2005: 51) a definem.

¹¹⁵ Partindo do pressuposto de existência de apenas uma turma do 1.º Ano em cada uma destas 35 escolas do 1.º CEB.

¹¹⁶ A título de curiosidade, refira-se que o Agrupamento de Escolas Gualdim Pais, de Tomar, na sequência da Avaliação Externa conduzida pelo Ministério da Educação durante o ano lectivo 2007/2008, foi considerado como sendo um dos cinco melhores Agrupamentos de Escolas, a nível nacional, com um resultado global de “Muito Bom”, correspondente a idêntica avaliação nos

(iii) Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira (Cód.º 171207) - 16 escolas.

Com o início da fase de planeamento da recolha de dados, obteve-se informação adicional, a qual implicou um ligeiro ajustamento na dimensão, inicialmente prevista, da “amostra alvo” a investigar. Mantendo-se o âmbito (turmas do 1.º Ano do Ensino Básico do concelho de Tomar), o número, antes previsto, de 35 turmas foi ajustado para 38. Este ajustamento resultou das seguintes constatações relativamente à previsão inicial:

- i) A existência, em funcionamento, de mais uma Escola Básica do 1.º Ciclo (EB1 de Alviobeira, Cód.º 292801);
- ii) Das 36 escolas correspondentes aos 3 Agrupamentos de Escolas em estudo, nem todas tinham 1.º CEB a funcionar, nomeadamente as 3 Escolas Sede de cada um dos Agrupamentos (Santa Iria - Cód.º 343031, Gualdim Pais - Cód.º 341721 e D. Nuno Álvares Pereira - Cód.º 346731), apenas com 2.º e 3.º Ciclos (EB2,3);
- iii) Das 33 escolas restantes, as três EB1 localizadas na área urbana de Tomar, tinham mais que uma turma do 1.º Ano em funcionamento, nomeadamente 3 turmas na EB1 dos Templários - Cód.º 241921 (Agrupamento de Escolas Santa Iria), 3 turmas na EB1 Infante D. Henrique - Cód.º 251847 (Agrupamento de Escolas Gualdim Pais) e 2 turmas na EB1 de Santo António - Cód.º 249336 (Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira).

Quadro 4

Lista de turmas (e respectivos horários) do 1.º Ano do Ensino Básico por agrupamento de escolas do concelho de Tomar

170410 - Agr. Santa Iria			170422 - Agr. Gualdim Pais			171207 - Agr. D. Nuno Álvares Pereira		
Código	15 Turmas do 1.º Ano	Horário	Código	7 Turmas do 1.º Ano	Horário	Código	16 Turmas do 1.º Ano	Horário
205047	EB1 Asseiceira	Tarde	292801	EB1 Alviobeira	Normal	211989	EB1 Carregueiros	Normal
209739	EB1 Cabeças	Manhã	213019	EB1 Casais	Manhã	237735	EB1 Cem Soldos	Normal
212805	EB1 Carvalhos de Figueiredo	Normal	251847	EB1 Infante D Henrique	Manhã	222379	EB1 Fetal de Cima	Normal
215442	EB1 Cerejeira	Normal	251847	EB1 Infante D Henrique	Normal	228242	EB1 Junceira	Normal
215715	EB1 Charneca de Peralva	Normal	251847	EB1 Infante D Henrique	Tarde	231575	EB1 Marmeleiro	Manhã
219083	EB1 Curvaceira	Normal	278579	EB1 Torre	Normal	234382	EB1 Montes	Normal
229763	EB1 Linhaceira	Normal	282406	EB1 Venda Nova	Normal	259913	EB1 Olalhas	Normal
261270	EB1 Paialvo	Normal				292813	EB1 Pedreira	Normal
241040	EB1 Roda Grande	Normal				266218	EB1 Porto da Lage	Normal
276674	EB1 Santa Cita	Normal				249336	EB1 Santo António	Manhã
292783	EB1 São Pedro	Normal				249336	EB1 Santo António	Tarde
241921	EB1 Templários	Manhã				271688	EB1 São Miguel	Manhã
241921	EB1 Templários	Tarde				274938	EB1 Serra	Normal
241921	EB1 Templários	Tarde				245501	EB1 Serra de Cima	Normal
283885	EB1 Vila Nova	Normal				281244	EB1 Vale do Calvo	Normal
						292795	EB1 Vale Donas	Tarde

seguintes domínios: Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Auto-Regulação e Melhoria da Escola. <http://www.min-edu.pt/np3/3541.html>.

A dimensão da “*amostra alvo*” do estudo ($n = 38$), correspondente ao número de turmas do 1.º Ano do Ensino Básico no concelho de Tomar, pelo facto de ser pouco superior ao valor ($n = 30$) que serve de charneira para a classificação entre “*pequena amostra*” ($n < 30$) e “*grande amostra*” ($n > 30$), colocou-nos um desafio adicional, o de se conseguir obter, no âmbito da investigação, uma amostra real (amostra obtida) de dimensão, tanto quanto possível, coincidente ou muito próxima da dimensão da “*amostra alvo*”¹¹⁸.

Com uma percepção clara de que este desafio implicava riscos acrescidos em termos da recolha de dados, havia que delinear uma estratégia que visasse, tanto quanto possível, minimizar a probabilidade de não resposta aos questionários, por parte dos docentes em causa. Sabendo de antemão que, quanto maior fosse o nível de abstracção na distribuição dos questionários (como, por exemplo, por interposta pessoa ou entidade, através da solicitação a cada um dos Agrupamentos que procedesse a essa distribuição), maior seria a probabilidade de obter uma reduzida taxa de resposta, optou-se por uma distribuição pessoal, contactando os docentes um a um, permitindo, para além duma pequena apresentação do investigador e da investigação, a explicação da finalidade do questionário e da importância da resposta ao mesmo, conseguindo-se, assim, um maior envolvimento dos respondentes no estudo.

4. Instrumentos de recolha de dados

A “*observação indirecta*” foi a utilizada nesta investigação. Para Quivy & Campenhoudt (2008: 164), “*no caso da observação indirecta, o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação*” e “*o instrumento de observação é um questionário ou um guião de entrevista*”, cuja função é a de “*produzir ou registar as informações requeridas*”.

Assim, de acordo com a metodologia de investigação adoptada, por se ter considerado como a mais adequada neste estudo, os instrumentos de recolha de dados

¹¹⁸ Para as situações em que a amostra real ou obtida (a efectivamente utilizada na investigação) acaba por ter uma dimensão inferior à dimensão da amostra planeada (“*amostra alvo*” ou “*amostra completa*”), Hill & Hill (2005: 51) utilizam a designação “*amostra reduzida*”, fazendo corresponder o conceito à amostra obtida que “*(...) é apenas uma parte da amostra alvo (a amostra completa), ou seja, da amostra inicialmente planeada*”.

planeados e utilizados foram o questionário e a entrevista. O questionário visou a recolha de dados quantitativos e qualitativos através da sua aplicação aos professores das turmas com 1.º Ano do Ensino Básico, tendo sido estruturado, como adiante se verá, de forma a poder cumprir essa finalidade. Por outro lado, a entrevista visou, essencialmente, a recolha de dados qualitativos através da sua aplicação aos Presidentes do Conselho Executivo de cada um dos Agrupamentos de Escolas visados na investigação.

Subjacente a esta distribuição na aplicação dos instrumentos de recolha de dados seleccionados, esteve a noção de que o questionário seria o mais adequado aos professores do 1.º Ano, quer pela responsabilidade dos docentes na implementação e operacionalização do currículo na sua escola, quer pela menor dificuldade na operacionalização da recolha de dados, aspecto bastante importante face à alternativa “entrevista”, cuja aplicação seria manifestamente mais complexa e morosa, face à dimensão da “*amostra alvo*” visada pela investigação. Pelas mesmas razões, entendeu-se ser mais adequada a aplicação de entrevista aos Presidentes do Conselho Executivo de cada um dos 3 Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar, a par da intencionalidade em, através deste instrumento de recolha de dados, captar a visão da Liderança de cada um dos Agrupamentos relativamente a cada um dos aspectos em estudo. Neste contexto, refira-se a perspectiva de Clímaco (2005: 182-183):

“Um elemento fundamental no desenvolvimento das organizações (...) e na manutenção da qualidade do seu desempenho é o modo como as chefias encaram o seu papel na organização (...). O grande papel das chefias é o de construir a capacidade de trabalhar cooperativamente, prestando a maior atenção às pessoas e ao tipo de relacionamento que existe entre elas. (...) As escolas são o tipo de organizações onde, pelos seus objectivos e modo de estruturação, a ligação entre liderança e desenvolvimento é muito evidente”.

Tendo em conta a metodologia de investigação utilizada, a fase de concepção e elaboração do questionário e do guião da entrevista a aplicar afigurou-se de extrema importância e constituiu uma das fases cruciais e críticas para o sucesso da investigação, em particular pela necessidade de articulação entre a investigação quantitativa (com recurso ao questionário para recolha de dados) e a investigação qualitativa (com recurso à entrevista para recolha de dados) realizadas, dado o ênfase colocado na primeira e a complementaridade pretendida com a segunda relativamente à primeira.

4.1. O questionário

A utilização do questionário é particularmente relevante em investigação empírica (aquela em que se fazem observações para melhor compreender o fenómeno a estudar), independentemente do tipo de investigação empírica em causa (pura, aplicada ou aplicável).

Os questionários são instrumentos para recolha de dados, de utilização frequente em Investigações Quantitativas, mas também muito utilizados em estudos mistos, nos quais se recorre a vários métodos complementares. Sendo constituídos por um conjunto de itens, através dos quais se procura, entre outros, a obtenção de respostas às perguntas de partida da investigação, a inventariação dos atributos de uma dada população alvo ou, até, a análise de relações entre características ou atributos dessa mesma população alvo, os questionários exigem um planeamento rigoroso, nomeadamente sobre a informação a obter, sobre como proceder para a obter e sobre como a analisar, posteriormente.

Os cuidados a ter em conta na construção de um bom questionário, em investigação, passam por 3 aspectos essenciais e que estão ligados entre si¹¹⁹:

- i) Definição do tipo de resposta mais adequado a cada pergunta;
- ii) Definição do tipo de escala de medida a associar às respostas;
- iii) Definição da metodologia para análise dos dados.

Como vantagens e desvantagens do questionário relativamente a outras técnicas de recolha de dados em investigação, indicam-se as seguintes:

“ **Vantagens:**

- * *A resposta, por escrito, a questões potencialmente embaraçosas, não é tão embaraçosa para os inquiridos, como por exemplo através da entrevista pessoal;*
- * *As respostas às questões colocadas não estarão tão sujeitas a enviesamentos e interpretações duvidosas;*
- * *A sistematização dos resultados obtidos é mais fácil, permitindo uma maior automatização do processo de análise e tratamento dos dados;*

¹¹⁹ <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/04/cuidados-ter-na-elaborao-dum.html>.

- * *A operacionalização é relativamente fácil, podendo ser aplicado a uma amostra de grande dimensão, num curto espaço de tempo;*
- * *As suas características implicam, normalmente, custos menores, pois permite evitar deslocações.*

Desvantagens:

- * *A sua concepção reveste-se de alguma complexidade e exige bastante planeamento para que possa, efectivamente, cumprir os seus objectivos;*
- * *De difícil motivação para os inquiridos, o que pode originar muitas faltas de resposta, em particular quando o tipo de questões não tem utilidade ou algum tipo de relação com os inquiridos;*
- * *Dúvidas no preenchimento do questionário podem ser difíceis de esclarecer;*
- * *A introdução de dados suplementares, normalmente, não é possível a não ser com recurso a outras técnicas de recolha de dados;*
- * *A utilização de perguntas abertas poderá levar a alguma superficialidade nas respostas¹²⁰.*

Elaborado o questionário, foi realizado o pré-teste do mesmo, tendo sido utilizada, para o efeito, uma amostra não aleatória (não probabilística) por conveniência, composta por 5 (cinco) professores do 1.º Ano do Ensino Básico, tendo havido o cuidado de assegurar que, dos professores pertencentes a esta amostra, nenhum leccionava no concelho de Tomar, evitando, assim, a repetição da aplicação do questionário ao mesmo docente.

Para cada pergunta do questionário em pré-teste, indicaram-se 5 itens adicionais, os quais deveriam ser preenchidos, onde aplicável, pelos respondentes, no caso de terem alguma objecção, sugestão ou comentário a fazer. Nos casos em que as respostas não suscitassem nenhum destes aspectos, esses itens não exigiam qualquer tipo de preenchimento. Os itens aqui referidos foram os seguintes: “*linguagem pouco clara*”, “*conteúdo pouco relevante*”, “*escala pouco adequada*”, “*outro aspecto*” e a respectiva “*justificação*”. O preenchimento destes itens, nos casos em que isso aconteceu, permitiu que o questionário fosse melhorado, pelo ajustamento e correcção dos pormenores menos bem conseguidos (e que, apesar de tudo, não foram muitos) na versão de pré-

¹²⁰ <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/04/vantagens-e-desvantagens-da-utilizacao-do.html>.

teste do questionário. Assim, na sequência do pré-teste e do respectivo *feedback*, efectuaram-se alguns pequenos ajustamentos ao questionário, em particular ao nível da simplificação de algumas possibilidades de resposta e da alteração da ordem de algumas das questões, tendo em vista um encadeamento mais lógico das perguntas colocadas. Dum modo geral, o questionário foi considerado “*claro e de fácil preenchimento*” pelos respondentes ao pré-teste.

Para o formato da versão final do questionário, optou-se por um tipo e tamanho de letra (Arial 10) que facilitasse a leitura e resposta por parte dos respondentes, o que, obviamente, implicou um maior número de páginas (doze), correspondentes à frente e verso de seis folhas de dimensão A4. O questionário, com um total de 84 questões distribuídas por 5 secções, apresentou a seguinte estrutura:

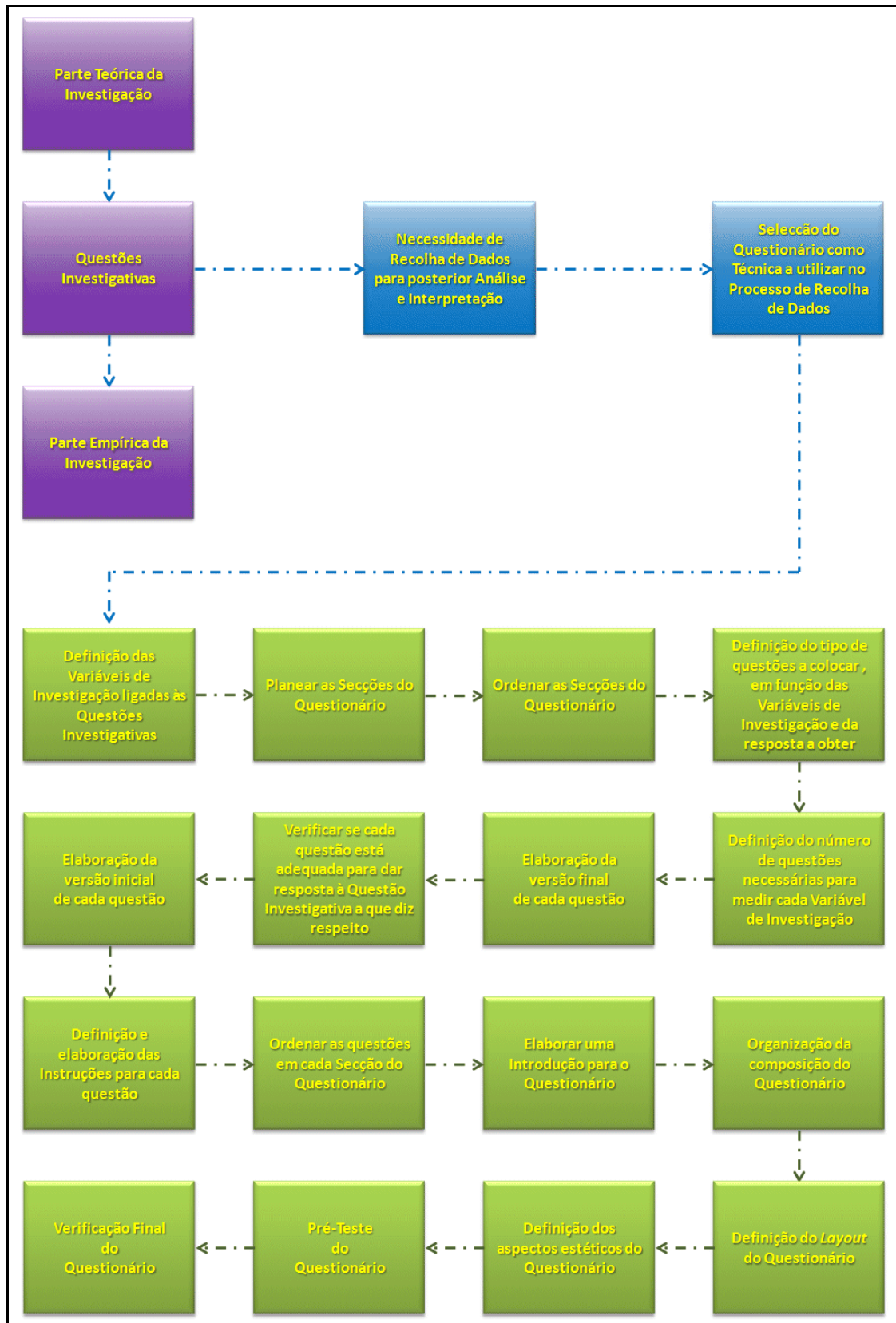
- i) Introdução - explicando a finalidade do questionário, o âmbito do estudo, assegurando a confidencialidade das respostas e delimitando conceitos utilizados no mesmo, nomeadamente, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, “aprender a ser”, “ensino” e “educação”;
- ii) Instruções - explicando a estrutura do questionário, recomendando alguns cuidados sobre a leitura e resposta, indicando a existência de instruções específicas nalgumas questões, solicitando respostas exactas às questões de resposta aberta e dando indicações para a devolução do questionário;
- iii) Questionário propriamente dito, com as seguintes secções:
 - I - Caracterização da Escola e seus elementos¹²¹ (18 questões);
 - II - Competências gerais para a vivência com os outros (9 questões);
 - III - Competências específicas para a vivência com os outros (8 questões);
 - IV - Relacionamento Interpessoal e Situações de Conflito (36 questões);
 - V - Áreas de contributo para a vivência com os outros (13 questões).
- iv) Fim do questionário - agradecendo a participação no estudo, disponibilizando os contactos do investigador para o esclarecimento de eventuais dúvidas, dando a possibilidade ao respondente de indicar os seus dados no caso de estar interessado em conhecer os resultados do estudo¹²² e, por último, indicando o prazo para devolução do questionário.

A figura 4 ilustra as várias etapas seguidas na concepção e elaboração do questionário, assim como o enquadramento de todo este processo no âmbito da investigação em causa.

¹²¹ Segundo Hill & Hill (2005: 87), corresponde àquilo que, tecnicamente, se designa por “*características dos casos da investigação*”, em que “*casos*” são os respondentes ao inquérito.

¹²² Neste particular, refira-se que dos 34 Professores que responderam ao questionário, 7 (sete) manifestaram, explicitamente, o seu interesse em tomar conhecimento dos resultados deste estudo. Este número, correspondente a 20,59% dos respondentes, teve a seguinte distribuição: 4 professores do Agrupamento de Escolas Santa Iria, 0 professores do Agrupamento de Escolas Gualdim Pais e 3 professores do Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira.

Figura 4
Etapas na elaboração do questionário



Vejam os então, em detalhe, os aspectos de estrutura que interessa realçar relativamente ao questionário, no que à sua construção diz respeito¹²³. Esta descrição será efectuada em 2 fases: primeiro a nível geral e depois a nível de cada uma das secções do questionário (neste último nível, a descrição será apoiada com quadros, sintetizando cada uma dessas secções):

- i) Em termos de tipologia de perguntas, o questionário utilizou 22 perguntas de resposta aberta (A), 61 perguntas de resposta fechada (B) e 1 pergunta de resposta aberta e fechada (C);
- ii) Relativamente à natureza das respostas esperadas (qualitativas *versus* quantitativas), o questionário utilizou 36 perguntas de resposta qualitativa¹²⁴ e 48 perguntas de resposta quantitativa¹²⁵;
- iii) Em termos das escalas de medida criadas para as respostas¹²⁶, o questionário utilizou 20 perguntas de escala nominal (H), 1 pergunta de escala ordinal (I), 15 perguntas de escala de intervalo (J), 20 perguntas de escala de rácio (K), 19 perguntas de escala de avaliação (L) e 9 perguntas sem escala (M).

Relativamente à tipologia de perguntas referida anteriormente, importa concretizar o conceito adoptado para perguntas de resposta aberta e perguntas de resposta fechada.

As perguntas de resposta aberta normalmente implicam, por parte do respondente, uma produção escrita mais ou menos extensa, consoante a finalidade em causa. Os respondentes têm, assim, uma maior liberdade na emissão da sua opinião, o que costuma implicar uma maior subjectividade, a qual pode provocar dificuldades acrescidas na análise e interpretação dos dados.

Já as perguntas de resposta fechada (escolha múltipla, preenchimento de espaços, correspondência, entre outras), na maior parte das vezes, correspondem à resposta utilizando uma ou mais alternativas fixadas previamente, consoante o que a

¹²³ Cada um destes aspectos é seguido de uma letra entre parêntesis, correspondente ao código utilizado na legenda dos quadros relativos às várias secções do questionário.

¹²⁴ Sendo 2 de resposta qualitativa descrita pelo respondente (D) e 34 de resposta qualitativa escolhida pelo respondente entre as alternativas existentes no questionário (E).

¹²⁵ Sendo 44 de resposta quantitativa descrita pelo respondente (F) e 4 de resposta quantitativa escolhida pelo respondente entre as alternativas existentes no questionário (G).

¹²⁶ Aqui utilizaram-se as designações de Hill & Hill (2005: 105-117) para as escalas de medida.

pergunta pretende recolher em termos de dados. Mas nem sempre é assim, já que uma pergunta com um espaço para responder nem sempre será uma pergunta de resposta aberta. Poderá ser de resposta fechada, naquelas situações em que o respondente só tem uma resposta possível (por exemplo, idade), mas tem de a escrever em vez de a seleccionar de entre um conjunto de opções possíveis. Nestes casos, normalmente não estão implícitas opiniões na resposta, essas sim características das perguntas de resposta aberta. Claro que, diferentes pessoas, terão diferentes respostas, pois, como acontece no caso do exemplo indicado, existirão diferentes idades entre os respondentes, mas isso também ocorre nas outras perguntas de resposta fechada que não tenham estas características.

Sobre as escalas de medida utilizadas no questionário, importa referir que a sua função principal é a de permitirem a atribuição de valores às variáveis ou características das variáveis visadas em cada questão¹²⁷. Estas escalas podem ser nominais (para atributos qualitativos), ordinais (traduzindo gradientes de intensidade, relativamente a atributos qualitativos), intervalares (adequadas a atributos quantitativos, mas sem zero absoluto), de rácio¹²⁸ (adequadas a atributos quantitativos, mas com zero absoluto) e de avaliação (caso particular das escalas ordinais¹²⁹).

Para a descrição do questionário, secção a secção (quadros 6 a 10), iremos utilizar a legenda descrita no quadro 5, assim como a “notação” correspondente aos códigos das variáveis a investigar anteriormente indicados.

Quadro 5

Legenda dos atributos utilizados na descrição do questionário

Legenda:			
A	Pergunta aberta	G	Resposta quantitativa escolhida pelo respondente entre as alternativas existentes no questionário
B	Pergunta fechada	H	Escala nominal
C	Pergunta com parte aberta e com parte fechada	I	Escala ordinal
D	Resposta qualitativa descrita pelo respondente	J	Escala de intervalo
E	Resposta qualitativa escolhida pelo respondente entre as alternativas existentes no questionário	K	Escala de rácio
F	Resposta quantitativa em valores pelo respondente	L	Escala de avaliação
		M	Sem escala

¹²⁷ <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/05/anlise-quantitativa-de-dados.html>.

¹²⁸ Também conhecidas como escalas de razão ou proporcionais.

¹²⁹ Segundo Hill & Hill (2005: 117), “A «escala de avaliação» só é uma escala de ordem disfarçada como escala métrica”.

O quadro 6 descreve as características da Secção I do questionário, relativa à “Caracterização da Escola e seus elementos”, correspondente às perguntas 1 a 18. Nesta secção recorreu-se exclusivamente a perguntas fechadas.

Quadro 6
Secção I do questionário

QUESTIONÁRIO sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico															
Caracterização da Escola e seus elementos															
Pergunta N.º	Tipo de Pergunta			Tipo de Resposta					Tipo de Escala				VARIÁVEIS		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L		M	
1		1			1			1							CARACTC
2		1			1			1							CARACTC
3		1				1								1	CARACTC
4		1			1			1							CARACTC
5		1				1								1	CARACTC
6		1				1								1	CARACTC
7		1			1			1							CARACTC
8		1				1								1	CARACTC
9		1				1				1					CARACTC
10		1				1				1					CARACTC
11		1			1			1							CARACTC
12		1				1		1							CARACTC
13		1				1		1							CARACTC
14		1				1				1					CARACTC
15		1				1		1							CARACTC
16		1			1			1							CARACTC
17		1					1			1					CARACTC
18		1			1					1					CARACTC
<i>Subtotal</i>	<i>0</i>	<i>18</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>7</i>	<i>10</i>	<i>1</i>	<i>9</i>	<i>0</i>	<i>5</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>4</i>		

O quadro 7 descreve as características da Secção II do questionário, relativa às “Competências gerais para a vivência com os outros”, correspondente às perguntas 19 a 27. Nesta secção recorreu-se maioritariamente a perguntas fechadas (6), tendo sido utilizadas algumas perguntas abertas (3).

Quadro 7
Secção II do questionário

QUESTIONÁRIO sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico															
Competências gerais para a vivência com os outros															
Pergunta N.º	Tipo de Pergunta			Tipo de Resposta					Tipo de Escala				VARIÁVEIS		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L		M	
19	1					1					1				APRFUND
20		1			1							1			COMPGER
21		1					1						1		COMPGER
22		1			1								1		OPCOMPG
23	1			1										1	OPCOMPG
24		1			1			1							OPCOMPG
25	1					1					1				OPCOMPG
26		1			1								1		OPCOMPG
27		1			1			1							OPCOMPG
<i>Subtotal</i>	<i>3</i>	<i>6</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>2</i>	<i>4</i>	<i>1</i>		

O quadro 8 descreve as características da Secção III do questionário, relativa às “Competências específicas para a vivência com os outros”, correspondente às perguntas 28 a 35. Nesta secção recorreu-se quase exclusivamente a perguntas fechadas (6 em 8).

Quadro 8
Secção III do questionário

QUESTIONÁRIO sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico															
Competências específicas para a vivência com os outros															
Pergunta N.º	Tipo de Pergunta			Tipo de Resposta					Tipo de Escala					VARIÁVEIS	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M		
Secção III (8 Questões)	28		1			1							1		COMPESP
	29		1				1						1		COMPESP
	30		1				1						1		OPCOMPE
	31	1			1									1	OPCOMPE
	32		1			1			1						OPCOMPE
	33			1			1					1			OPCOMPE
	34		1			1							1		OPCOMPE
	35		1			1			1						OPCOMPE
<i>Subtotal</i>	<i>1</i>	<i>6</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>1</i>		

O quadro 9 descreve as características da Secção IV do questionário, relativa ao “Relacionamento Interpessoal e Situações de Conflito”, correspondente às perguntas 36 a 71. Foi a secção do questionário com maior número de questões (42,86% das perguntas do questionário) e incluiu 24 perguntas fechadas e 12 perguntas abertas.

Quadro 9
Secção IV do questionário

QUESTIONÁRIO sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico															
Relacionamento Interpessoal e Situações de Conflito															
Pergunta N.º	Tipo de Pergunta			Tipo de Resposta					Tipo de Escala					VARIÁVEIS	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M		
Secção IV (36 Questões)	36		1			1							1		RELINT
	37		1			1							1		RELINT
	38		1			1							1		RELINT
	39		1				1				1				SITFAM / RELINT
	40		1				1				1				COMPORT / APROV
	41		1				1				1				RELINT / APROV
	42		1				1				1				COMPORT
	43		1				1							1	COMPORT
	44		1				1				1				COMPORT
	45	1				1				1					RELINT
	46		1				1				1				RELINT
	47		1				1				1				RELINT
	48	1					1					1			TRABGR
	49		1			1			1						TRABGR
	50		1				1				1				RESOLPR / TRABGR
	51	1					1					1			PARTACT
	52	1					1					1			PARTACT / TRABGR
	53	1					1					1			PARTACT / TRABGR
	54		1				1							1	CONFL
	55		1				1							1	CONFL
	56		1					1			1				CONFL
	57		1			1			1						CONFL
	58	1					1					1			CONFL
	59	1					1					1			CONFL
	60	1					1					1			CONFL
	61	1					1					1			CONFL
	62	1					1					1			CONFL
	63	1					1					1			CONFL
	64		1				1				1				CONFL
	65		1				1						1		CONFL / APROV
	66		1				1						1		CONFL / COMPORT
	67		1			1			1						CONFL
	68		1			1			1						RELINT
	69		1			1							1		COMPORT
	70		1			1			1						COMPORT
	71	1					1					1			COMPORT
<i>Subtotal</i>	<i>12</i>	<i>24</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>10</i>	<i>25</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>6</i>	<i>3</i>		

O quadro 10 descreve a Secção V do questionário, relativa a “Áreas de contributo para a vivência com os outros”, correspondente às perguntas 72 a 84. Nesta secção houve um equilíbrio entre perguntas abertas (6) e perguntas fechadas (7).

Quadro 10
Secção V do questionário

QUESTIONÁRIO sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico														
Áreas de contributo para a vivência com os outros														
Pergunta N.º	Tipo de Pergunta			Tipo de Resposta					Tipo de Escala				VARIÁVEIS	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L		M
72		1			1							1		
73		1			1							1		
74		1			1							1		
75	1					1					1			
76	1					1					1			
77	1					1					1			
78		1			1			1						
79		1			1			1						
80	1					1					1			
81	1					1					1			
82		1			1							1		
83		1			1							1		
84	1					1					1			
<i>Subtotal</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>7</i>	<i>6</i>	<i>0</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>6</i>	<i>5</i>	<i>0</i>	

Anteriormente já havíamos referido que o questionário utilizou 36 perguntas de resposta qualitativa e 48 perguntas de resposta quantitativa. Como se pode comprovar pela consulta dos quadros anteriores (quadros 6 a 10), as secções II e III do questionário foram aquelas em que as perguntas de resposta qualitativa prevaleceram.

Já nas secções I e IV passou-se o oposto, com as perguntas de resposta quantitativa a serem utilizadas em maioria. Na secção V houve um equilíbrio entre ambos os tipos de pergunta (de resposta qualitativa *versus* de resposta quantitativa). Esta distribuição justifica-se pela própria natureza dos dados que se pretendia obter em cada secção do questionário.

4.2. A entrevista

A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo da Acção Educativa. Adopta uma grande variedade de usos e de formas que vão da mais comum, a entrevista individual, à entrevista de grupo, passando pelas entrevistas mediatizadas pelo telefone ou pelo computador. A duração de uma entrevista pode limitar-se a uns breves minutos ou exigir longos períodos (dias ou mesmo meses).

No que à sua tipologia diz respeito, existem três características básicas que permitem a diferenciação das entrevistas:

- i) Entrevistas desenvolvidas entre duas pessoas ou com um grupo de pessoas;
- ii) Entrevistas que abarcam um amplo espectro de temas ou que incidem sobre um único tema;
- iii) Entrevistas que se diferenciam consoante o maior ou menor grau de pré-determinação ou de estruturação das questões abordadas: entrevista não estruturada, entrevista semi-estruturada e entrevista estruturada.

Para que a entrevista, como técnica de recolha de dados, possa cumprir na plenitude a sua finalidade como técnica de recolha de dados, é importante que entre entrevistador e entrevistado exista alguma confiança e empatia. Assim, a fase de criação do ambiente e das condições propícias à entrevista revela-se essencial para o sucesso da mesma.

A ideia de que a entrevista é apenas qualitativa, é uma ideia errada, já que a entrevista pode ser quantitativa e qualitativa. Como técnica de recolha de dados, o tipo de entrevista a utilizar dependerá, entre outros, dos seguintes aspectos:

- i) Da natureza da investigação - quantitativa, qualitativa ou mista;
- ii) Da respectiva abordagem científica à investigação em causa - confirmatória/dedutiva ou exploratória/indutiva;
- iii) Dos objectivos da investigação.

Estes últimos, em particular, para além de ditarem a natureza quantitativa ou qualitativa da entrevista, ditam a forma da entrevista, nomeadamente no que diz respeito à sua maior, menor ou ausência de estruturação. As entrevistas quantitativas normalmente são padronizadas (a mesma informação é fornecida a toda a gente), utilizam questões fechadas e o seu guião é muito semelhante ao de um questionário (as duas grandes diferenças para o questionário são as seguintes: quem entrevista lê as questões e regista as respostas). As entrevistas qualitativas normalmente baseiam-se em questões de resposta aberta e a forma como estão ou não estruturadas pode variar entre as entrevistas estruturadas e as não estruturadas, passando pelas semi-estruturadas¹³⁰.

Como vantagens e desvantagens da entrevista relativamente a outras técnicas de recolha de dados em investigação, indicam-se as seguintes:

¹³⁰ <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/04/tcnicas-de-recolha-de-dados-entrevista.html>.

“ **Vantagens:**

- * *Permite a medição de atitudes e de outros conteúdos de interesse que poderiam passar despercebidos a técnicas de recolha de dados mais abstractas e menos personalizadas;*
- * *Permite a exploração e a colocação de questões adicionais complementares (para clarificação ou confirmação), por parte de quem entrevista;*
- * *Pode fornecer informação aprofundada e de pormenor;*
- * *Pode fornecer informação sobre os significados internos e sobre as maneiras de pensar dos inquiridos;*
- * *Permite a obtenção de informação exacta necessária ao investigador, através da utilização de questões do tipo fechado e de resposta directa;*
- * *Pode recorrer-se à entrevista por telefone ou por e-mail quando o prazo disponível impõe grandes restrições de tempo;*
- * *Possibilita graus de fiabilidade e validade moderadamente elevados para guiões de entrevista bem construídos e testados;*
- * *Pode ser utilizada em amostras probabilísticas;*
- * *Permite a obtenção de elevadas taxas de adesão, em termos de respondentes;*
- * *Pode ser útil em exploração (abordagem indutiva) ou confirmação (abordagem dedutiva).*

Desvantagens:

- * *Tem maiores custos financeiros e maior dispêndio de tempo associado quando se recorre à entrevista presencial;*
- * *Pode ter efeitos reactivos, já que os entrevistados podem acabar por revelar apenas aquilo que para eles seja socialmente desejável e/ou correcto;*
- * *Podem ocorrer enviesamentos provocados por quem investiga, sobretudo quando os entrevistadores têm pouca aptidão para entrevistar;*
- * *Podem ocorrer omissões ou lacunas na informação recolhida quando os entrevistados não se recordam de informação importante e/ou relevante e/ou evidenciam falta de auto-percepção;*
- * *Pode ocorrer uma baixa percepção da garantia do anonimato da entrevista, por parte dos entrevistados;*

- * *Poderá ocorrer demora na análise dos dados, particularmente naqueles relativos a questões de resposta aberta;*
- * *Terá de ser validada a medição¹³¹”.*

O guião duma entrevista corresponde a uma lista de tópicos ou áreas gerais a cobrir, algo que é frequentemente utilizado em entrevistas semi-estruturadas. Crucial é que o questionamento permita explorar, de modo flexível, a conduta durante a entrevista, de modo a ir ao encontro daquilo que seja o mais adequado para a linha de investigação em curso.

Para orientar essa flexibilidade, o entrevistador deverá, em permanência, procurar respostas para aquilo que realmente o “intriga”, bem como para aquilo que precisa de saber, de forma a dar resposta às questões investigativas, correspondentes às perguntas de partida da investigação. Assim, na preparação do guião de entrevista a aplicar no âmbito deste estudo, foram tidos em conta os seguintes aspectos:

- “* *Criação de alguma ordem nas áreas/tópicos principais, de modo a que as questões sobre estas áreas/tópicos sejam fluidas, mas estando preparados para alterar a ordem das questões durante a entrevista, se isso se revelar aconselhável e adequado;*
- * *Formulação de questões ou tópicos de entrevista que contribuam para dar resposta às questões investigativas, mas sem tornar as questões muito específicas);*
- * *Utilização de uma linguagem que seja facilmente compreendida e relevante para as pessoas a entrevistar;*
- * *Preocupação em evitar questões que possam influenciar determinada resposta, tal como se procede em entrevistas quantitativas;*
- * *Recolha de alguns dados extra, que permitam caracterizar os entrevistados de forma a melhor compreender e contextualizar as suas respostas¹³²”.*

Na entrevista semi-estruturada, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos a ser cobertos (guião de entrevista), mas a entrevista em si permite uma relativa flexibilidade. As questões podem não seguir exactamente a ordem prevista no guião e poderão, inclusivamente, ser colocadas questões que não se encontram no guião, em função do decorrer da entrevista, mas, em geral, a entrevista segue aquilo que se

¹³¹ <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/04/vantagens-e-desvantagens-da-utilizacao-da.html>.

¹³² <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/04/entrevista-semi-estruturada.html>.

encontra planeado. A utilização dum plano ou guião de entrevista, contribuirá, igualmente, para facilitar a reunião sistemática dos dados recolhidos.

A entrevista semi-estruturada aproxima-se mais duma conversação (diálogo), focada em determinados assuntos, do que duma entrevista formal e baseia-se, normalmente, num guião de entrevista adaptável e não rígido ou pré-determinado. As entrevistas semi-estruturadas, apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direcção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspectos que considere mais relevantes. Entre as principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas, contam-se as seguintes:

- “* *A possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos actores e das suas perspectivas);*
- * *A possibilidade do/a investigador/a esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem;*
- * *A possibilidade de, na fase inicial de qualquer estudo, gerar pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos¹³³”.*

Face às características e vantagens da entrevista semi-estruturada, neste estudo optou-se pela sua selecção, como instrumento de recolha de dados complementar ao questionário, por se entender ser o mais adequado de aplicar aos Presidentes dos Conselhos Executivos dos 3 Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar. Para o antes, durante e depois da entrevista, tiveram-se em conta alguns dos seguintes aspectos:

- “ ***Antes da entrevista***
 - * *Preparar-se para a entrevista. Assegurar-se que se está suficientemente informado sobre o assunto, de maneira a que se possam colocar questões relevantes;*

¹³³ <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/04/entrevista-semi-estruturada.html>.

- * *Planear o enquadramento da entrevista - um checklist ou matriz delineando os tópicos principais ou questões a debater, indo das mais gerais para as mais específicas - e uma calendarização;*
- * *Decidir sobre a dimensão e a natureza da amostra, bem como sobre o método para seleccionar os entrevistados adequados aos objectivos do estudo/investigação;*
- * *Atender à rotina diária/ocupação dos entrevistados, de forma a assegurar que as entrevistas não interferem com as principais actividades dessas pessoas;*
- * *Testar com outros entrevistados antes de aplicar a entrevista (uma das formas de validar o instrumento de recolha de dados);*
- * *Preocupar-se com o local onde decorrerão as entrevistas e com o assegurar da confidencialidade.*

Durante a entrevista

- * *Assegurar que os entrevistados se sentem confortáveis durante a entrevista. Começar a entrevista com aqueles tópicos de adaptação e introdução ao core da entrevista propriamente dita. Ser sensível e respeitador, mostrando sempre interesse nas respostas dos entrevistados;*
- * *Utilizar uma variedade de estilos de questão (desde as de confirmação, clarificação, exploração, etc.) e ouvir com atenção. Não emitir juízos verbais, não tomar partido e não criticar as respostas. Manter um low profile. Tomar apenas notas breves (o suficiente para despertar os pensamentos).*

Depois da entrevista

- * *Assegurar que se elabora o desenvolvimento dessas notas logo após a entrevista. Analisar a informação recolhida. Comparar as diferentes respostas dos entrevistados para triangular e verificar esses dados;*
- * *A utilizar-se um gravador durante a entrevista, convém ter presente que a transcrição das entrevistas é um processo bastante demorado¹³⁴.*

No contexto deste estudo, para a elaboração do guião de entrevista semi-estruturada construímos, para servir como referência, o esquema que se apresenta no quadro 11, correspondente a uma matriz de elaboração dum guião de entrevista semi-

¹³⁴ <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/05/como-fazer-entrevistas-semi.html>.

estruturada, contendo a descrição, os recursos a empenhar e as observações relativas a cada uma das etapas no processo de construção do guião da entrevista.

Quadro 11

Matriz de elaboração dum guião de entrevista semi-estruturada

Etapas na elaboração do Guião da Entrevista	Descrição	Recursos a empenhar	Observações
Tópicos da entrevista	Criação de uma série de tópicos, nunca demasiado específicos (questões introdutórias, de acompanhamento, específicas, directas, indirectas, estruturadas, de interpretação, pausas e silêncios...), e sua ordenação de forma a obter uma ordem lógica das questões.	-----	Estes tópicos funcionam como “temas” a abordar dentro da entrevista; subdividem-se em questões específicas.
Formulação das questões da entrevista	Formulação de perguntas que possam ajudar a obter respostas às “questões-chave” no âmbito “geral” da investigação (deve ter-se o cuidado de não as tornar muito específicas). Estas questões devem permitir perceber bem os contextos em que se movem os entrevistados, para melhor compreender a sua linguagem e códigos; utilização de uma linguagem que seja compreensível e relevante para as pessoas que se entrevista.	-----	Cada questão deverá estar relacionada com o respectivo tópico; deverá haver a preocupação de criar algumas zonas de sobreposição entre questões, de forma a não ficarem aspectos por confirmar / explorar.
Revisão / reformulação das questões da entrevista	Consiste em verificar se, nas questões, estão presentes todas as dimensões e indicadores capazes de fornecer as informações adequadas e necessárias à investigação.	-----	Todas as versões iniciais das perguntas formuladas são revistas, podendo sofrer, caso necessário, eventuais ajustamentos que impliquem a reformulação da pergunta.
Introdução de novos tópicos da entrevista e / ou ajustamento dos tópicos de entrevista previamente definidos	Consequência do procedimento anterior, se não existirem questões para todos os indicadores e dimensões definidos previamente.	-----	À medida que o investigador vai avançando no seu processo de investigação, podem surgir novos elementos que levam a que este decida por introduzir novos tópicos na entrevista (novos “temas”) e / ou retirar outros que tinham sido incluídos previamente. Esta etapa tem a ver com a flexibilidade do próprio planeamento da entrevista semi-estruturada.
Criar alguma ordem nos tópicos da entrevista	Trata-se de agrupar as questões formuladas por tópicos, para que haja alguma ordem lógica na “armação” do guião. Esta organização tem a vantagem de permitir ao entrevistador, por um lado, seguir uma sequência que lhe parece pertinente (embora não seja rígida) e, por outro lado, verificar facilmente se, no decorrer do seu discurso, o entrevistado já respondeu a todas as questões relevantes sobre um determinado tópico. Além disso, tendo as questões agrupadas, torna-se mais fácil “saltar” de tópico ou voltar atrás, se o decorrer da entrevista assim o recomendar ou exigir.	-----	Esta organização dos tópicos deverá ter em vista o modo como, previsivelmente, a entrevista irá decorrer. Apesar da ordem dos tópicos, em geral, e das questões, em particular, poder ser alterada durante o decurso da entrevista, o guião deverá estar estruturado de acordo com uma ordem “lógica”, que, no entender do investigador, seja aquela que poderá produzir melhores resultados.
Estrutura inicial do guião da entrevista	Terminadas as etapas anteriores, chega-se à etapa na elaboração do guião da entrevista em que este se constitui num “projecto” relativamente próximo e semelhante àquele que será a versão final.	O investigador, nesta etapa, deverá rever a sua previsão de recursos a empenhar na entrevista.	Nesta etapa, o guião da entrevista semi-estruturada já funciona como uma “maquete” (“protótipo”) do guião final.
Validação das questões da entrevista	Validar as perguntas da entrevista, recorrendo aos processos de validação estipulados para a entrevista semi-estruturada, como, por exemplo, o recurso a uma entrevista “piloto”.	O investigador deverá prever os recursos necessários ao processo de validação da entrevista.	Esta validação do instrumento de recolha de dados, deverá atender à área geral e às questões investigativas do estudo/investigação em curso, visadas pela entrevista.
Introdução de ajustamentos nos tópicos, questões e respectiva sequência, em função da validação das questões da entrevista	Reformulação dos itens que, de acordo com o processo de validação, não garantem a obtenção de respostas claras / precisas e que não apresentam qualquer significado / relevância para a investigação.	-----	-----
Versão final do guião da entrevista	Produção do guião, com uma apresentação sucinta da entrevista.	O investigador deverá, nesta fase, ter a exacta noção de todos os recursos (em tipo e quantidade) necessários à entrevista.	O guião funciona como um <i>checklist</i> e serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista. Procura garantir que os diversos participantes respondam às mesmas questões e, por isso, deverá incluir os tópicos e / ou as respectivas questões.

Como se pode constatar, desde a selecção dos tópicos da entrevista, seleccionados em função das questões investigativas às quais o estudo pretende dar resposta, até à versão final do guião da entrevista, existe uma série de etapas, com uma sequência lógica mas simples, que contribuem para que nada de importante seja esquecido ou omitido e para que o guião funcione como uma lista de verificação no processo de preparação da entrevista, a fim de que esta possa cumprir, na íntegra, a sua função como instrumento de recolha de dados.

A versão final do guião de entrevista semi-estruturada a que se chegou nesta investigação, ficou com a seguinte estrutura:

- i) Introdução - apresentando o entrevistador/investigador, explicando a finalidade da entrevista, o âmbito do estudo, assegurando a confidencialidade das respostas, solicitando a gravação áudio da entrevista e delimitando conceitos utilizados no mesmo, nomeadamente, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, “aprender a ser”, “ensino” e “educação”;
- ii) Identificação do entrevistado - solicitando o nome do Agrupamento, o nome e função do entrevistado e a data da entrevista;
- iii) Entrevista propriamente dita - composta, à partida, por 16 perguntas, sequenciadas de modo lógico, mas admitindo alterações na ordem pela qual poderiam ser colocadas, e em que algumas, pela sua maior abrangência e pela flexibilidade própria duma entrevista semi-estruturada, poderiam funcionar como tópicos.

Das 16 perguntas que compunham o guião, 3 destinaram-se a caracterizar o entrevistado, 4 visaram a obtenção de respostas sobre, respectivamente, as aprendizagens fundamentais, a importância da Escola, da Família e da Sociedade, a autonomia do Agrupamento e das respectivas Escolas e a avaliação da situação do Agrupamento em termos de conflitos e 9 relacionavam-se com o “aprender a viver juntos”, nomeadamente sobre a sua importância relativa, sobre as competências a adquirir e desenvolver no âmbito desta aprendizagem e sobre a operacionalização do currículo levada a cabo pelos docentes, no processo de aquisição e desenvolvimento das competências decorrentes do “aprender a viver juntos”.

Intencionalmente, no guião da entrevista, ordenaram-se as perguntas/tópicos de modo a que o tema fundamental, o “aprender a viver juntos”, fosse surgindo ao longo da entrevista de modo quase sempre correlacionado com a sua importância ao nível do desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico e com o modo como esta aprendizagem é operacionalizada neste nível de Ensino.

- iv) Fim da entrevista - agradecendo a participação no estudo, disponibilizando os contactos do investigador para o esclarecimento de eventuais dúvidas e dando a possibilidade ao entrevistado de indicar os seus dados no caso de estar interessado em conhecer os resultados do estudo.

À semelhança do que se efectuou para o questionário, nos quadros 6 a 10, o quadro 12 sintetiza a categorização das questões da entrevista, assim como as variáveis a investigar, em função das questões nela colocadas¹³⁵. Relativamente às variáveis, é utilizada a “notação” correspondente aos códigos anteriormente indicados para as variáveis a investigar.

Quadro 12
Categorização das questões e variáveis a investigar versus questões da entrevista

Categorias	PERGUNTA N.º															
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16			
VARIÁVEIS A INVESTIGAR / ESTUDAR	APRFUND	APRFUND FREQJI	PAPESC PAPFAM PAPSOC	COMPGER COMPESP	OPCOMPG OPCOMPE	OPCOMPG OPCOMPE	AUTON	APRFUND	RELINT CONFL	OPCOMPG OPCOMPE	APRFUND	CONFL	APRFUND			
Categorias	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16			
Aprendizagens fundamentais	X															
Importância da Escola, Família e Sociedade			X													
Autonomia do Agrupamento e das respectivas Escolas							X									
Avaliação da situação do Agrupamento em termos de conflitos												X				
“Aprender a viver juntos”	Importância relativa desta aprendizagem fundamental	X	X				X	X	X		X		X			
	Competências a adquirir e a desenvolver no âmbito desta aprendizagem fundamental				X											
	Operacionalização do currículo pelos docentes, no processo de aquisição e desenvolvimento das competências decorrentes desta aprendizagem fundamental					X	X			X						

¹³⁵ As perguntas 1 a 3 não constam do quadro 11 mas destinaram-se a caracterizar cada um dos entrevistados.

5. Etapas e procedimentos do trabalho de campo

No contexto do processo de investigação, houve a preocupação de garantir um determinado número de pré-requisitos de forma a assegurar que as várias etapas do trabalho de campo, e respectivos procedimentos, pudessem decorrer de acordo com aquilo que foi projectado inicialmente. Neste sentido, os aspectos que a seguir indicamos foram os que, em termos da fase de trabalho de campo, nos suscitaram maior preocupação:

- i) Obtenção, junto do Ministério da Educação, das necessárias autorizações para aplicação dos inquéritos em meio escolar;
- ii) Formalização dos contactos com as entidades que constituíram a “*amostra alvo*” utilizada no estudo;
- iii) Realização das entrevistas aos Presidentes dos Conselhos Executivos de cada Agrupamento de Escolas;
- iv) Aplicação do questionário a cada docente do 1.º Ano, definindo um prazo-limite para a sua devolução/recolha;
- v) Recepção/recolha dos questionários;
- vi) Tratamento e sistematização dos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas.

De acordo com estas etapas e procedimentos, indicaremos, em seguida, as actividades mais relevantes que tiveram lugar no âmbito do trabalho de campo desta investigação.

Terminada a fase de preparação do questionário e do guião de entrevista, em 23 de Fevereiro de 2009, os inquéritos foram submetidos *online* ao Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) do Ministério da Educação¹³⁶, cumprindo as determinações da legislação em vigor.

Este requisito foi ditado por legislação relativamente recente, nomeadamente o Despacho N.º 15847/2007, de 19 de Junho, do Gabinete da Ministra da Educação¹³⁷, cujo principal objectivo foi o de regular a monitorização de inquéritos em meio escolar, estabelecendo as autoridades competentes para a análise e autorização dos mesmos,

¹³⁶ <http://mime.gepe.min-edu.pt>.

¹³⁷ <http://dre.pt/pdf2s/2007/07/14000000/2079820799.pdf>.

criando o Sistema *Online* de MIME e descrevendo os procedimentos a adoptar para a obtenção da autorização que permita a aplicação dos referidos inquéritos (questionários e entrevistas).

Com este Despacho, o Ministério da Educação pretendeu assegurar que todos os instrumentos utilizados na recolha de informação em meio escolar, possuem características técnico-metodológicas rigorosas, ficando o seu controlo e supervisão a cargo do GEPE, entidade da DGIDC do Ministério da Educação.

É isso mesmo que refere o N.º 5 do Despacho N.º 15847/2007, de 19 de Junho, do Gabinete da Ministra da Educação:

“A administração dos inquéritos, questionários ou formulários é da responsabilidade do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), que optará, de acordo com cada situação concreta, pela aplicação directa dos mesmos ou pela autorização de que sejam aplicados pelas entidades proponentes, sob a sua supervisão¹³⁸”.

Independentemente deste requisito legal, para nós, era importante e um imperativo ético, utilizar uma “*abordagem objectiva*” e não uma “*investigação dissimulada*”. Tal como referem Bogdan & Biklen (1994: 115), “*o investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem consigo*”.

Em <http://mime.gepe.min-edu.pt/InqueritoConsultar.aspx?id=271> encontra-se a Ficha de Inquérito relativa ao Questionário e em <http://mime.gepe.min-edu.pt/InqueritoConsultar.aspx?id=272> encontra-se a Ficha de Inquérito relativa à Entrevista semi-estruturada submetidos *online* à MIME do GEPE/DGIDC/Ministério da Educação, em 23 de Fevereiro de 2009.

A Ficha de Inquérito relativa ao Questionário inclui, como anexos, o instrumento de notação, correspondente ao questionário a aplicar, alojado em http://mime.gepe.min-edu.pt/docs/00219_200902232204_Documento1.pdf, assim como o projecto de Dissertação de Mestrado que deu origem a esta investigação, alojado em http://mime.gepe.min-edu.pt/docs/00219_200902232204_Documento3.pdf.

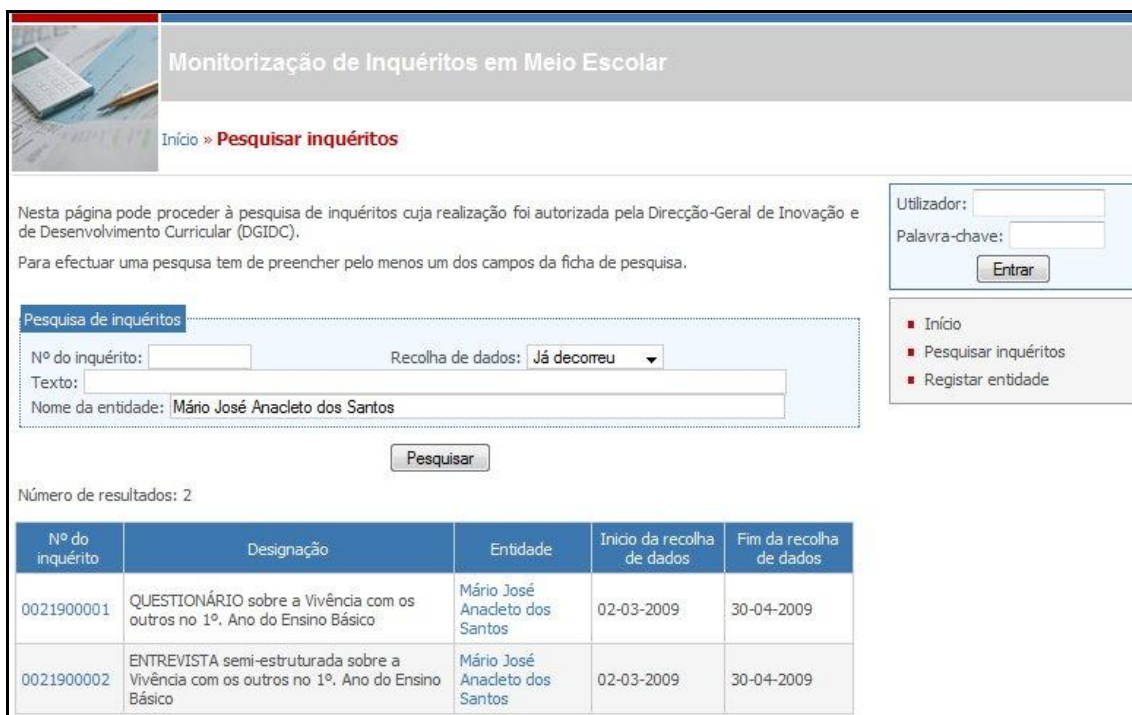
De igual modo, a Ficha de Inquérito relativa à Entrevista semi-estruturada inclui, como anexos, o instrumento de notação, correspondente ao Guião de Entrevista semi-

¹³⁸ <http://dre.pt/pdf2s/2007/07/140000000/2079820799.pdf>.

estruturada, alojado em http://mime.gepe.min-edu.pt/docs/00219_200902232217_Documento1.pdf, assim como, à semelhança da Ficha de Inquérito anterior, o projecto de Dissertação de Mestrado que deu origem a esta investigação, alojado em http://mime.gepe.min-edu.pt/docs/00219_200902232217_Documento3.pdf.

A figura 5 ilustra o registo destes dois inquéritos (questionário e entrevista) no *website* do sistema de MIME, disponível *online*, no qual é possível aceder às respectivas fichas de inquérito, assim como aos seus anexos.

Figura 5
Registo dos inquéritos no *website* do sistema de MIME



The screenshot shows the 'Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar' interface. It includes a search form with fields for 'Nº do inquérito', 'Recolha de dados' (set to 'Já decorreu'), 'Texto', and 'Nome da entidade' (filled with 'Mário José Anacleto dos Santos'). A 'Pesquisar' button is present. Below the form, it shows 'Número de resultados: 2' and a table with two entries.

Nº do inquérito	Designação	Entidade	Início da recolha de dados	Fim da recolha de dados
0021900001	QUESTIONÁRIO sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico	Mário José Anacleto dos Santos	02-03-2009	30-04-2009
0021900002	ENTREVISTA semi-estruturada sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico	Mário José Anacleto dos Santos	02-03-2009	30-04-2009

Fonte: GEPE - MIME (2001)¹³⁹

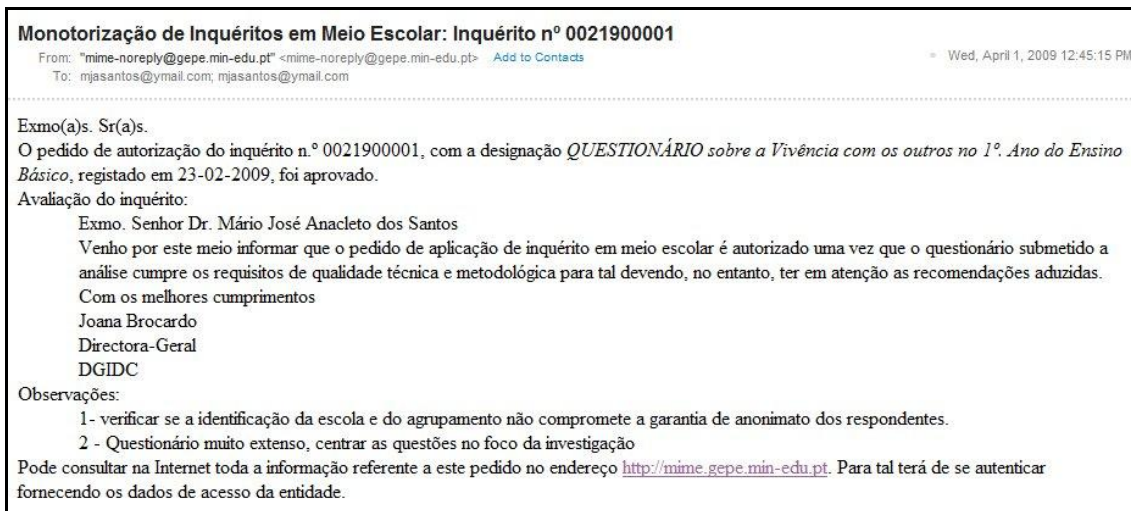
O *website* retratado na figura anterior é de consulta pública e permite a pesquisa de acordo com vários critérios de procura.

As autorizações para aplicação dos inquéritos foram emitidas pelo GEPE em 1 de Abril de 2009, através de *e-Mails* enviados pela Directora-Geral da DGIDC, Prof.^a Doutora Joana Brocardo, conforme se mostra nas figuras 6 e 7, relativamente à aprovação do questionário e do guião de entrevista, respectivamente.

¹³⁹ <http://mime.gepe.min-edu.pt/PesquisaInqueritos.aspx>.

Figura 6

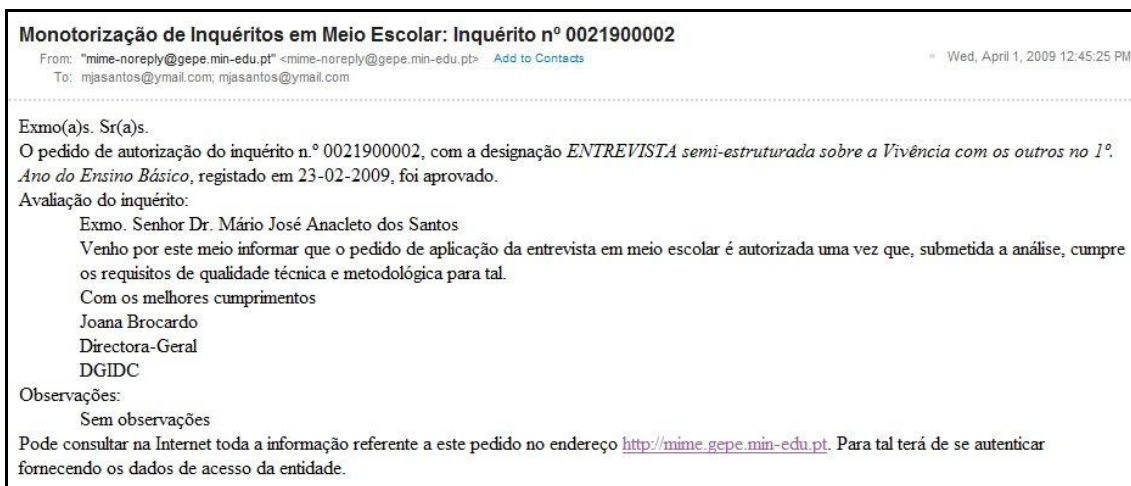
e-Mail da DGIDC indicando a “aprovação” do questionário



O questionário foi “*aprovado*” com a referência de “*que o questionário submetido a análise cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica*”. O *e-Mail* referiu ainda que se deveriam “*ter em atenção as recomendações aduzidas*”, o que foi tido em conta e mereceu a nossa melhor atenção.

Figura 7

e-Mail da DGIDC indicando a “aprovação” da entrevista semi-estruturada



O guião de entrevista semi-estruturada foi igualmente “*aprovado*”, sem qualquer objecção: “*(...) o pedido de aplicação da entrevista em meio escolar é autorizada uma vez que, submetida a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal. (...) Sem observações*”.

Recebidas, em 1 de Abril de 2009, as autorizações para aplicação, respectivamente, do questionário e da entrevista, estavam reunidas as condições para se poder dar início à fase, propriamente dita, do trabalho de campo da investigação. Mas a data em que as autorizações foram recebidas, coincidiu, praticamente, com o início das férias escolares da Páscoa, pelo que não houve possibilidades de aplicar os inquéritos de imediato, havendo que aguardar por melhor oportunidade.

No reinício das actividades lectivas, logo no primeiro dia de aulas do 3.º período, a 14 de Abril de 2009, iniciámos os contactos presenciais com os professores do 1.º Ano do concelho de Tomar, visando com isso dois propósitos:

- i) A entrega, propriamente dita e por mão própria, do questionário, com a apresentação pessoal do investigador, num processo de distribuição personalizada do inquérito, evitando o “confronto” dos respondentes com um inquérito em “abstracto”;
- ii) A explicação associada ao mesmo, em termos de contexto, finalidade, instruções para preenchimento, instruções para devolução e agradecimento antecipado pela colaboração no estudo, envolvendo e, de certo modo, comprometendo os respondentes com a tarefa de responder ao questionário, de forma natural e não “forçada”.

No final do dia seguinte, 15 de Abril de 2009, e depois de cerca de 250 Km percorridos, ligando as 33 escolas do concelho de Tomar onde o 1.º Ano estava a ser leccionado, ficou completa a entrega individualizada dos questionários a 37 dos 38 professores correspondentes à “*amostra alvo*” do estudo.

Durante estes dois dias em que se distribuíram, pessoalmente, os questionários, verificou-se que o nível de receptividade à nossa solicitação foi bastante bom, superando, de certo modo, as nossas melhores expectativas iniciais relativamente ao potencial de intenção, em termos de adesão à resposta, por parte dos respondentes.

Face ao conhecido momento, de alguma “turbulência”, vivido no seio da classe docente, contávamos com alguma resistência e estávamos preparados para lidar com eventuais tentativas de “esquiva” à aceitação do questionário, mas no final deste processo de distribuição dos questionários, apenas uma professora se recusou, explicitamente, a colaborar na investigação, não aceitando, sequer, o questionário,

alegando motivos pessoais para a recusa, relacionados com sobrecarga de serviço. No entanto, dado que se tratava de uma docente de uma turma do 1.º Ano numa escola com 3 turmas do 1.º Ano, as 2 turmas, pelas respostas ao questionário por parte dos docentes respectivos, permitiriam, ainda assim, qualificar a realidade daquela escola no âmbito da amostra seleccionada.

Tendo em conta a importância das respostas ao questionário, mas também o carácter de urgência da recolha dos dados respectivos, foi indicada aos professores respondentes a data de 30 de Abril de 2009, como data limite para colocação no correio dos questionários devidamente preenchidos, pelo que seria de esperar a recepção dum maior número de questionários durante a semana de 4 a 8 de Maio de 2009¹⁴⁰. O prazo estabelecido para a resposta aos questionários, conferia aos professores cerca de 2 semanas para responderem ao inquérito, permitindo, por um lado, conciliar o tempo que deveria ser dado para resposta, com a tentativa, por outro lado, de recuperar algum do tempo gasto em “excesso” em todo o processo de autorização do sistema de MIME.

Até à data que havíamos indicado para a recepção dos questionários (30 de Abril de 2009), tinham sido recebidos 18 questionários, sendo 5 do Agrupamento de Escolas Santa Iria (em 15 possíveis), 6 do Agrupamento de Escolas Gualdim Pais (em 6 possíveis¹⁴¹) e 7 do Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira (em 16 possíveis). Apesar da expectativa de que iríamos receber mais respostas ao questionário, optámos por, desde logo, ir procedendo ao lançamento e sistematização dos dados recolhidos pelos questionários, à medida que estes iam sendo recebidos, de forma a poder antecipar, tanto quanto possível, o tratamento, análise e interpretação dos dados obtidos através deste instrumento de recolha de dados, logo que esta etapa de recolha de dados terminasse.

Para além dos 18 questionários recebidos até 30 de Abril de 2009, entre esta data e 15 de Junho de 2009 foram recebidos mais 16, perfazendo um total de 34 questionários em 38 possíveis. Apesar de o último questionário “contabilizado” ter sido

¹⁴⁰ Estabelecemos, como período de tolerância para a recepção dos questionários, antes de efectuar qualquer “insistência” junto dos respondentes em falta, o período de 1 semana após a data limite definida para o envio dos mesmos, que tinha sido 30 de Abril de 2009.

¹⁴¹ O número de turmas do 1.º Ano neste Agrupamento de Escolas era de 7, mas indicam-se 6 para respostas possíveis dado que a professora que se recusou a aceitar o questionário pertence a este Agrupamento.

recebido a 15 de Junho de 2009, a análise e interpretação dos dados relativos aos mesmos não se iniciou de imediato, pois aguardava-se ainda a recepção de mais algumas respostas, tendo em conta as datas dos últimos contactos (telefonemas efectuados e cartas enviadas, entre 5 e 8 de Junho de 2009) efectuados junto dos docentes em falta, no sentido de enviarem as suas respostas, na sequência de várias insistências da nossa parte para que o fizessem¹⁴².

Neste particular, entre 7 e 13 de Maio de 2009¹⁴³, registámos 13 insistências (primeira vez) por telefone, para docentes dos Agrupamentos de Escolas de Santa Iria e D. Nuno Álvares Pereira, das quais resultaram apenas 4 respostas (2 de cada um destes Agrupamentos de Escolas). Em 22 de Maio de 2009, registámos mais 9 insistências (segunda vez) por telefone, das quais resultaram mais 4 respostas (novamente, 2 de cada um destes Agrupamentos de Escolas). Por fim, entre 5 e 8 de Junho de 2009, registámos uma terceira e última insistência, por telefone (para 2 docentes do Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares, cujos questionários acabariam por ser recebidos) e por carta, enviada em correio azul, contendo novo impresso de questionário e novo envelope com porte pago para devolução do mesmo (para os restantes 3 docentes em falta, dos quais acabaria por não se receber qualquer resposta).

Terminada a fase de recolha de dados, passou-se à preparação desses mesmos dados¹⁴⁴: lançamento e sistematização no caso dos questionários e descrição e agregação/categorização no caso das entrevistas. Assim, relativamente aos questionários, completou-se a transcrição das respostas para uma grelha de dados, facilitadora da sua análise e interpretação, de acordo com a estrutura dos mesmos, e relativamente às entrevistas, procedeu-se à transcrição completa das mesmas, categorizando, posteriormente, os dados nelas obtidos de acordo com os seguintes itens:

¹⁴² De acordo com o “Cronograma das actividades”, a etapa de recolha de dados relativos à aplicação do questionário, terminou em 30 de Junho de 2009.

¹⁴³ Logo após o final do período de tolerância de 1 semana que tínhamos definido como razoável para a recepção dos questionários.

¹⁴⁴ Aqui importa referir a necessidade que houve de, quer nas respostas aos questionários, quer nas respostas às entrevistas, validar os dados obtidos, antes de os analisar e interpretar. Nos questionários, essa validação foi efectuada através da verificação do cumprimento das instruções de resposta, assim como da verificação da coincidência dos dados obtidos através das várias questões de confirmação nele contidas. Nas entrevistas, essa validação foi efectuada após a transcrição das mesmas, assegurando a utilização da informação pertinente para resposta às questões e utilizando a restante apenas como informação relacionada e/ou de enquadramento.

- i) Caracterização dos entrevistados;
- ii) Aprendizagens fundamentais;
- iii) Importância da Escola, Família e Sociedade;
- iv) Autonomia do Agrupamento e das respectivas Escolas;
- v) Avaliação da situação do Agrupamento em termos de conflitos;
- vi) “Aprender a viver juntos” - importância relativa desta aprendizagem; competências a adquirir e a desenvolver no âmbito desta aprendizagem; operacionalização do currículo pelos docentes, no processo de aquisição e desenvolvimento das competências decorrentes do “aprender a viver juntos”.

Pela descrição detalhada de todas as actividades desenvolvidas durante a fase de trabalho de campo da investigação, é fácil verificar que as maiores dificuldades se relacionaram com a obtenção das respostas aos questionários. Isto não constituiu exactamente uma surpresa, pois já se antevia que iria ser um processo demorado e “complicado”, exigindo alguma dose de paciência, muito acompanhamento, insistência¹⁴⁵ e *follow-up*, em particular face ao momento de alguma “turbulência” vivido pela classe docente (com a “pouca disponibilidade” subsequente, ainda que não assumida directa e frontalmente perante o investigador), pelo que o risco assumido tinha sido calculado e, como tal, era conhecido.

Decidido que tinha sido avançar com este projecto ambicioso (quer pela inovação do tema, quer pela inovação da investigação junto da “amostra alvo” seleccionada) de “auscultação¹⁴⁶” dos docentes das 38 turmas do 1.º Ano existentes no concelho de Tomar (distribuídos pelos 3 Agrupamentos de Escolas nele existentes), estávamos preparados para esta “resistência” e talvez por isso tenhamos adoptado uma atitude proactiva de insistências repetidas, as quais acabaram por produzir os resultados desejados, com uma taxa de resposta muito boa, a rondar os 90%¹⁴⁷, tornando a amostra

¹⁴⁵ A importância das “insistências” acabou por se reflectir no número final de questionários recebidos. Dos 34 questionários recebidos (em 38 possíveis), 10 foram-no na sequência dos 3 momentos de “insistência” (4 após a 1.ª “insistência”, 4 após a 2.ª e 2 após a 3.ª) número correspondente a 29,41% do número total de questionários recebidos.

¹⁴⁶ Com recurso a inquérito em meio escolar, do tipo questionário.

¹⁴⁷ Correspondentes a 34 questionários respondidos em 38 possíveis, a 3 entrevistas efectuadas em 3 possíveis e, em termos agregados, a 37 inquéritos respondidos em 41 possíveis.

numa amostra tecnicamente designada por “*amostra reduzida*”¹⁴⁸, mas “suficientemente representativa” da “*amostra alvo*”, ou seja daquilo que se passa no concelho de Tomar, no âmbito dos aspectos investigados e estudados, ainda que não generalizável à população alvo, a nível nacional.

Por último, refira-se ainda que, de acordo com o cronograma definido pela Coordenação do Mestrado em Supervisão Pedagógica 2007/2009, da Universidade Aberta, foi estipulada a apresentação de dois relatórios intermédios, tendo o primeiro sido apresentado em 30 de Abril de 2009 e o segundo em 31 de Agosto de 2009, com a finalidade de reportar o estado de situação e os acontecimentos mais relevantes relativamente à evolução do processo de investigação e à preparação da Dissertação de Mestrado, aferindo do seu progresso relativamente ao que havia sido projectado inicialmente.

6. Métodos utilizados na análise de dados

Em qualquer processo de investigação, passada a fase de recolha de dados há que analisar esses mesmos dados, com vista à obtenção de resultados que possam contribuir para os objectivos da investigação. Face à metodologia mista adoptada nesta investigação, utilizou-se, essencialmente, a análise quantitativa de dados¹⁴⁹, complementada com análise qualitativa de dados¹⁵⁰.

A análise quantitativa de dados incidiu sobre os dados quantitativos recolhidos através dos questionários, assim como sobre os dados quantitativos resultantes da categorização das respostas às entrevistas¹⁵¹. Por sua vez, a análise qualitativa de dados incidiu sobre os dados qualitativos recolhidos através dos questionários¹⁵², assim como sobre os dados qualitativos resultantes, igualmente, da categorização das respostas às entrevistas.

¹⁴⁸ Designação utilizada com o significado que lhe é dado por Hill & Hill (2005: 51), ou seja “*parte da amostra alvo*”.

¹⁴⁹ Com recurso a técnicas de estatística descritiva.

¹⁵⁰ Com recurso a técnicas de análise de conteúdo.

¹⁵¹ A análise quantitativa de dados pode incidir sobre dados de natureza quantitativa ou qualitativa. Isto corresponde a analisar variáveis de natureza quantitativa (características mensuráveis, passíveis de serem expressas em valores numéricos, reportados a uma unidade de medida ou a uma relação de ordem) ou qualitativa (atributos ou categorias descrevendo sujeitos e situações, de natureza dicotómica ou policotómica).

¹⁵² Em particular, aqueles dados que resultaram de respostas a questões de resposta aberta.

Refira-se que, ao contrário do que se passa com a análise quantitativa de dados, a análise qualitativa não parte de unidades fixas pré-determinadas. Para além desta característica, também a interdependência entre dados empíricos e processos intelectuais de teorização é um dos elementos caracterizadores da análise qualitativa de dados. Normalmente, o processo analítico utilizado em análise qualitativa passa pela seguinte sequência: recolha dos dados, redução e exposição da informação, conclusão e verificação.

Assim, após a recolha dos dados, há que determinar quais são as unidades de análise, após o que se passa à fase de categorização dos dados qualitativos obtidos e, por último, procede-se à leitura interpretativa dos resultados. Nesta sequência de procedimentos, são bem visíveis a redução e exposição da informação, assim como a conclusão.

Na medida em que existem vários modos de “trabalhar e analisar os dados”, Bogdan & Biklen (1994: 206) referem o seguinte:

"(...) poderá ser útil pensar em dois modos de enquadrar as abordagens à análise [de dados]. Numa das abordagens, a análise é concomitante com a recolha dos dados e fica praticamente completa no momento em que os dados são recolhidos. Esta é a abordagem mais frequentemente utilizada pelos investigadores de campo experientes. Ela revela-se tanto mais eficaz e eficiente quanto melhor souber aquilo que está a fazer. A outra abordagem envolve a recolha dos dados antes da realização da análise. No entanto, os investigadores nunca a utilizam na sua forma mais pura, aproximando-se apenas dela, dado que a reflexão, sobre aquilo que se vai descobrindo enquanto se está no campo de investigação, é parte integrante de todos os estudos qualitativos.

(...) o investigador inexperiente deve utilizar estratégias referentes ao modo de análise no campo de investigação, deixando a análise mais formal para quando a maior parte dos dados tiverem sido recolhidos. As dificuldades no estabelecimento da relação e no acesso ao campo de investigação consomem demasiado tempo ao investigador inexperiente, para que ele possa envolver-se activamente na análise. Para além disso, os investigadores inexperientes, quando se encontram pela primeira vez no campo de investigação, não possuem, frequentemente, um quadro de referência teórico e suficientemente sólido que lhes permita dar-se conta de aspectos e temas relevantes para a sua investigação. Para realizar a análise concomitantemente, mostra-se necessário ter a capacidade de se

*aperceber de aspectos conceptuais e substantivos que vão surgindo (...)*¹⁵³”.

Tendo em conta a colocação de questões investigativas, como perguntas de partida para a investigação, e não a definição de hipóteses a testar e/ou confirmar, a abordagem científica que aqui se utilizou não foi do tipo dedutivo (confirmatório) mas sim do tipo indutivo, a mais adequada a um processo de investigação exploratório como aquele que foi adoptado neste “*Estudo de Caso*”.

Assim, a análise dos dados não foi efectuada num contexto de teste ou de confirmação de hipóteses¹⁵⁴, mas sim num contexto, essencialmente, descritivo e exploratório, criando as condições para que, através da organização desses mesmos dados, se pudessem procurar relações entre alguns desses dados e, com isso, chegar a resultados que permitissem obter respostas para as questões investigativas colocadas à partida para a investigação.

No âmbito da análise exploratória de dados, com recurso a técnicas de estatística descritiva¹⁵⁵, é frequente a ocorrência de condições que levam à utilização de técnicas de estatística inferencial, com o objectivo de explorar possíveis relações entre os dados obtidos¹⁵⁶, mesmo que essas relações não tenham sido consideradas, *a priori*, como relações a analisar. Isto é comum no caso de investigações exploratórias que, normalmente, utilizam abordagens do tipo indutivo, tal como acontece no caso da nossa investigação, mas isso exigiria a verificação de um conjunto de pré-requisitos que não se verificam no caso deste estudo, como, por exemplo, a possibilidade de generalização dos resultados obtidos ao “*universo alvo*”, correspondente, neste caso, à população alvo, a nível nacional.

Justifica-se assim, a utilização de estatística descritiva para descrever (de modo numérico e/ou gráfico), organizar e procurar relações entre alguns desses dados, mas não de estatística inferencial, pelas restrições à utilização das técnicas que lhe são inerentes, nomeadamente as que recomendam a existência duma amostra aleatória (probabilística), com possibilidade de generalização dos resultados, o que não acontece

¹⁵³ <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/06/diferentes-abordagens-anlise-de-dados.html>.

¹⁵⁴ O que corresponderia àquela que seria uma abordagem científica do tipo dedutivo.

¹⁵⁵ De características essencialmente quantitativas.

¹⁵⁶ Análise correlacional.

no caso deste estudo. Na prática, verifica-se que as técnicas de estatística descritiva podem criar condições para que o investigador utilize técnicas de estatística inferencial (paramétricas ou não paramétricas, consoante os casos), tendo em vista uma maior exploração e aprofundamento da análise dos dados obtidos, mas nem sempre isso é possível.

Assim, em análise quantitativa, os dados podem ser do tipo estatístico (dados representados sob a forma numérica, dizendo respeito a uma amostra concreta) ou do tipo paramétrico (dados generalizáveis, por estatística inferencial, à população alvo que inclui a amostra utilizada na investigação). No caso específico deste estudo, tendo em conta a delimitação geográfica da “amostra alvo” ao concelho de Tomar, que a tornam numa amostra não aleatória (não probabilística) por conveniência¹⁵⁷, os dados são, definitivamente, do tipo estatístico, pois dizem respeito a uma amostra concreta, e, como tal, os resultados deles decorrentes não são passíveis de generalização à população ou “universo alvo”, a nível nacional.

Por esta razão, a metodologia utilizada na análise de dados utilizou, essencialmente, estatística descritiva¹⁵⁸. Segundo Hill & Hill (2005: 192), “uma estatística descritiva descreve, de forma sumária, alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados”, incluindo a “variação dos valores de uma variável”. Neste âmbito, estatísticas descritivas como o valor médio¹⁵⁹, a mediana¹⁶⁰, a moda¹⁶¹, o desvio padrão¹⁶², a curtose¹⁶³ ou a assimetria¹⁶⁴, são as mais habituais. Também os coeficientes de correlação¹⁶⁵ (todos) são considerados estatísticas descritivas, “na medida em que resumem a relação entre os valores de duas variáveis¹⁶⁶”. Neste particular, a análise de relações também poderá ser efectuada entre

¹⁵⁷ Não representativa do “universo alvo”.

¹⁵⁸ Um dos requisitos para se poder utilizar estatística indutiva, seria o de estarmos perante uma amostra aleatória (probabilística), representativa do “universo alvo”, possibilitando a generalização dos resultados decorrentes da recolha de dados à população alvo da investigação. Neste caso, isso corresponderia à generalização dos resultados, a nível nacional.

¹⁵⁹ <http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9dia>.

¹⁶⁰ [http://pt.wikipedia.org/wiki/Mediana_\(estat%C3%ADstica\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mediana_(estat%C3%ADstica)).

¹⁶¹ [http://pt.wikipedia.org/wiki/Moda_\(estat%C3%ADstica\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Moda_(estat%C3%ADstica)).

¹⁶² http://pt.wikipedia.org/wiki/Desvio_padr%C3%A3o. Também é comum a utilização da “variância”, correspondente ao quadrado do desvio padrão.

¹⁶³ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Curtose>.

¹⁶⁴ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Obliquidade>.

¹⁶⁵ De valor compreendido em -1 e +1.

¹⁶⁶ Hill & Hill (2005: 192).

aspectos específicos, características ou atributos dessas mesmas variáveis, sempre que isso se revele pertinente e adequado.

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO IV

Análise e interpretação dos dados

(página deixada em branco intencionalmente)

Neste capítulo, após uma pequena introdução inicial relativamente a alguns aspectos e conceitos aqui abordados (“dados” e “análise de dados”), será efectuada a análise e interpretação dos dados relativos a esta investigação, começando por o fazer relativamente aos dados obtidos através de um dos instrumentos de recolha de dados utilizados, o questionário, e depois relativamente aos dados obtidos através do outro instrumento de recolha de dados utilizado, a entrevista.

Na medida em que toda a informação recolhida se complementa entre si, terminaremos fazendo uma síntese, em termos agregados, da análise e interpretação dos dados, explorando, em particular, os aspectos qualitativos obtidos nas entrevistas, de forma a potenciar o significado dos resultados quantitativos e qualitativos obtidos através do questionário.

Bogdan & Biklen (1994: 149) definem “dados” como os “*materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise*”. Numa frase curiosa, mas sugestiva, estes autores afirmam que “*os dados são simultaneamente as provas e as pistas*”.

Com o processo de análise dos dados, a informação recolhida é organizada e trabalhada “*com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais*”. Este processo deve ser encarado “*como uma série de decisões e tarefas*” em vez de ser visto “*como um imenso esforço de interpretação*” (Bogdan & Biklen, 1994: 205).

Tal como referimos antes, para a análise e interpretação dos dados obtidos através dos inquéritos utilizados, primeiro houve que validar a informação recolhida, assegurando a sua coerência e consistência, aspectos essenciais para permitir a validade dos resultados da investigação. Efectuada a validação dos dados, passou-se à análise e interpretação dos mesmos.

Assim, na informação obtida através da aplicação dos questionários, utilizaram-se, essencialmente, técnicas de estatística descritiva, com o objectivo de sintetizar a informação obtida a partir da amostra, tanto quanto possível, sem distorção de dados e sem perda de informação relevante. Estas técnicas estatísticas foram complementadas com análises de correlação entre aspectos específicos, características ou atributos das variáveis investigadas, sempre que isso se revelou pertinente, adequado e aplicável. Para

a análise e interpretação dos dados obtidos através das entrevistas, utilizou-se, sobretudo, a análise de conteúdo¹⁶⁷, recorrendo, tanto quanto possível, à informação resultante do modo como foi efectuada a categorização das respostas¹⁶⁸.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008: 227), “o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”, permitindo “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”.

Tendo em conta que os inquéritos aplicados (questionário e entrevista) permitiram a recolha de dados quantitativos e qualitativos, é conveniente relembrar as características principais de cada um destes tipos de dados. Assim, enquanto os dados quantitativos correspondem à representação de informação cujas características são susceptíveis de medição, ainda que possam apresentar um gradiente de intensidades e possam ser de natureza contínua ou descontínua (discreta), os dados qualitativos correspondem a informação identificativa de característica, qualidade ou categoria, não susceptível de medição, mas passível de uma classificação.

Antes de se passar à análise, propriamente dita, dos dados e respectiva interpretação, importa ter uma noção das turmas cujos docentes responderam e daquelas cujos docentes não responderam aos questionários. Relativamente às primeiras, mostramos também como se processaram as respostas em termos temporais, quer em função do prazo de 30 de Abril de 2009 definido como *deadline* para a devolução destes inquéritos, quer em função das várias insistências¹⁶⁹ efectuadas no sentido de obter as

¹⁶⁷ A “análise de conteúdo” é um método de análise textual, de características essencialmente qualitativas, que exige que a totalidade do conteúdo relevante seja analisada em função de categorias significativas previamente definidas. O recurso à quantificação pode permitir obter informações mais precisas e objectivas relativamente à frequência de ocorrência das características desse mesmo conteúdo. <http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>.

¹⁶⁸ Correspondente ao tipo mais antigo e mais corrente de “análise temática”, a “análise categorial”, que consiste no cálculo e comparação das frequências de certas características, previamente agrupadas em categorias significativas, num processo que é, essencialmente, quantitativo (Quivy & Campenhoudt, 2008: 228).

¹⁶⁹ Os pedidos de “insistência” para resposta ao questionário, foram faseados do seguinte modo: 1.ª insistência entre 7 e 13 de Maio de 2009; 2.ª insistência em 22 de Maio de 2009; 3.ª insistência entre 5 e 8 de Junho de 2009.

respostas. É isso que se encontra representado no quadro 13, de acordo com a legenda indicada no mesmo.

Quadro 13
Registo de respostas¹⁷⁰ e não respostas aos questionários

170410 - Agr. Santa Iria			170422 - Agr. Gualdim Pais			171207 - Agr. D. Nuno Álvares Pereira		
Código	15 Turmas do 1.º Ano	Horário	Código	7 Turmas do 1.º Ano	Horário	Código	16 Turmas do 1.º Ano	Horário
205047	EB1 Asseiceira	Tarde	292801	EB1 Alviobeira	Normal	211989	EB1 Carregueiros	Normal
209739	EB1 Cabeças	Manhã	213019	EB1 Casais	Manhã	237735	EB1 Cem Soldos	Normal
212805	EB1 Carvalhos de Figueiredo	Normal	251847	EB1 Infante D Henrique	Manhã	222379	EB1 Fetal de Cima	Normal
215442	EB1 Cerejeira	Normal	251847	EB1 Infante D Henrique	Normal	228242	EB1 Junceira	Normal
215715	EB1 Charneca de Peralva	Normal	251847	EB1 Infante D Henrique	Tarde	231575	EB1 Marmeleiro	Manhã
219083	EB1 Curvaceira	Normal	278579	EB1 Torre	Normal	234382	EB1 Montes	Normal
229763	EB1 Linhaceira	Normal	282406	EB1 Venda Nova	Normal	259913	EB1 Olalhas	Normal
261270	EB1 Paialvo	Normal				292813	EB1 Pedreira	Normal
241040	EB1 Roda Grande	Normal				266218	EB1 Porto da Lage	Normal
276674	EB1 Santa Cita	Normal				249336	EB1 Santo António	Manhã
292783	EB1 São Pedro	Normal				249336	EB1 Santo António	Tarde
241921	EB1 Templários	Manhã				271688	EB1 São Miguel	Manhã
241921	EB1 Templários	Tarde				274938	EB1 Serra	Normal
241921	EB1 Templários	Tarde				245501	EB1 Serra de Cima	Normal
283885	EB1 Vila Nova	Normal				281244	EB1 Vale do Calvo	Normal
						292795	EB1 Vale Donas	Tarde

Legenda:		
Respondeu dentro do prazo (18)	Respondeu após a 1.ª insistência (4)	Não respondeu após a 3.ª insistência (3)
Respondeu dentro do período de tolerância (6)	Respondeu após a 2.ª insistência (4)	Recusou receber o Questionário (1)
	Respondeu após a 3.ª insistência (2)	

Em síntese, recorde-se que a “amostra planeada”, em termos do 1.º Ano do Ensino Básico, correspondeu a 33 escolas e a 38 turmas, assim distribuídas pelos três Agrupamentos de Escolas¹⁷¹ do concelho de Tomar:

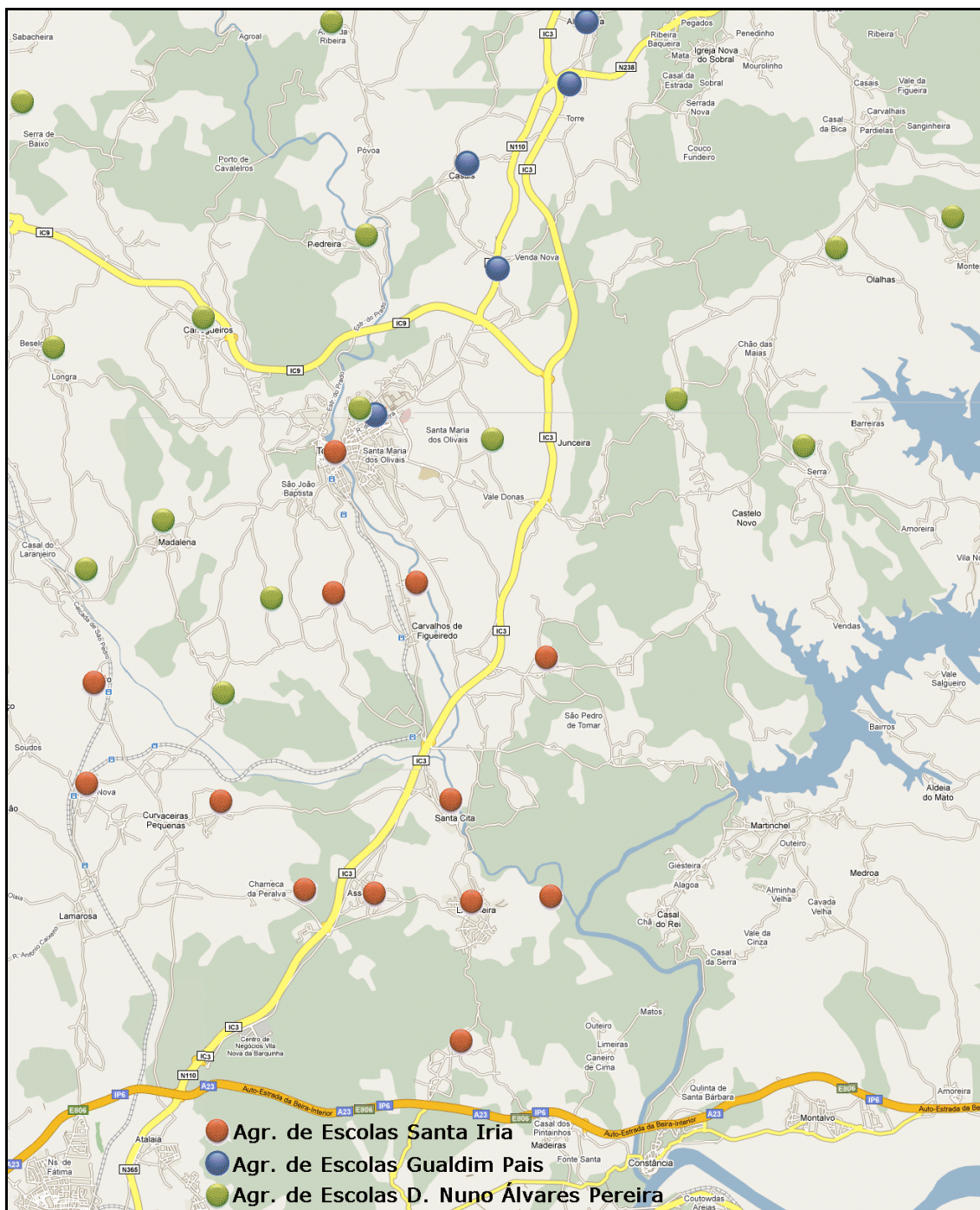
- (i) Agrupamento de Escolas Santa Iria - 13 escolas e 15 turmas (situadas na zona sul do concelho);
- (ii) Agrupamento de Escolas Gualdim Pais - 5 escolas e 7 turmas (situadas no norte e centro do concelho, sobre o eixo itinerário Tomar - Coimbra);
- (iii) Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira - 15 escolas e 16 turmas (situadas na zona norte do concelho).

Para complementar esta informação de modo visual, a figura 8 ilustra a distribuição geográfica das escolas referidas no quadro 13, por Agrupamento de Escolas, tal como se indica na legenda da figura.

¹⁷⁰ As respostas aos questionários indicadas como “dentro do período de tolerância” são aquelas que foram recepcionadas após a data de 30 de Abril de 2009, mas que não resultaram de qualquer pedido de “insistência” para o seu envio.

¹⁷¹ Cujas Escolas Sede não dispunham de EB1, mas apenas de EB2,3.

Figura 8
Distribuição geográfica das escolas do 1.º CEB do concelho de Tomar por agrupamento de escolas



Fonte: Portal das Escolas¹⁷²

¹⁷² <https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/escolas/240>.

Além disto, importa também recapitular e sintetizar a distribuição e taxas de resposta aos inquéritos (por Agrupamento de Escolas e, no seu conjunto, em termos do concelho de Tomar) verificada no final da fase de recolha de dados, em 30 de Junho de 2009, e que foram as seguintes:

- i) Catorze questionários respondidos (em 15 possíveis) por docentes do Agrupamento de Escolas Santa Iria (correspondente a uma taxa de resposta de 93,33%);
- ii) Seis questionários respondidos (em 7 possíveis) por docentes do Agrupamento de Escolas Gualdim Pais (correspondente a uma taxa de resposta de 85,71%);
- iii) Catorze questionários respondidos (em 16 possíveis) por docentes do Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira (correspondente a uma taxa de resposta de 87,50%).

Quadro 14

Taxa de resposta ao questionário

	Questionário					
	Amostra Alvo		Amostra Obtida		Taxa de Resposta	
	Escolas EB1	Turmas 1.º Ano	Escolas EB1	Turmas 1.º Ano	Escolas EB1	Turmas 1.º Ano
Agr. Santa Iria	13	15	12	14	92,31%	93,33%
Agr. Gualdim Pais	5	7	5	6	100,00%	85,71%
Agr. D. Nuno Álvares Pereira	15	16	13	14	86,67%	87,50%
Concelho de Tomar	33	38	30	34	90,91%	89,47%

Como se pode verificar pela consulta do quadro anterior, no conjunto dos 3 Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar, a taxa de resposta aos questionários foi de 89,47%¹⁷³.

Aqui importa fazer uma referência adicional. Curiosamente, e tendo em conta os 3 Agrupamentos de Escolas, a distribuição relativamente aos questionários “não respondidos” foi quase equitativa.

Dos Agrupamentos de Escolas Santa Iria e Gualdim Pais, houve uma “não resposta” de cada, enquanto do Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira houve duas “não respostas”. Mas tendo em conta que este era também o Agrupamento de Escolas com mais turmas do 1.º Ano, isso acabou por contribuir para que se

¹⁷³ Taxa de resposta correspondente a 34 questionários respondidos em 38 distribuídos.

verificasse uma relativa semelhança entre as várias taxas de resposta ao questionário, por Agrupamento de Escolas.

Vejamos, em seguida o que se passou em termos de taxa de resposta, no que às entrevistas diz respeito.

Quadro 15
Taxa de resposta à entrevista

	Entrevista		
	Amostra Alvo	Amostra Obtida	Taxa de Resposta
	Pres. Cons. Exec. Agr.	Pres. Cons. Exec. Agr.	Pres. Cons. Exec. Agr.
Agr. Santa Iria	1	1	100,00%
Agr. Gualdim Pais	1	1	100,00%
Agr. D. Nuno Álvares Pereira	1	1	100,00%
Concelho de Tomar	3	3	100,00%

Tendo em conta que a taxa de resposta às entrevistas foi de 100%, a taxa “agregada” de resposta aos dois instrumentos de recolha de dados (questionários e entrevistas) foi de 90,24%¹⁷⁴, tal como se ilustra no quadro 16.

Quadro 16
Taxa de resposta agregada (questionário e entrevista)

	Questionário e Entrevista (Agregados)		
	Amostra Alvo	Amostra Obtida	Taxa de Resposta
	Professores	Professores	Professores
Agr. Santa Iria	16	15	93,75%
Agr. Gualdim Pais	8	7	87,50%
Agr. D. Nuno Álvares Pereira	17	15	88,24%
Concelho de Tomar	41	37	90,24%

1. Análise e interpretação dos dados relativos ao questionário

Para a análise e interpretação dos dados relativos ao questionário¹⁷⁵, vamos apoiar-nos na sua estrutura, nomeadamente nas 5 secções em que este se encontra dividido. Convirá também lembrar que, apesar de se ter recolhido informação por turma e, conseqüentemente, por Agrupamento de Escolas, a nossa unidade de análise será a correspondente à amostra obtida, ou seja a informação fornecida pelos 34 professores do 1.º Ano do Ensino Básico, do concelho de Tomar, de modo agregado e como um todo. Isto não obsta a que, sempre que seja considerado adequado ou necessário, por ser relevante, se faça uma referência mais específica, a alguma

¹⁷⁴ Taxa de resposta correspondente a 37 inquéritos (questionários e entrevistas) respondidos, em 41 possíveis.

¹⁷⁵ Os dados relativos às respostas ao questionário foram recolhidos, exactamente, entre 16 de Abril e 15 de Junho de 2009.

subdivisão da amostra, nomeadamente à informação por Agrupamento de Escolas ou ainda por turma.

Importa ainda acrescentar que, nas análises de estatística descritiva e de correlação, foi utilizado o *Analysis ToolPak*¹⁷⁶, ferramenta complexa de análise estatística, integrada numa versão licenciada do *software* do *Microsoft® Office Excel® 2007 (12.0.6504.5001) SP2 MSO (12.0.6425.1000)*, parte do *Microsoft Enterprise 2007*, pelo que as designações utilizadas e os valores obtidos foram os que decorreram desta utilização¹⁷⁷.

1.1. Caracterização da escola e seus elementos

Esta secção do questionário teve por objectivo a obtenção de dados que permitissem efectuar a caracterização da amostra em estudo (variável CARACTC), nomeadamente e entre outras, características amostrais dos professores do 1.º Ano, das escolas, dos alunos e respectivos encarregados de educação.

Dos 34 professores que responderam ao questionário, 14 pertenciam ao Agrupamento de Escolas Santa Iria (41,18%), 6 pertenciam ao Agrupamento de Escolas Gualdim Pais (17,65%) e 14 pertenciam ao Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira (41,18%), com a maioria das escolas (25, correspondentes a 73,53%) a inserir-se num meio e ambiente social rural, contra 9 escolas (26,47%) situadas em meio e ambiente social urbano¹⁷⁸.

Relativamente à experiência profissional dos docentes da amostra, verificou-se que, em média, possuíam 24,82 anos de serviço¹⁷⁹ (mediana = 26; moda = 30; desvio padrão = 6,19; curtose = 1,09; assimetria = -0,92), com valores entre os 7 e os 34 anos de serviço, numa distribuição relativamente dispersa, mas com 31 professores (91,18%) tendo 20 ou mais anos de serviço¹⁸⁰. O grau de dispersão, relativamente elevado, da distribuição do tempo de serviço em torno da média, é confirmado pela dimensão do

¹⁷⁶ <http://office.microsoft.com/pt-pt/excel/HP100908422070.aspx?pid=CH100648512070>.

¹⁷⁷ Para o esclarecimento de qualquer dúvida relativamente às funções utilizadas, pode ser utilizada esta referência online: <http://office.microsoft.com/pt-pt/excel/CH100645022070.aspx>.

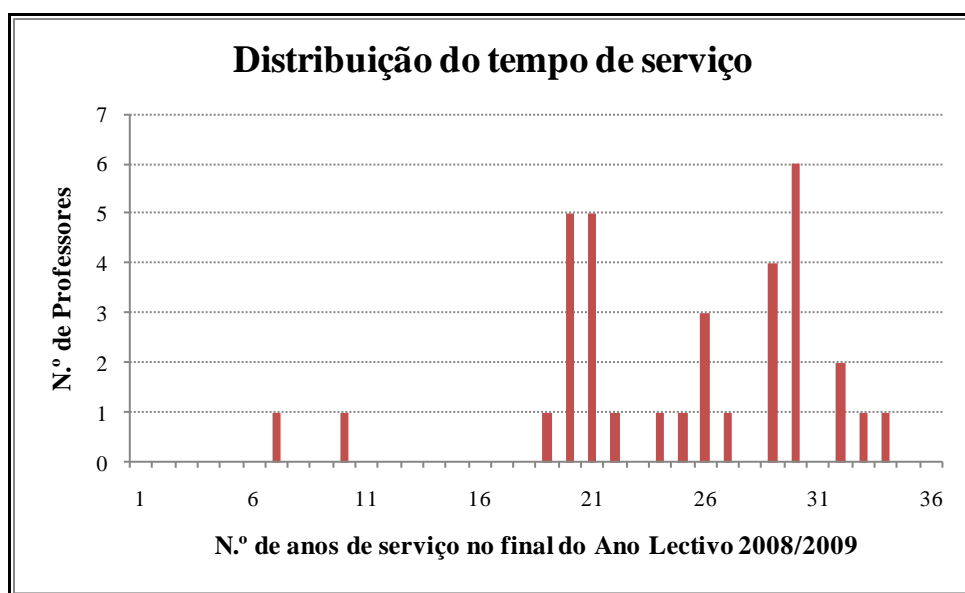
¹⁷⁸ Correspondentes, na prática, às escolas situadas na cidade de Tomar e na sua periferia próxima (definida pelo limite urbano da cidade).

¹⁷⁹ No final do ano lectivo 2008/2009.

¹⁸⁰ Esta constatação denota um conjunto bastante significativo de docentes com uma experiência profissional de vulto (≥ 20 anos de serviço).

valor do desvio padrão. Os valores obtidos para a curtose¹⁸¹ e para a assimetria sugerem, ainda, uma distribuição ligeiramente em cume (relativamente a uma distribuição normal) e com uma configuração assimétrica dos valores obtidos para o tempo de serviço, com uma ponta assimétrica que se estende para a esquerda da média (cauda à esquerda do valor médio), em direcção aos valores inferiores da distribuição. Esta análise é confirmada pela figura 9.

Figura 9
Distribuição do tempo de serviço dos professores do 1.º Ano do Ensino Básico do concelho de Tomar



Destes professores, 14 pertenciam ao Quadro de Escola (41,18%), 19 pertenciam ao Quadro de Zona Pedagógica (55,88%) e apenas 1 professor (2,94%) estava na situação de Contratado¹⁸². Em média, estes docentes estavam colocados nos respectivos Agrupamentos de Escolas há 4,56 anos e nas respectivas Escolas há 4,59 anos. A semelhança entre estes valores poderia sugerir uma correlação directa (positiva) bastante “forte” e quase “perfeita”¹⁸³, mas, na realidade, o coeficiente de correlação entre as 2 matrizes de valores, apesar de “razoavelmente” positivo, não é assim tão elevado (0,45), sugerindo que, nem sempre, o tempo de colocação no Agrupamento corresponderá ao tempo de colocação na Escola.

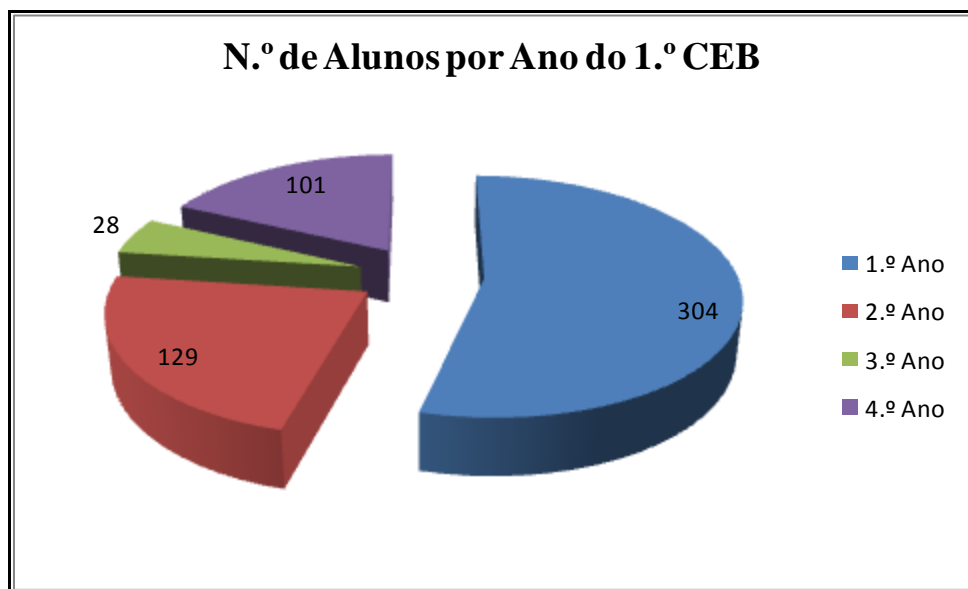
¹⁸¹ Caracteriza o grau de "achatamento" da curva da função de distribuição, relativamente a uma função de distribuição normal.

¹⁸² Com as novas regras de concurso para as colocações de docentes no ano lectivo 2009/2010, algumas destas designações sofreram alterações.

¹⁸³ Próxima do valor máximo (1,00) que o coeficiente de correlação pode assumir.

Nesta amostra, apenas 6 professores (17,65%) tinham a sua turma só com o 1.º Ano. No outro extremo, 11 professores (32,35%) tinham 3 ou 4 anos na sua turma, pelo que a maioria, 17 professores (50,00%) tinham 2 anos na sua turma (11 com 1.º e 2.º Ano, 5 com 1.º e 4.º e apenas 1 com 1.º e 3.º). Em média, esta distribuição correspondeu a turmas com cerca de 17 alunos (mediana = 16; moda = 15; desvio padrão = 4,03; curtose = -0,91; assimetria = 0,18; mínimo = 9; máximo = 24), valor para o qual contribuiu o facto de 28 professores (82,35%) terem turmas com dois ou mais anos. Aqui convirá acrescentar que estas turmas corresponderam a um total de 562 alunos, sendo 304 do 1.º Ano (54,09%), 129 do 2.º Ano (22,95%), 28 do 3.º Ano (4,98%) e 101 do 4.º Ano (17,97%), como se ilustra na figura 10.

Figura 10
 Número de alunos por ano do 1.º CEB nas turmas da amostra obtida

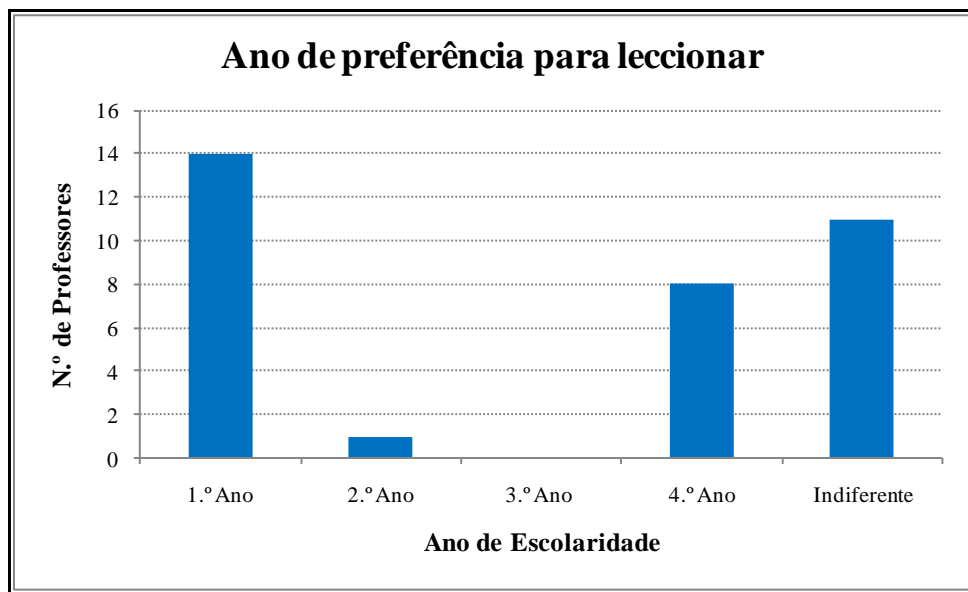


Onde aplicável (de acordo com os anos presentes em cada turma) e considerando todas as turmas da amostra, em média, cada turma tinha cerca de 9 alunos do 1.º Ano, 6 do 2.º Ano, 3 do 3.º Ano e 6 do 4.º Ano. Pelos mesmos critérios, mas agora considerando a idade, em média, cada turma tinha cerca de 7 alunos com 6 (ou menos) anos, 7 alunos com 7 ou 8 anos, 5 alunos com 9 ou 10 anos, 1 aluno com 11 ou 12 anos e 2 alunos com 13 (ou mais) anos.

Dos professores questionados que manifestaram preferência pelo ensino a um dos quatro anos do 1.º CEB, a grande maioria, 14 (41,18%), preferia leccionar ao 1.º Ano. Dos restantes professores que manifestaram preferência, 1 (2,94%) indicou

preferir leccionar ao 2.º Ano e 8 (23,53%) ao 4.º Ano. Quanto aos restantes professores, em número relativamente significativo, 11 (32,35%), declararam ser-lhes indiferente, em termos de preferência, leccionar a qualquer um dos quatro anos do 1.º CEB. Curiosamente, nenhum dos professores da amostra manifestou preferência por leccionar ao 3.º Ano. A figura 11 ilustra estas preferências.

Figura 11
Ano do 1.º CEB a que os docentes preferem leccionar



A grande maioria das turmas dos professores inquiridos, 23 (67,65%), funcionava com horário lectivo normal. Das restantes turmas, 6 (17,65%) tinham horário duplo da manhã e 5 (14,71%) tinham horário duplo da tarde¹⁸⁴.

Considerando apenas os 304 alunos do 1.º Ano abrangidos pela investigação, a grande maioria, 269 (88,49%), frequentou o Jardim de Infância, mas ainda se verifica um número relativamente significativo de crianças, 35 (11,51%) que ingressaram no 1.º Ano, sem essa frequência. Aqui há que deixar uma nota adicional: dos 35 alunos que não frequentaram o Jardim de Infância, 25 (71,43%) corresponderam a 3 turmas de uma escola da cidade de Tomar (meio e ambiente social urbano).

Isto poderia parecer uma contradição visto que, normalmente, a tendência de não frequência de Jardim de Infância é mais própria do meio e ambiente social rural, mas neste caso, estas crianças eram, na sua grande maioria, de etnia cigana, cujo primeiro

¹⁸⁴ Horário lectivo normal: 09h00-12h00 e 13h30-15h30; horário duplo da manhã: 08h00-13h00; horário duplo da tarde: 13h15-18h15.

contacto com a escola aconteceu no Ensino Básico e não na Educação Pré-Escolar. As restantes 10 crianças que não frequentaram o Jardim de Infância, pertenciam a 6 escolas, cujo meio e ambiente social foi classificado como sendo rural.

Considerando apenas os alunos do 1.º Ano, a grande maioria, 295 (97,04%), tem por encarregado de educação o pai ou a mãe. Dos restantes 9 alunos, 6 (1,97%) têm por encarregado de educação um dos avós, 1 aluno (0,33) tem por encarregado de educação alguém que não é um familiar directo e, relativamente a 2 alunos (0,66%) não foi possível apurar a sua situação sobre este aspecto.

Em particular no que respeita aos pais, estes dados apresentam uma correlação directa (positiva) “perfeita” (1,00) com os alunos do 1.º Ano que vivem com um ou ambos os pais (os mesmos 295 alunos), atestando da correlação “perfeita” entre a função “encarregado de educação” e a função do “agregado familiar”, no qual o aluno vive e se insere.

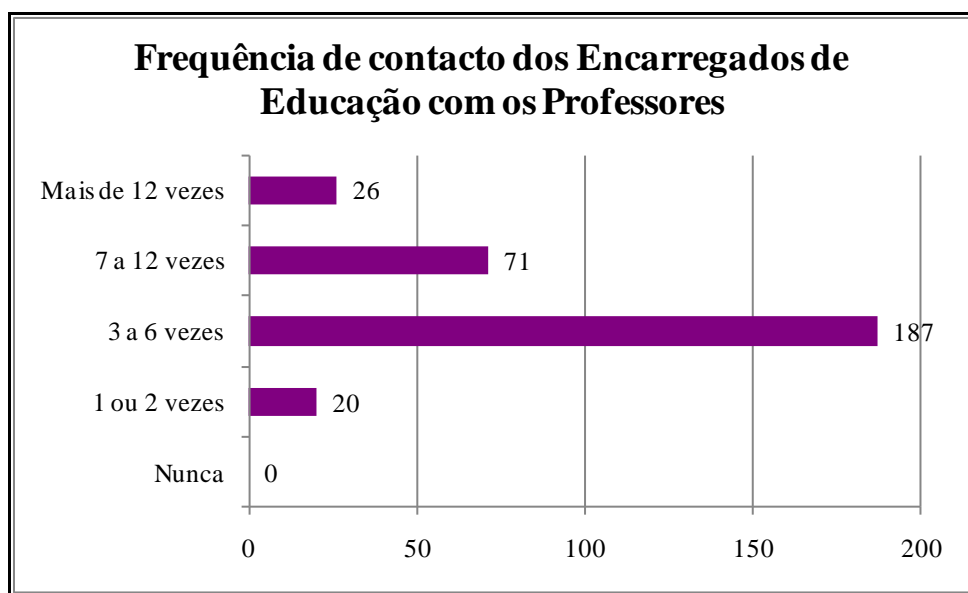
Também foi possível apurar, no contexto do 1.º Ano, a frequência com que os encarregados de educação contactaram, desde o início do ano lectivo 2008/2009, os professores dos respectivos educandos, relativamente ao seu aproveitamento escolar. A grande maioria dos encarregados de educação, 187 (61,51%), efectuou entre 3 a 6 contactos, e um número bastante significativo, 71 (23,36%), efectuou entre 7 a 12 contactos.

Em síntese e desde o início do ano lectivo 2008/2009, 284 encarregados de educação (93,42%) contactaram o professor do respectivo educando, pelo menos 3 vezes, o que denota um interesse geral bastante razoável pelo acompanhamento da evolução do educando, em termos do seu aproveitamento escolar.

Neste particular, foi também interessante constatar que não houve um único caso de alheamento total por parte dos encarregados de educação, o que corresponderia a respostas “Nunca”. As 0 (zero) respostas a este item atestam a afirmação anterior. Contudo, apesar de marginal, ainda se observou um conjunto de 20 encarregados de educação que, durante o ano lectivo, contactaram o docente dos seus educandos apenas 1 ou 2 vezes, correspondente a 6,58% dos encarregados de educação de alunos do 1.º Ano. A figura 12 ilustra graficamente estes resultados.

Figura 12

Frequência de contacto dos encarregados de educação com os professores relativamente ao aproveitamento escolar dos educandos



Fazendo apelo à sua experiência como professores do 1.º Ano, questionou-se os mesmos relativamente a alguns aspectos específicos. Assim, em termos do tipo de horário lectivo que melhor se adequa aos alunos do 1.º Ano, a quase unanimidade dos respondentes, 33 (97,06%), indicou que é o horário normal (apenas 1 professor indicou o horário duplo da manhã como o mais adequado).

Outro aspecto abordado, teve em conta que a situação mais frequente é a de não ter turmas exclusivamente com o 1.º Ano¹⁸⁵. Neste contexto, questionou-se qual seria a melhor opção de composição duma turma, considerando os vários anos do 1.º CEB. A grande maioria dos professores, 28 (82,35%), foi de opinião que a melhor opção é a de turmas só com o 1.º Ano¹⁸⁶, enquanto 5 professores (14,71%) julgaram que a melhor opção é a de turmas com alunos do 1.º e do 2.º Ano. Um professor (2,94%) ainda indicou a opção “turmas com alunos do 1.º e 4.º Ano”, mas ninguém indicou outras opções de combinação ou se revelou indiferente à questão.

Para finalizar a caracterização dos casos, outro aspecto importante sobre o qual se questionou os respondentes, foi o que se relaciona com aquela que deveria ser a

¹⁸⁵ No âmbito desta investigação, apenas 6 turmas (das 34) estavam nesta situação.

¹⁸⁶ A selecção desta opção pela grande maioria dos professores (82,35%) é particularmente significativa, tendo em conta que apenas 6 professores (17,65%) tinham turmas exclusivamente compostas por alunos do 1.º Ano. Este resultado poderá, eventualmente, ser explicado pela especificidade do 1.º Ano, correspondente ao início do Ensino Básico.

dimensão ideal das turmas. De entre as várias opções sugeridas no questionário, apenas duas obtiveram respostas, com a grande maioria, 26 professores (76,47%), a responder “turmas com 11 a 15 alunos”¹⁸⁷ e os restantes 8 professores (23,53%) a responder “turmas com 16 a 20 alunos”.

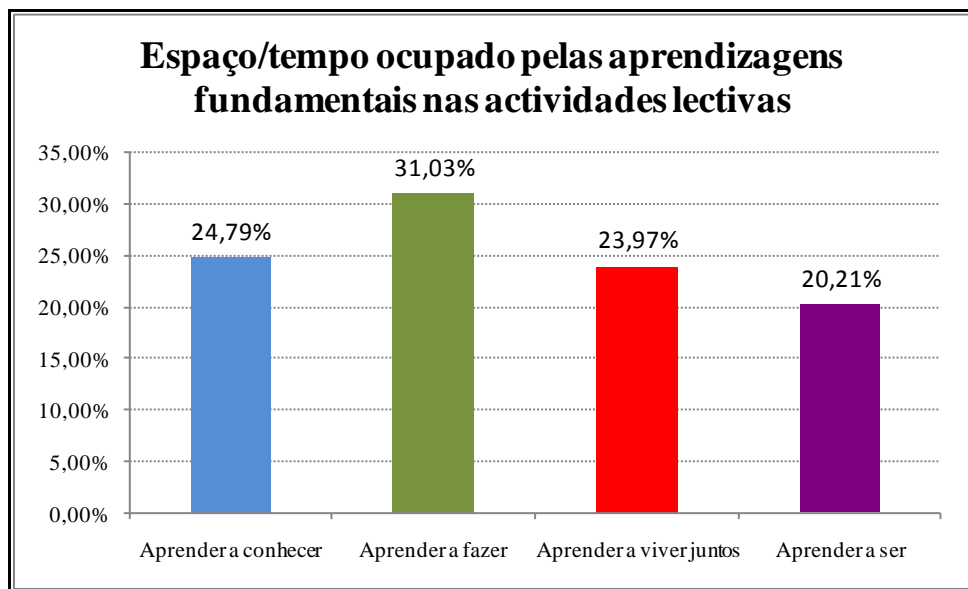
1.2. Competências gerais para a vivência com os outros

Esta secção do questionário teve por objectivo a obtenção de dados relativamente às competências gerais constantes do Currículo Nacional do Ensino Básico (variável COMPGER), em particular aquelas que estão relacionadas com uma das aprendizagens fundamentais, o “aprender a viver juntos”.

Neste contexto, começámos por pedir a opinião dos professores do 1.º Ano relativamente à importância relativa das 4 aprendizagens fundamentais (“aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”), em termos do espaço/tempo que cada uma ocupava nas actividades lectivas da sua turma. Com esta questão, pretendia-se, também, apurar o posicionamento relativo do “aprender a viver juntos” (a aprendizagem visada nesta investigação), no conjunto das 4 aprendizagens fundamentais. As respostas obtidas estão sintetizadas na figura 13.

Figura 13

Espaço/tempo ocupado pelas aprendizagens fundamentais nas actividades lectivas



¹⁸⁷ Esta opção pelas “turmas com 11 a 15 alunos” é significativa, quer pelo aspecto quantitativo, quer pelo aspecto qualitativo, tendo em conta que, na amostra obtida, a média de alunos por turma rondou os 17.

Apesar de se ter verificado algum equilíbrio entre as várias aprendizagens fundamentais, é evidente o lugar de destaque do “aprender a fazer”¹⁸⁸, a ocupar quase um terço do espaço/tempo no conjunto das actividades lectivas, o que sugere, à partida, uma maior importância relativa da área disciplinar “Estudo do Meio”, quer pelos seus conteúdos programáticos, quer pelas competências essenciais a adquirir e a desenvolver visadas pela mesma.

A aprendizagem fundamental visada nesta investigação, o “aprender a viver juntos”, em termos concretos foi posicionada pelos respondentes no 3.º lugar, no que à sua importância relativa diz respeito. Interessará tentar perceber a razão deste posicionamento, surpreendente ou nem por isso, mas para tal haverá que recorrer ao cruzamento com outro tipo de informação que será analisada mais à frente, pelo que, nessa altura, voltaremos a este aspecto.

Ainda sobre os dados recolhidos relativamente ao “aprender a viver juntos”, decorrente da análise estatística da matriz (34x1) de respostas, para além da média de 23,97%, obtiveram-se os seguintes resultados: mediana = 0,25; moda = 0,25; desvio padrão = 0,11; curtose = 17,73; assimetria = 3,55; mínimo = 10%; máximo = 80%.

Explicando aquilo que sugerem estes dados, começaremos por dizer que os mesmos sugerem alguma dispersão nos valores das respostas, situados entre 10% e 80%. Contudo, apesar do afastamento entre os valores mínimo e máximo, as frequências a eles associadas são baixas, verificando-se que a distribuição acaba por ser bastante concentrada em torno do seu valor médio e mais alta (“afunilada” ou “menos achatada”) que uma distribuição normal.

O valor para a assimetria sugere uma distribuição com cauda à direita do valor médio, mas isso resulta apenas do facto de haver uma observação correspondente a 0,80¹⁸⁹, correspondente a um “grande” afastamento de cerca de 0,56 à direita da média.

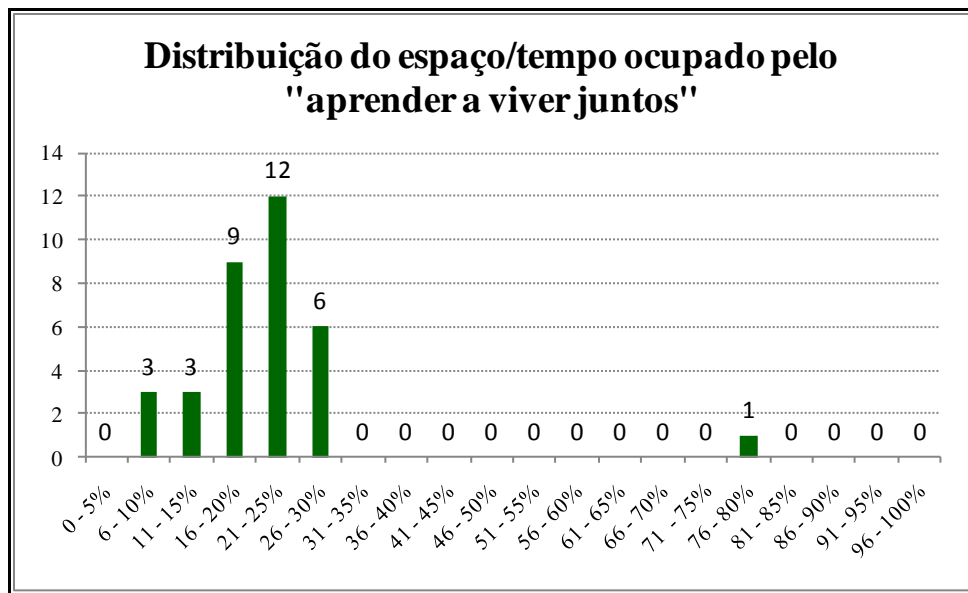
¹⁸⁸ Relembre-se que esta aprendizagem fundamental “visa a aquisição e desenvolvimento de competências relativas à actuação sobre o meio ambiente”.

¹⁸⁹ Esta resposta de 80% por parte do respondente em causa, indiciando a elevada importância atribuída ao “aprender a viver juntos”, não foi uma resposta “aleatória”, já que é confirmada, mais tarde, pela resposta deste mesmo professor às questões 21 (sobre o número de competências gerais) e 29 (sobre o número de competências específicas) do questionário, onde seleccionou, para ambas, a opção “Não, o número é insuficiente”.

É isto que se mostra na figura 14, que é bem explícita relativamente a esta análise estatística.

Figura 14

Espaço/tempo ocupado pelas aprendizagens fundamentais nas actividades lectivas do 1.º Ano



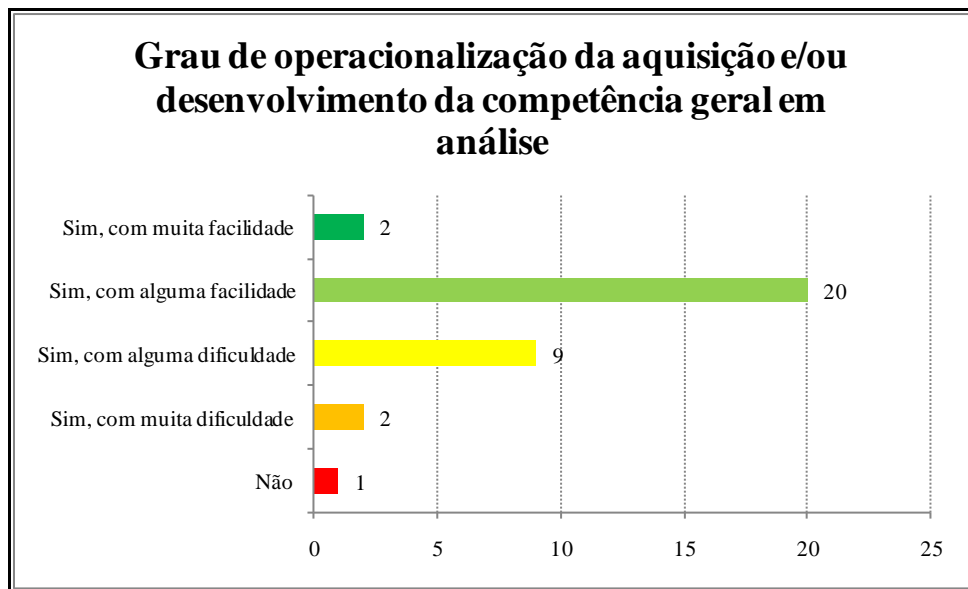
Sobre a adequação da competência geral “*cooperar com outros em tarefas e projectos comuns*”, a quase unanimidade dos professores questionados, 33 (97,06%), considerou-a adequada ou muito adequada ao 1.º Ano. Tendo em conta que, das 10 competências gerais que o aluno deve adquirir até completar o Ensino Básico, apenas 1 diz respeito ao “aprender a viver juntos”, questionou-se se este número está ajustado à importância desta aprendizagem no 1.º Ano. A grande maioria dos professores, 28 (82,35%), entendeu que o número é adequado. Dos restantes, 5 (14,71%) foram de opinião que o número é insuficiente e apenas 1 (2,94%) docente considerou que esta competência era excessiva para o 1.º Ano.

Tendo em conta a importância da operacionalização curricular em termos da aquisição e desenvolvimento de competências, questionámos os professores sobre o modo como conseguiam operacionalizar a aquisição e/ou desenvolvimento da competência geral antes mencionada. A maioria das respostas, 20 (58,82%) referiu “Sim, com alguma facilidade”, mas um número significativo de respondentes, 11 (32,35%), correspondente a quase um terço da amostra obtida, referiu ter dificuldade (em maior ou menor grau) nessa operacionalização, despertando a nossa “curiosidade” para as razões desta última alegação.

A figura 15 ilustra este conjunto de respostas.

Figura 15

Grau de operacionalização da aquisição e/ou desenvolvimento da competência geral
 “cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”



Aos professores que referiram ser capazes de operacionalizar a aquisição e/ou desenvolvimento desta competência geral, independentemente do grau de facilidade ou dificuldade, questionou-se como o faziam. Dos 33 professores que poderiam responder, 4 optaram por não o fazer, deixando o espaço de resposta em branco. Dos 29 professores que acederam a explicitar como efectuavam essa operacionalização, transcrevemos, sem qualquer ordem de importância relativa, as respostas dadas:

“Actividades/Projectos/Trabalhos em grupo; Trabalho de pares; Trabalhos de cooperação; Entajuda/Ajuda mútua; Colaboração na organização de tarefas; Actividades de carácter lúdico-pedagógico; Jogos colectivos; Incentivo à participação com base em exemplos práticos; Intercâmbio de actividades; Conversação/diálogo; Saber falar na sua vez; Saber ouvir; Respeito pela opinião dos outros/tolerância; Saber esperar; Participação na elaboração de regras/aceitação dessas regras”.

Ainda relativamente aos professores que responderam afirmativamente em termos da sua capacidade para operacionalizarem esta competência geral, pretendemos investigar em que contexto é que essa operacionalização era efectuada. Dos 33 professores que podiam responder, a maioria, 19 (57,58%), afirmou fazê-lo “de modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras”. Dos restantes, 13 (39,39%) afirmou operacionalizar “sempre de modo transversal às várias áreas

curriculares e extra-curriculares” e apenas 1 professor (3,03%) referiu levar a cabo essa operacionalização “sempre de modo específico”.

Tendo em conta que a maioria dos docentes efectuava esta operacionalização “de modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras”, questionámos em “profundidade” no sentido de apurar o peso relativo destas duas possibilidades, tendo obtido as seguintes ponderações: 46,05% de modo específico e 53,95% de modo transversal. Este resultado acaba por reforçar a importância relativa da “transversalidade” sobre as restantes opções, na operacionalização da aquisição e/ou desenvolvimento da competência geral “Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”.

Mas, tal como pretendíamos aprofundar a investigação neste tópico relativamente aos professores que afirmaram ser capazes de efectuar esta operacionalização, também se pretendeu apurar as razões que levaram 1 professor (2,94%) a afirmar não ser capaz de levar a cabo esta operacionalização. De acordo com este professor, a competência geral em análise não é adequada ao 1.º Ano e, além disso, ao nível do 1.º Ano, é impossível proceder a esta operacionalização. Apesar de marginal relativamente às restantes respostas e pouco significativa do ponto de vista estatístico, não quisemos deixar de fazer esta referência.

Independentemente daquela que era a prática dos professores desta amostra, no que à operacionalização da aquisição e/ou desenvolvimento da competência geral que temos vindo a analisar, não quisemos deixar de questionar estes mesmos professores sobre a sua opinião relativamente ao modo como “idealmente” esta operacionalização deveria ser efectuada. Com isto, a nossa investigação pretendia averiguar da existência de alguma eventual discrepância entre aquilo que é “desejável” e aquilo que é “possível”.

As respostas concentraram-se em torno de duas das opções facultadas. Catorze docentes (41,18%) responderam que, idealmente, essa operacionalização deveria ser efectuada “sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares”, enquanto os restantes 20 (58,82%) responderam “de modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras”, admitindo, implicitamente, que, por vezes,

será mais adequada uma operacionalização específica do “cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”, do que uma operacionalização transversal.

Tendo em conta estas respostas, fomos analisar a correlação entre as matrizes (34x1) de dados “operacionalização na prática *versus* operacionalização idealmente”, relativamente a cada uma das duas opções, “sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares” e “de modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras”. Relativamente à primeira opção, obteve-se uma correlação de 0,57, e para a segunda opção, obteve-se uma correlação de 0,70.

Estes resultados confirmam uma relação relativamente forte entre as respostas sobre aquela que é a prática da operacionalização e aquela que deveria, idealmente, ser essa prática, na opinião dos docentes da amostra, mas também mostram que essa correlação é superior no conjunto de respondentes que elegeu efectuar a operacionalização da competência geral em causa, “de modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras”. Para isto contribuiu também o facto de esta opção ter sido a que angariou mais respostas, quer em termos daquela que é a “prática” da operacionalização, quer daquela que deveria ser a “prática” dessa mesma operacionalização.

1.3. Competências específicas para a vivência com os outros

Esta secção do questionário teve por objectivo a obtenção de dados relativos às competências específicas no âmbito do “aprender a viver juntos” (variável COMPESP).

Apesar de na nossa revisão da literatura termos identificado duas áreas disciplinares (Estudo do Meio e Educação Física) para as quais se encontram listadas competências específicas que dizem respeito ao “aprender a viver juntos”¹⁹⁰, no questionário centrámos as atenções sobre a área disciplinar “Estudo do Meio”, tendo em conta a sua “maior” importância curricular relativamente à área disciplinar “Educação Física”¹⁹¹.

¹⁹⁰ Tal como se referiu anteriormente, duas em “Estudo do Meio” (num conjunto de onze competências específicas listadas) e uma em “Educação Física” (num conjunto de dez competências específicas listadas).

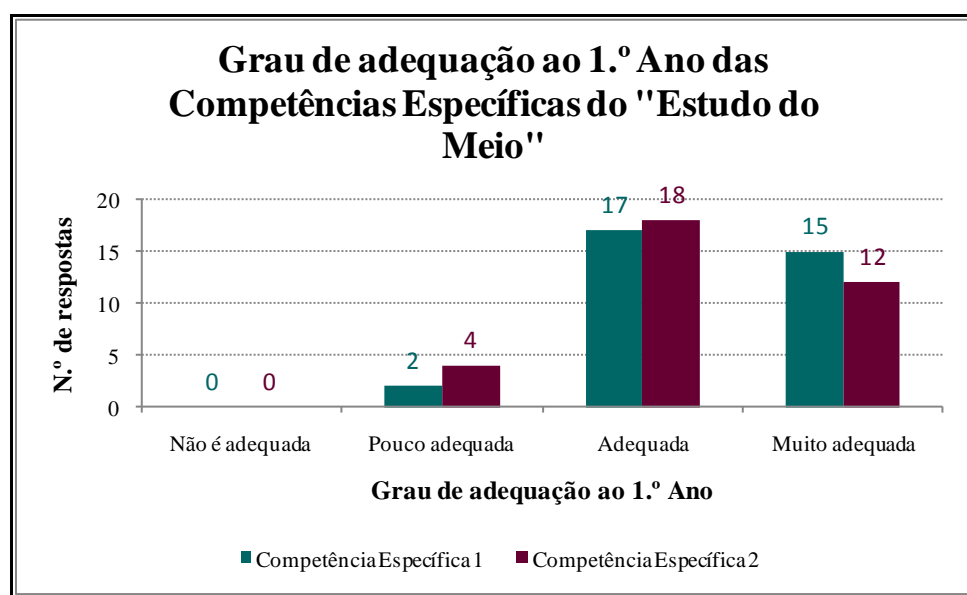
¹⁹¹ Neste particular, lembre-se que o “Estudo do Meio” é uma área curricular disciplinar de frequência obrigatória, enquanto a “Educação Física” é uma actividade de enriquecimento curricular.

Assim, relativamente às 2 competências específicas relacionadas com o “aprender a viver juntos” e listadas na área disciplinar “Estudo do Meio”¹⁹², questionou-se os docentes sobre a adequação das mesmas ao 1.º Ano. Relativamente à competência específica 1, 17 professores (50,00%) consideraram-na “adequada”, 15 (44,12%) consideraram-na “muito adequada” e apenas 2 professores (5,88%) a consideraram “pouco adequada”. Nenhum professor considerou esta competência específica como “não adequada” ao 1.º Ano.

Relativamente à competência específica 2, 18 professores (52,94%) consideraram-na “adequada”, 12 (35,29%) consideraram-na “muito adequada” e 4 professores (11,76%) entenderam que era “pouco adequada”. Tal como aconteceu para a competência específica 1, também aqui não houve qualquer professor a considerar a competência específica como “não adequada” ao 1.º Ano. Este conjunto de resultados é apresentado na figura 16.

Figura 16

Grau de adequação ao 1.º Ano das competências específicas do “Estudo do Meio” relacionadas com o “aprender a viver juntos”



Pretendemos aprofundar o significado destas respostas, nomeadamente tentando perceber até que ponto o “grau de adequação” das duas competências específicas se

¹⁹² **Competência específica 1:** “o reconhecimento e valorização das características do seu grupo de pertença, respeitando e valorizando os outros e repudiando qualquer tipo de discriminação”; **competência específica 2:** “a participação em actividades de grupo, adoptando um comportamento construtivo, responsável e solidário, ao mesmo tempo que se valorizam os contributos de cada um e respeitam os princípios básicos do funcionamento democrático”.

encontrava relacionado entre si. Para isso, utilizámos as duas opções sobre as quais se concentrou a maior quantidade de respostas (“adequada” e “muito adequada”, que, juntas, receberam 94,12% e 88,24% das respostas sobre as competências específicas 1 e 2, respectivamente) e analisou-se a correlação entre as duas competências específicas para cada uma destas opções, utilizando as respectivas matrizes (34x1) de respostas. Concluiu-se que, em ambos os casos, existe uma correlação positiva “razoável” mas, ao contrário do que o número de respostas a cada uma das opções poderia sugerir, a correlação entre as competências específicas 1 e 2 é superior no caso da opção “muito adequada”, com um valor de 0,58 que compara com os 0,47 de correlação entre as mesmas competências específicas, mas para o caso da opção de resposta “adequada”.

Curiosamente, à semelhança do que se passou para a competência geral anteriormente analisada, o número de respostas dos professores, a cada uma das 3 opções disponíveis (“número insuficiente”, “número adequado” e “número excessivo”), sobre se o número de competências específicas relativas ao “aprender a viver juntos” está ajustado à importância, foi exactamente igual. Assim, também aqui, a grande maioria dos professores, 28 (82,35%), entendeu que “o número é adequado”. Dos restantes, 5 (14,71%) foram de opinião que “o número é insuficiente” e apenas 1 (2,94%) docente considerou que “o número é excessivo” para o 1.º Ano.

Face a estes resultados, sem uma análise em profundidade, poderia ficar a ideia que a generalidade dos professores da amostra deu respostas na “mesma opção”, relativamente ao número de competências gerais e de competências específicas, mas na realidade, os valores obtidos para o coeficiente de correlação entre estas duas variáveis (COMPGER e COMPESP), opção de resposta a opção de resposta, mostrou que não é exactamente assim: existe uma correlação directa (positiva) significativa, mas esta apenas assume o valor máximo (+1) no caso de uma opção.

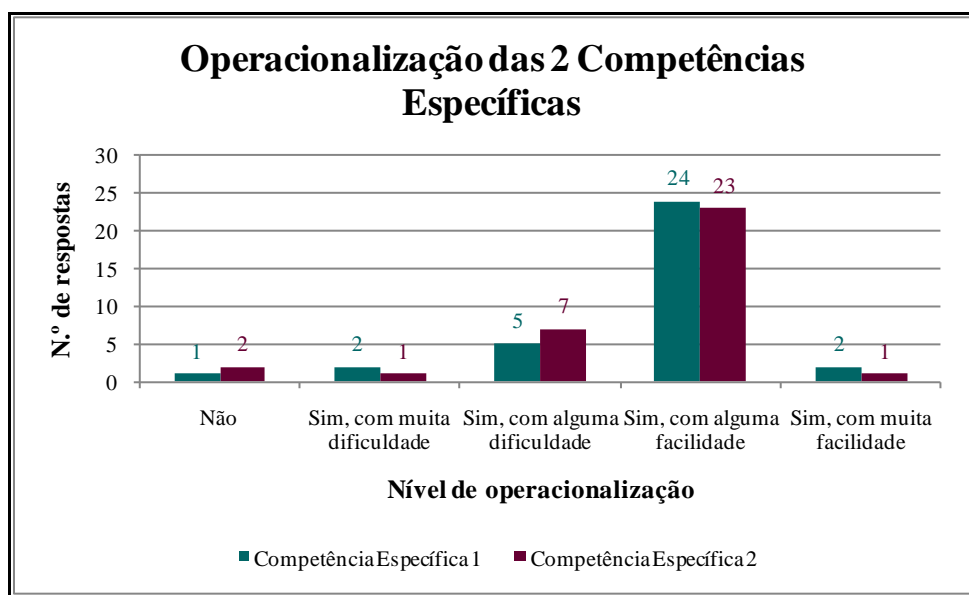
Para a opção “o número é insuficiente” obteve-se uma correlação de 0,77, para a opção “o número é adequado” obteve-se uma correlação de 0,80 e para a opção “o número excessivo” obteve-se uma correlação de 1,00. Isto significa que, apenas nesta última, o respondente que seleccionou aquela opção sobre o número de competências gerais, foi o mesmo que seleccionou aquela opção sobre o número de competências

específicas¹⁹³. De qualquer modo, os valores de correlação obtidos para as duas primeiras opções são valores relativamente elevados.

Para descrever qualitativa e quantitativamente as respostas dos docentes sobre se, na sua prática lectiva diária aos alunos do 1.º Ano, conseguiam operacionalizar a aquisição e/ou desenvolvimento das 2 competências específicas que têm vindo a ser analisadas, apresenta-se a figura 17.

Figura 17

Operacionalização da aquisição e/ou desenvolvimento das 2 competências específicas do "Estudo do Meio" relacionadas com o "aprender a viver juntos"



Constata-se que, quer para uma, quer para outra competência específica, mais de dois terços das respostas concentraram-se na opção “Sim, com alguma facilidade”, dando uma indicação clara, ainda que não absoluta (o termo “alguma” tem implícita alguma relatividade), das facilidades e dificuldades enfrentadas pelos docentes na sua prática lectiva diária, no que a este aspecto particular diz respeito.

A figura anterior sugere uma correlação positiva “quase perfeita” entre as competências específicas 1 e 2, nível de operacionalização a nível de operacionalização, mas, efectuados os respectivos cálculos, constata-se que não é exactamente assim. Na realidade, as opções de resposta “Não”, “Sim, com muita dificuldade” e “Sim, com muita facilidade”, aparentemente por apresentarem poucas respostas por parte dos

¹⁹³ Tendo em conta que houve apenas 1 resposta nesta opção, se não se tivesse mantido a opção, pelo mesmo respondente, nas 2 questões, o grau de correlação em vez de +1 seria de 0 (zero).

docentes, são as que apresentam maiores correlações entre as 2 competências específicas em análise, com o valor de 0,70 nos três casos, o que sugere, como pudemos comprovar, respostas quase coincidentes nas mesmas opções, em cada uma das competências, por parte dos que escolheram estas opções.

Este valor de correlação desce para 0,60 no caso da opção “Sim, com alguma facilidade” e ainda é menor (0,41) no caso da opção “Sim, com alguma dificuldade”. Estes resultados mostram que, apesar da existência de uma correlação directa (positiva) entre a operacionalização das 2 competências específicas, medidas pela variável COMPESP, os docentes distinguiram e diferenciaram, efectivamente, o modo como as operacionalizam, na sua prática lectiva ao 1.º Ano, não dando respostas exactamente iguais, em toda a linha, a uma e a outra competência, em função do modo como operacionalizam a aquisição e/ou desenvolvimento de cada uma destas competências específicas do “Estudo do Meio”.

Para os que responderam “Sim...”, independentemente da facilidade ou dificuldade que sentiram nessa operacionalização, no contexto da sua prática lectiva diária aos alunos do 1.º Ano, solicitaram-se exemplos concretos de como essa operacionalização era efectuada.

Relativamente à competência específica 1, dos 33 professores que estariam em condições de indicar exemplos (pois um respondeu “Não”), apenas 25 responderam. Os exemplos indicados foram os seguintes:

“Realização de tarefas em pequeno grupo; Trabalhos de grupo; Trabalho a pares; Trabalhos com apelo à cooperação/entreaajuda; Promoção do bom relacionamento, independentemente da diversidade/socialização transversal; Colaboração entre todos e responsabilização; O reconhecimento e a valorização das características de cada aluno no decorrer da prática diária, por parte do professor/transmissão de valores; Igualdade de oportunidades dos alunos em termos da participação nas actividades lectivas; Professor deve actuar como modelo/exemplo a seguir; Cumprimento de regras; Estabelecendo a relação causa-efeito/consequências dos seus actos no momento certo em que praticam atitudes/comportamentos inadequados; Debate de situações baseadas no quotidiano; Actividades de carácter lúdico-pedagógico; Jogos; Diálogos/debate; Respeito pelas opiniões alheias”.

Relativamente à competência específica 2, dos 32 professores que estariam em condições de indicar exemplos (pois dois responderam “Não”), apenas 25 responderam. Os exemplos indicados foram os seguintes:

“Realização de tarefas/trabalhos em pequeno e grande grupo; Realização de trabalho de Área-Projecto; Trabalho a pares; Transmissão de valores pelo Professor e actuação deste como modelo/exemplo a seguir; Responsabilização; Introduzindo regras simples do funcionamento democrático dos grupos; Promoção do bom relacionamento, independentemente da diversidade/socialização transversal; Entreeajuda e colaboração; Valorização do trabalho individual perante o grupo; Igualdade de oportunidades de participação nas actividades da escola; Conversas, discussão e análise dos comportamentos e atitudes; Estabelecendo a relação causa-efeito/consequências dos seus actos no momento certo em que praticam atitudes/comportamentos inadequados; Diálogo; Partilha de ideias; Respeito mútuo e pelas opiniões alheias; Tomadas de decisão em grupo; Actividades de carácter lúdico-pedagógico; Jogos”.

Apesar de existir alguma semelhança entre os exemplos indicados para ambas as competências específicas, são notórias diferenças, confirmando a observação resultante da análise estatística que nos levou a afirmar que *“os docentes distinguiram e diferenciaram, efectivamente, o modo como as operacionalizam, na sua prática lectiva ao 1.º Ano”*.

Tal como se fez para a competência geral, na secção II do questionário, também aqui pretendemos saber, relativamente a cada uma das duas competências específicas, em que contexto é que aquela operacionalização estava a ser efectuada¹⁹⁴.

Relativamente à competência específica 1, a grande maioria, 22 (66,67%), indicou a opção “De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras”. Dez professores (30,30%) seleccionaram a opção “Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares”, enquanto apenas 1 professor (3,03%) indicou efectuar esta operacionalização “Sempre de modo específico”.

Relativamente à competência específica 2, as 32 respostas possíveis, foram em tudo semelhantes às verificadas para a competência específica 1, tendo a grande

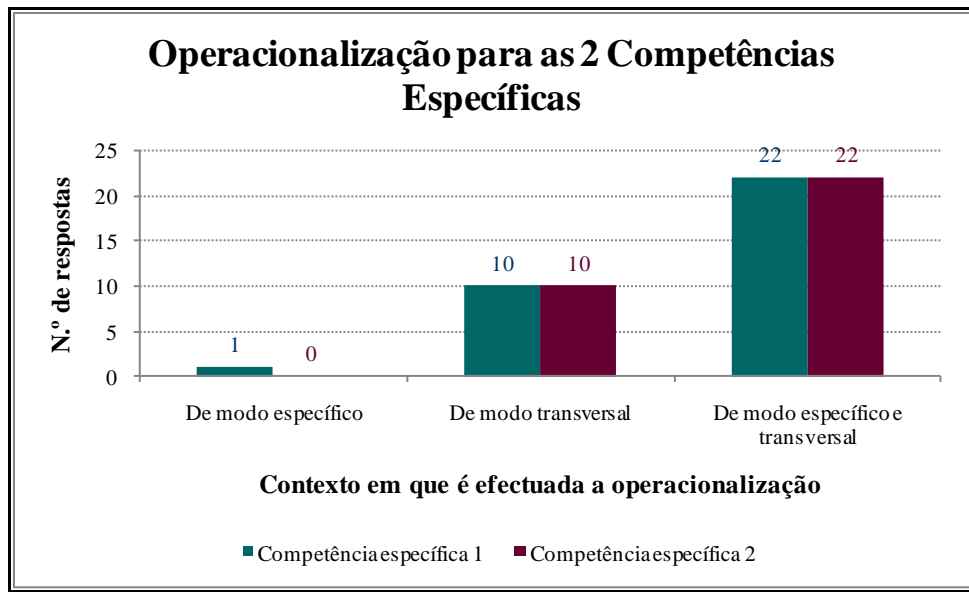
¹⁹⁴ A esta pergunta só podiam responder aqueles docentes que responderam “Sim, ...” à questão N.º 30 do questionário.

maioria, 22 (68,75%), indicado a opção “De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras” e os restantes 10 professores (31,25%) seleccionado a opção “Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares”.

Este conjunto de resultados relativos às duas competências específicas em análise, encontra-se sintetizado na figura 18.

Figura 18

Contexto em que é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento das 2 competências específicas (“Estudo do Meio”) relacionadas com o “aprender a viver juntos”



A correlação entre as duas competências específicas, para qualquer uma das 2 opções sobre as quais se concentraram as respostas, é positiva e bastante elevada, apresentando um valor de 0,86 no caso da opção “Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares” e um valor de 0,87 no caso da opção “De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras”.

Comparando estes resultados com os das respostas à pergunta 24 do questionário (questão idêntica, mas relativa à operacionalização da competência geral), verifica-se a existência de algum “paralelismo”, mas, no caso das competências específicas, a opção “Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares” “perdeu” respostas para a opção “De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras”, quando considerados os resultados do questionário no âmbito da competência geral, o que se explica, precisamente, pela “especificidade” (passe-se o pleonismo) das competências específicas relativamente à competência geral.

Aos professores que afirmaram efectuar a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento das competências específicas aqui analisadas, “De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras”, questionou-se, relativamente a cada uma destas competências, a ponderação de cada um dos contextos em causa (“de modo específico” *versus* “de modo transversal”) e as respostas foram as que a seguir se indica.

Para a competência específica 1, o “modo específico” teve uma ponderação média de 43,86% e o “modo transversal” teve uma ponderação média de 56,14%. Para a competência específica 2, apesar de o “modo específico” ter uma ponderação ligeiramente superior à verificada na competência específica 1 (45,68%), o “modo transversal” continua a ter um peso relativo superior (54,32%). Estes resultados mostram que, apesar da importância da “especificidade” e do relativo equilíbrio verificado entre “específico” e “transversal”, este último modo continua a ter uma importância relativa superior, ainda que ligeira ou pouco significativa.

Ainda que de modo marginal e com um valor estatístico pouco significativo, importa referir que os poucos professores que afirmaram não conseguir operacionalizar a aquisição e/ou desenvolvimento destas 2 competências específicas (um professor no caso da competência específica 1 e dois professores no caso da competência específica 2), indicaram como razões para tal, a impossibilidade de, ao nível do 1.º Ano, proceder a esta operacionalização, assim como o facto de estas competências específicas não serem adequadas ao 1.º Ano.

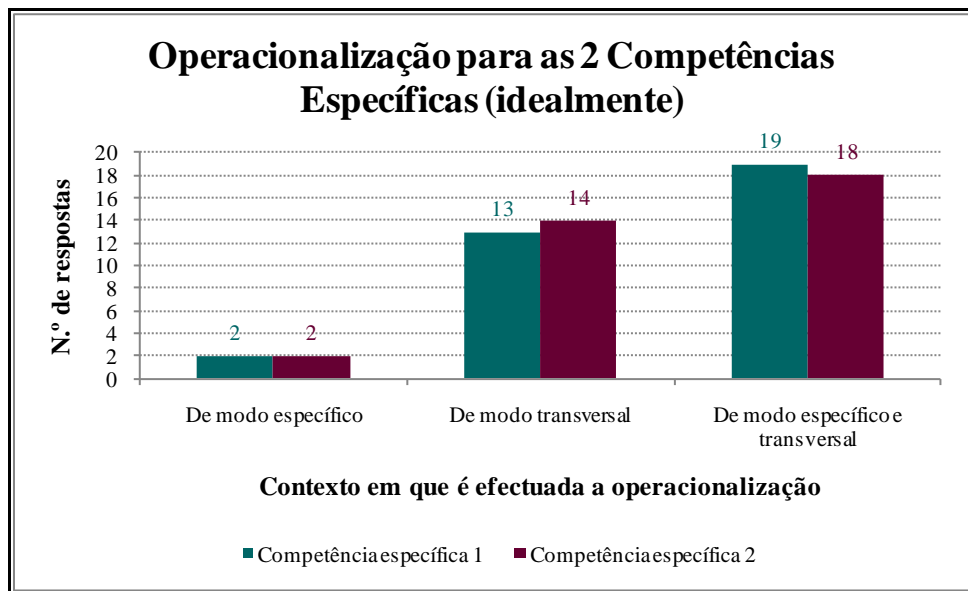
Curioso, também, foi o resultado da pergunta 35 do questionário. Quando se perguntou aos professores como é que, na sua opinião e independentemente daquela que era a sua prática lectiva diária, deveria, idealmente, ser efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento das 2 competências específicas aqui analisadas, a opção “Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares” ganhou importância relativa, apesar de continuar menos preferida que a opção “De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras”, aqui, sim, com um número de respostas muito semelhante às que haviam sido dadas no caso da operacionalização relativa à competência geral.

Também neste caso se obtiveram valores de correlação positiva muito elevados, entre o modo de operacionalização das competências específicas 1 e 2, opção de resposta a opção de resposta. Assim, para a opção “Sempre de modo específico”, a correlação entre as matrizes (34x1) relativas a cada uma das competências específicas, foi de 1,00 (nível de correlação máxima). Para as opções “Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares” e “De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras”, a correlação verificada entre os atributos da variável COMPESP, correspondentes às competências específicas 1 e 2, foi de 0,94.

A figura 19 sintetiza as respostas à pergunta 35 do questionário.

Figura 19

Contexto em que, idealmente, deveria ser efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento das 2 competências específicas relacionadas com o "aprender a viver juntos"



1.4. *Relacionamento interpessoal e situações de conflito*

Esta secção do questionário teve por objectivo a obtenção de dados relativamente às variáveis Relacionamento Interpessoal (RELINT) e Situações de Conflito (CONFL). A importância destas duas variáveis decorreu da noção de que deficiências nas competências ao nível do “saber viver juntos”, poderão contribuir para potenciar situações de conflito, pelos problemas que poderão surgir ao nível do relacionamento interpessoal. Com a obtenção estes dados pretende-se analisar até que ponto o “aprender a viver juntos” é importante na prevenção de conflitos, pela via dum

bom relacionamento interpessoal promovido na escola através das áreas curriculares disciplinares e das áreas extra-curriculares.

Questionados os 34 professores sobre o relacionamento aluno-aluno, em termos médios, entre os seus alunos do 1.º Ano, nenhum o indicou como sendo “Mau”. A grande maioria, 18 (52,94%), seleccionou a opção “Bom”, 11 professores (32,35%) indicaram a opção “Muito Bom/Excelente” e apenas 5 professores (14,71%) qualificaram este relacionamento como “Razoável/Satisfatório”.

As respostas não variaram muito quando se questionou sobre o relacionamento aluno-aluno, entre alunos do 1.º Ano e alunos dos restantes anos na sua turma. Aqui obtivemos apenas 28 respostas, visto que 6 professores tinham turmas exclusivamente com alunos do 1.º Ano, pelo que esta pergunta não lhes era aplicável. Assim, mais uma vez, ninguém qualificou este relacionamento como “Mau”. A opção “Bom” foi, novamente, a que obteve mais respostas, 17 (60,71%), a opção “Muito Bom/Excelente” obteve 7 respostas (25,00%) e 4 professores (14,29%) indicaram a opção “Razoável/Satisfatório”.

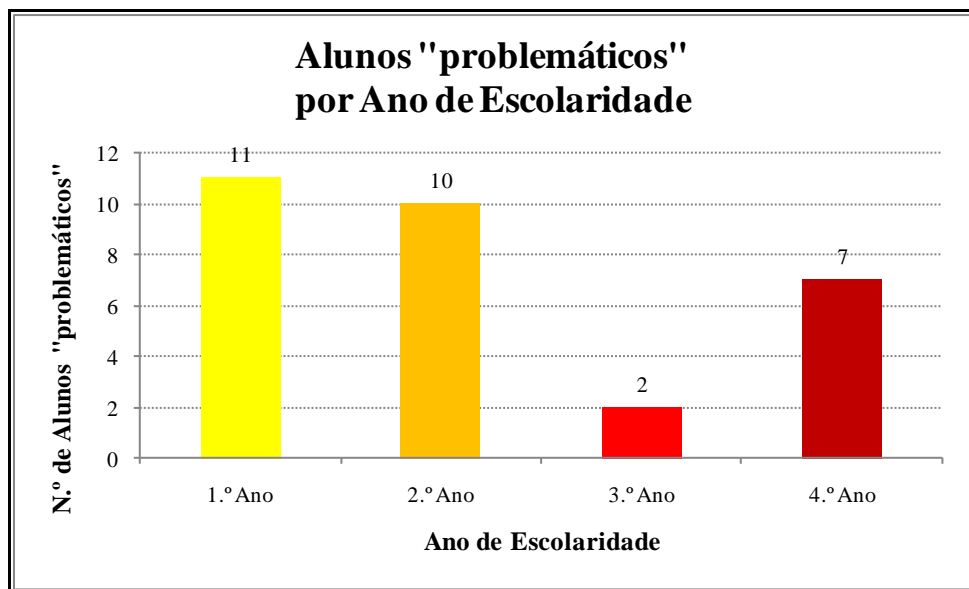
Estes números são confirmados pela classificação atribuída pelos docentes ao ambiente geral de relacionamento entre os alunos da sua turma. A opção “Bom” angariou 22 respostas (64,71%) e as opções “Muito Bom/Excelente” e “Razoável/Satisfatório” obtiveram 6 respostas (17,65%) cada. As respostas mostram que, independentemente do universo considerado, em média, o relacionamento entre alunos situa-se num nível Bom ou Muito Bom/Excelente, já que, consoante o critério utilizado, 82,36% a 85,71% das turmas se situam nestes patamares qualitativos.

Sabendo que, para além do ambiente escolar, também o ambiente familiar pode influenciar positiva ou negativamente o relacionamento interpessoal e eventuais situações de conflito, questionámos os docentes relativamente ao número de alunos com problemas familiares de qualquer natureza e dos quais tivessem conhecimento. Ficou a saber-se que 68 alunos (correspondentes a 12,10% dos 562 alunos que constituíram a amostra estudada) tinham problemas familiares e que, desses, 30 alunos (correspondentes a 44,12% dos alunos com problemas familiares e a 5,34% do número total de alunos da amostra estudada) eram considerados “problemáticos” em termos de comportamento e/ou relacionamento com os restantes alunos.

Aqui interessa aprofundar um pouco análise para verificar a distribuição destes alunos pelas 34 turmas da amostra estudada. Assim, constatou-se que 20 turmas não apresentaram alunos considerados “problemáticos” e com problemas familiares, contra 14 turmas onde se verificou a existência desses alunos. Destas 14 turmas, 5 tinham apenas um aluno “problemático”, 5 tinham dois alunos “problemáticos”, 3 tinham três alunos “problemáticos” e 1 tinha seis alunos “problemáticos”. A figura 20 ilustra a distribuição dos alunos “problemáticos” com problemas familiares, por ano de escolaridade do 1.º CEB.

Figura 20

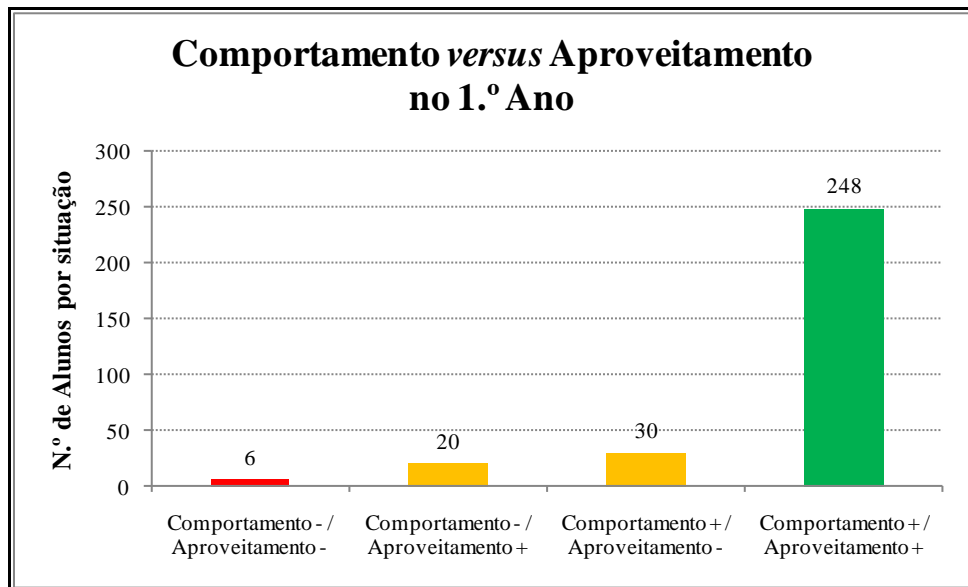
Número de alunos “problemáticos” com problemas familiares por ano de escolaridade



Apesar de o número destes alunos “problemáticos” ser maior nos 1.º e 2.º Anos, em termos percentuais e considerando o número de alunos da amostra, por ano de escolaridade, verifica-se que apenas 3,62% dos alunos do 1.º Ano são “problemáticos”, 7,75% são do 2.º Ano, 7,14% são do 3.º Ano e 6,93% são do 4.º Ano. Estes números parecem sugerir um agravamento do 1.º para o 2.º Ano e um decréscimo muito ténue daí até ao final do 1.º CEB, o que nos remete para a importância de tentar conter estes problemas logo no 1.º Ano, evitando que aumentem de dimensão.

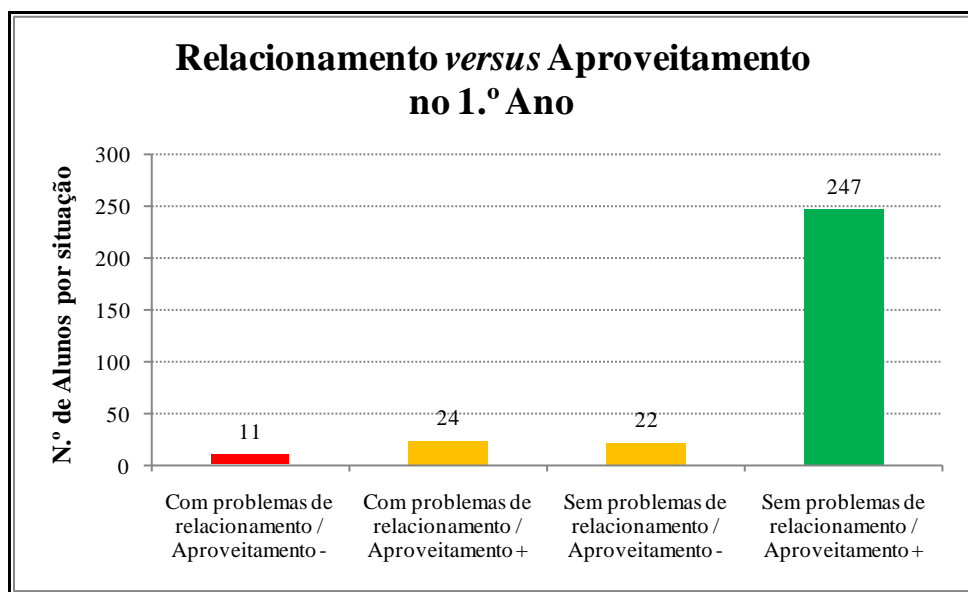
Considerando apenas os alunos do 1.º Ano (304), pretendemos investigar a relação comportamento (positivo ou negativo) *versus* aproveitamento escolar (positivo ou negativo), assim como a relação entre aspectos do relacionamento interpessoal (com problemas / sem problemas) e o aproveitamento escolar (positivo ou negativo).

Figura 21
Comportamento *versus* aproveitamento escolar no 1.º Ano



A figura 21 mostra que 56 alunos (18,42%) revelam, pelo menos, um aspecto negativo, em termos de comportamento ou aproveitamento escolar. Por outro lado, o número de alunos com comportamento negativo (26) é superior ao número de alunos “problemáticos” com problemas familiares (11), mostrando que os problemas de comportamento, não são exclusivos dos alunos com problemas familiares, se bem que estes últimos representem 42,31% do conjunto de alunos com comportamento negativo.

Figura 22
Relacionamento *versus* aproveitamento escolar no 1.º Ano



Pela figura 22 podemos constatar que 57 alunos (18,75%) revelam, pelo menos, um aspecto negativo, em termos de problemas de relacionamento ou aproveitamento escolar. Por outro lado, também aqui o número de alunos com problemas de relacionamento (35) é superior ao número de alunos “problemáticos” com problemas familiares (11), mostrando, igualmente, que os problemas de relacionamento, não são exclusivos dos alunos com problemas familiares.

O “paralelismo” dos valores entre as categorias, pela ordem que se apresentam, sugeriu-nos uma correlação positiva entre as mesmas, o que nos levou a analisar a dimensão dessa correlação. Os valores obtidos foram os seguintes:

- i) Correlação de 0,57 entre “*comportamento negativo / aproveitamento negativo*” e “*com problemas de relacionamento / aproveitamento negativo*”;
- ii) Correlação de 0,27 entre “*comportamento negativo / aproveitamento positivo*” e “*com problemas de relacionamento / aproveitamento positivo*”;
- iii) Correlação de 0,62 entre “*comportamento positivo / aproveitamento negativo*” e “*sem problemas de relacionamento / aproveitamento negativo*”;
- iv) Correlação de 0,97 entre “*comportamento positivo / aproveitamento positivo*” e “*sem problemas de relacionamento / aproveitamento positivo*”.

Como se pode verificar, a análise estatística dos dados antes mencionados, confirmou valores positivos para a correlação. No entanto, se por um lado se obtiveram valores de correlação elevados entre “comportamento positivo” e “sem problemas de relacionamento”, por outro lado, esses valores já não são tão elevados quando se correlaciona “comportamento negativo” e “com problemas de relacionamento”, em particular quando se trata de alunos com aproveitamento positivo, mostrando que, estes, não são necessariamente aspectos que se encontrem, simultaneamente, nos alunos a que digam respeito.

No sentido de apurar a predisposição prévia dos alunos do 1.º Ano para o relacionamento interpessoal, questionámos os respectivos professores no sentido de saber em que situação se encontrava cada um desses seus alunos. Assim, ficámos a saber que 127 alunos (41,78%) eram “Nem introvertidos, nem extrovertidos”, 138 alunos (45,39%) eram “Extrovertidos e 39 alunos (12,83%) eram “Introvertidos”.

Atente-se que a percentagem de alunos do 1.º Ano considerados “introvertidos”, apesar de não ser muito elevada, não é uma percentagem marginal.

Ainda neste domínio, pretendemos saber quantos alunos do 1.º Ano tinham tendência para se isolar, já que esse é um factor que não cria as condições adequadas para o estabelecimento de relações interpessoais, tendo ficado a saber que 20 alunos (6,58%) manifestavam essa tendência, assim como que 10 desses alunos (50,00%) melhoraram (reduzindo o seu grau de isolamento) desde o início do ano lectivo, 9 alunos (45,00%) mantiveram essa tendência e apenas 1 aluno (5,00%) piorou, agravando a sua tendência para se isolar.

Tendo em conta que existiam 39 alunos “introvertidos”, aprofundámos a análise em termos de correlação, no sentido de apurar até que ponto o número de alunos com “tendência para se isolar” está relacionado com o número de alunos “introvertidos”, tendo chegado a um valor de 0,43, que denuncia uma correlação positiva e com uma dimensão relativamente significativa.

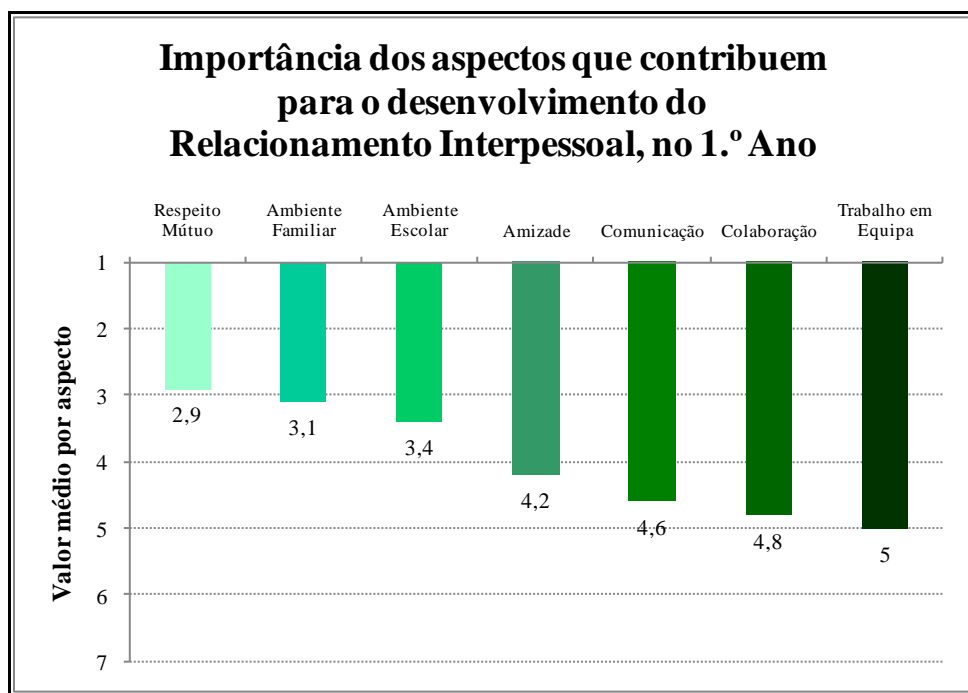
Também pretendíamos saber dos professores, quais os aspectos que consideravam mais importantes, em termos de contributo para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal dos respectivos alunos do 1.º Ano (pergunta 45 do questionário).

Para isso, foram disponibilizados 7 (sete) aspectos, indicados por ordem alfabética, a fim de não influenciar a ordenação pretendida (Ambiente escolar, Ambiente familiar, Amizade, Colaboração, Comunicação, Respeito mútuo e Trabalho em equipa), que os professores deveriam ordenar do mais importante (1) para o menos importante (7).

Os mais incautos poderiam ser levados a pensar que esta pergunta do questionário era redundante, pela aparente evidência de que aspectos como “Comunicação”, “Colaboração” ou “Trabalho em equipa” seriam obviamente os seleccionados como mais importantes. Mas repare-se na questão: “(...) *contributo de cada um destes aspectos para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal (...)*”. E, efectivamente, os aspectos que antes indicámos como, aparentemente, evidentes, na realidade, mais do que desenvolver, contribuem para manter e decorrem desse relacionamento interpessoal.

Assim, foi apenas uma “aparente” surpresa que os professores questionados tenham elegido aspectos como o “Respeito mútuo”, o “Ambiente familiar” e o “Ambiente escolar”, por esta ordem, como os mais importantes no desenvolvimento do relacionamento interpessoal, no 1.º Ano. Os resultados completos, em termos médios, são apresentados na figura 23.

Figura 23
Importância dos aspectos que contribuem para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal no 1.º Ano



Ainda ao nível do relacionamento interpessoal, também quisemos investigar a situação entre alunos e professor, igualmente ao nível do 1.º Ano. Constatámos que 273 alunos (89,80%) têm um relacionamento fácil com o(a) docente, 19 alunos (6,25%) têm um relacionamento indiferente e 12 alunos (3,95%) têm um relacionamento difícil. Aqui, para além da situação à data do inquérito, era também importante saber o modo como essa relação evoluiu desde o início do ano lectivo. Pelas respostas, verificou-se que para 60,20% dos alunos do 1.º Ano houve uma evolução positiva no relacionamento com o(a) docente, para 39,47% houve uma manutenção e apenas num caso (0,33%) houve uma evolução negativa no relacionamento com o(a) docente.

Tendo em conta que o relacionamento interpessoal é um requisito para o trabalho de grupo, quisemos apurar como são, normalmente, formados os grupos, em

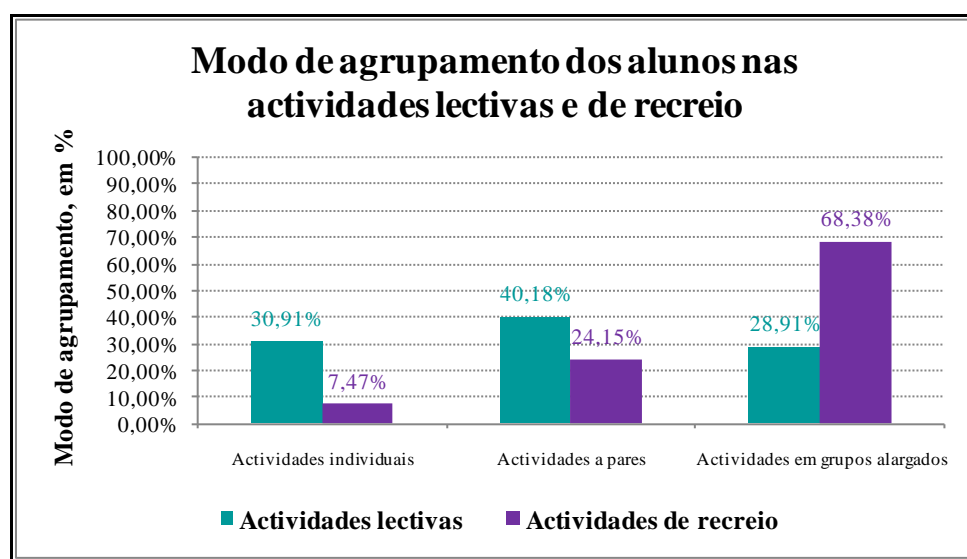
actividades com essas características. Verificou-se que em 55,44% dos casos os grupos são formados por indicação do professor e em 44,56% dos casos são formados de acordo com a vontade dos alunos, demonstrando que existe alguma flexibilidade no sentido de permitir o agrupamento dos alunos de acordo com a segunda opção.

Neste último caso, o critério “afinidade ou amizade” foi o mais corrente, em 79,41% das situações. Outro critério seguido, mas com menor expressão, foi o critério do “género” (masculino/feminino), verificado em 8,82% das situações, exactamente a mesma percentagem verificada nos casos em que o agrupamento dos alunos se verificou de “modo aleatório”. Apenas numa situação (2,94%) se verificou o agrupamento segundo o critério da “aptidão/habilidade individual”. A correlação verificada entre este critério da “afinidade ou amizade” e a importância do aspecto “amizade”, indicado pelos docentes no que diz respeito ao contributo para o desenvolvimento de relações interpessoais, foi positiva e com um valor relativamente significativo de 0,38.

Ainda relativamente ao modo como os alunos se agrupam nas actividades lectivas, considerando todos os alunos da turma e não apenas os do 1.º Ano, verificou-se que 40,18% dos alunos preferiam as actividades a pares, 28,91% preferiam as actividades em grupos mais alargados, mas existia ainda uma percentagem significativa (30,91%) que preferia as actividades individuais. Estes valores sofrem alterações significativas em actividades de recreio, tal como se ilustra na figura 24.

Figura 24

Modo de agrupamento dos alunos nas actividades lectivas e de recreio



Estes valores acabam por confirmar a diferença nas características entre as actividades lectivas e as actividades de recreio, ambas importantes mas cujas especificidades levaram a estes resultados.

Particularizando para o caso dos alunos do 1.º Ano, no que à resolução colaborativa de situações novas diz respeito, obtiveram-se os seguintes resultados: 39,14% dos alunos tentaram a resolução agrupando-se em pares, 21,38% tentaram a resolução em grupo alargado (3 ou mais elementos), 28,95% tentaram a resolução sozinhos, enquanto 10,53% se revelaram indiferentes pois nem sequer as tentaram resolver.

Em termos motivacionais, também ficámos a saber que, nas actividades lectivas da turma, envolvendo todos os seus alunos, na maioria dos casos (67,41%) a adesão destes à participação naquelas actividades foi espontânea, enquanto em 32,59% dos casos houve necessidade de ser incentivada por parte do(a) docente.

Findo o conjunto de perguntas que, nesta secção do questionário, visavam a obtenção de dados relativamente ao relacionamento interpessoal, na pergunta 54 do mesmo iniciou-se o conjunto de questões visando a obtenção de dados relativos às situações de conflito.

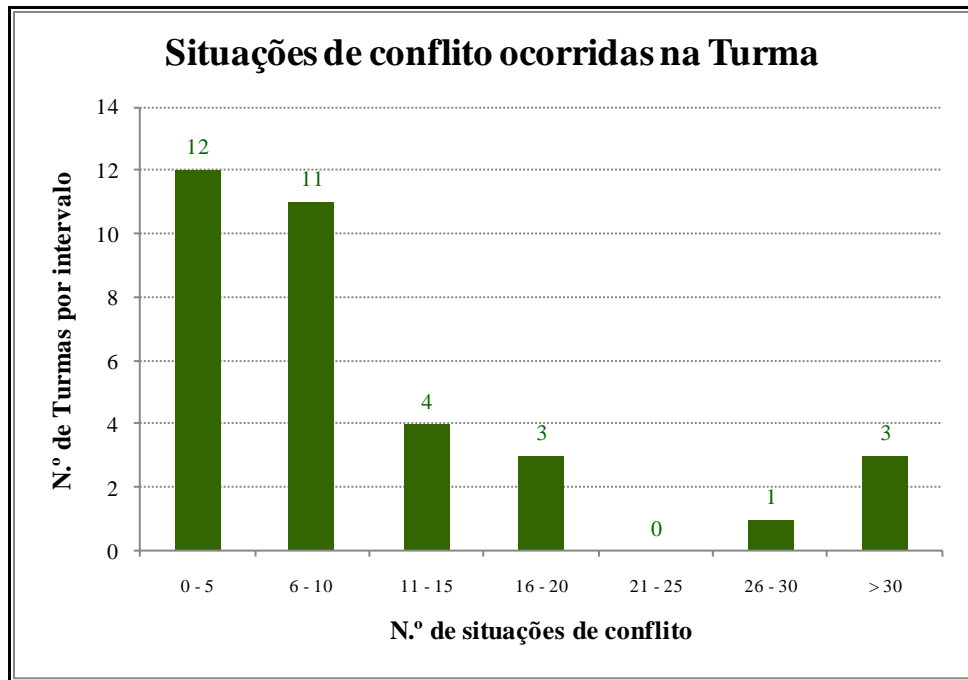
Começámos por ficar a saber que, no início do ano lectivo, 55 alunos (18,09%) do 1.º Ano manifestavam uma propensão para a promoção de situações de conflito na turma e que esse número tinha caído para 31 alunos (10,20%), na altura em que o inquérito foi aplicado, quase no final do ano lectivo, o que representa uma evolução positiva de mais de 8 pontos percentuais (p.p.).

Analisando estes dados em profundidade, verificámos que em 19 das 34 turmas, existiam alunos com esta propensão, contra 15 turmas onde isso não se verificava. Ao longo do ano lectivo, das 19 turmas com este tipo de alunos, em 12 ocorreu uma redução do número de alunos com esta propensão (nas quais subsistiam 19 alunos deste tipo), tendo-se mantido esse número em apenas 7 turmas, correspondentes a 12 dos 31 alunos referenciados.

Por amostragem, das respostas aos questionários conseguiu apurar-se que ao longo do ano lectivo 2008/2009, nas 34 turmas estudadas ocorreram cerca de 350

situações de conflito¹⁹⁵, incluindo conflitos entre alunos e conflitos entre alunos e professores, com a distribuição que se indica na figura 25.

Figura 25
Número de situações de conflito ocorridas na turma no ano lectivo 2008/2009



Da análise destes resultados, conclui-se que mais de um terço destas situações (cerca de 34,50%) são atribuíveis a apenas 4 das 34 turmas estudadas, enquanto em 23 turmas ocorreram também 34,50% das situações de conflito, com 10 ou menos situações por turma. Os restantes 31,00% de situações de conflito ocorreram em 7 turmas, com 11 a 20 situações por turma, ao longo do ano lectivo em causa.

Relativamente a estas situações de conflito, a maioria dos docentes, 21 (61,76%), indicou que a causa dos mesmos se situa no contexto da escola, enquanto 13 professores (38,24%) situaram a causa fora do contexto da escola. Também foi possível apurar que 89,65% das situações de conflito indicadas envolveram apenas alunos, contra 10,35% de situações¹⁹⁶ a envolverem alunos e docentes. Este último valor corresponde, em média a cerca de uma situação de conflito, por turma e no ano lectivo, envolvendo alunos e professor.

¹⁹⁵ Utilizando os valores médios de cada intervalo, obter-se-ia o número de 342 situações de conflito.

¹⁹⁶ Correspondente a cerca de 35 situações.

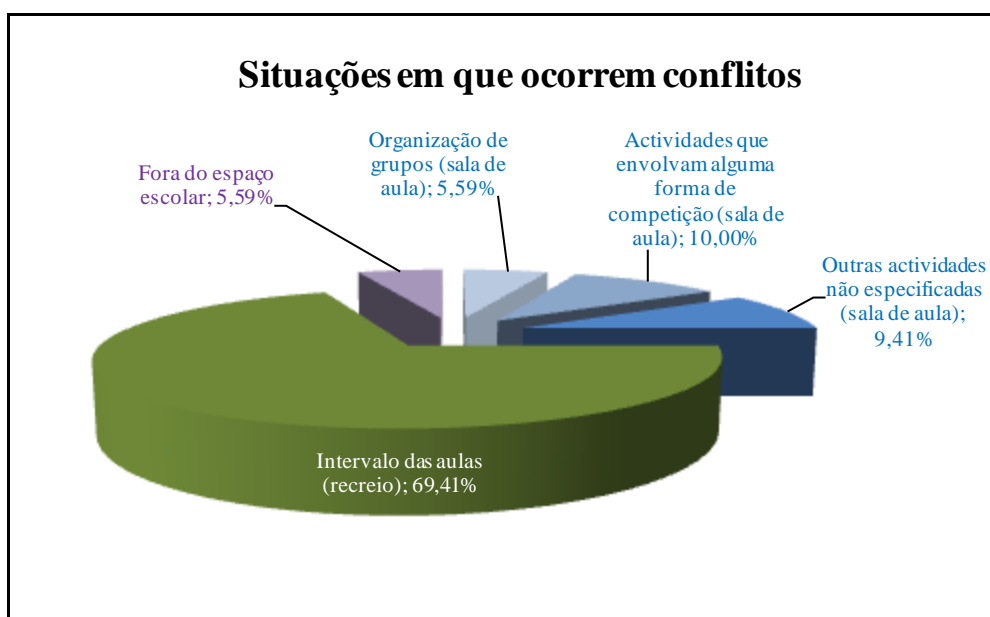
Analisando os dados em profundidade, verificámos que estes conflitos, envolvendo alunos e docentes, ocorreram apenas em 19 das 34 turmas. A semelhança deste número de turmas (19) com o número de turmas com alunos manifestando uma propensão para a promoção de situações de conflito (19) sugeria algum tipo de correlação mas, uma vez calculada, o valor obtido (-0,07) demonstrou que é praticamente nula a correlação entre alunos com propensão para o conflito e as situações de conflito envolvendo alunos e docentes.

Das cerca de 35 situações de conflito envolvendo alunos e docentes, a maioria (48,42%) ficou a dever-se a “falta de educação/desrespeito dos alunos”, 30,79% deveu-se a “desobediência/indisciplina dos alunos” e 20,79% deveu-se a situações não especificadas.

Relativamente às situações de conflito que envolveram só alunos, 34,41% não envolveram alunos do 1.º Ano e 19,88% envolveram só alunos do 1.º Ano. As restantes situações de conflito entre alunos, 45,71%, envolveram alunos do 1.º Ano e de outros anos.

Tendo em conta as situações mais frequentes que podem ocorrer em sala de aula, no recreio (durante os intervalos) ou até fora do espaço escolar, a figura 26 ilustra a frequência relativa dos vários tipos de situações em que ocorrem conflitos na turma.

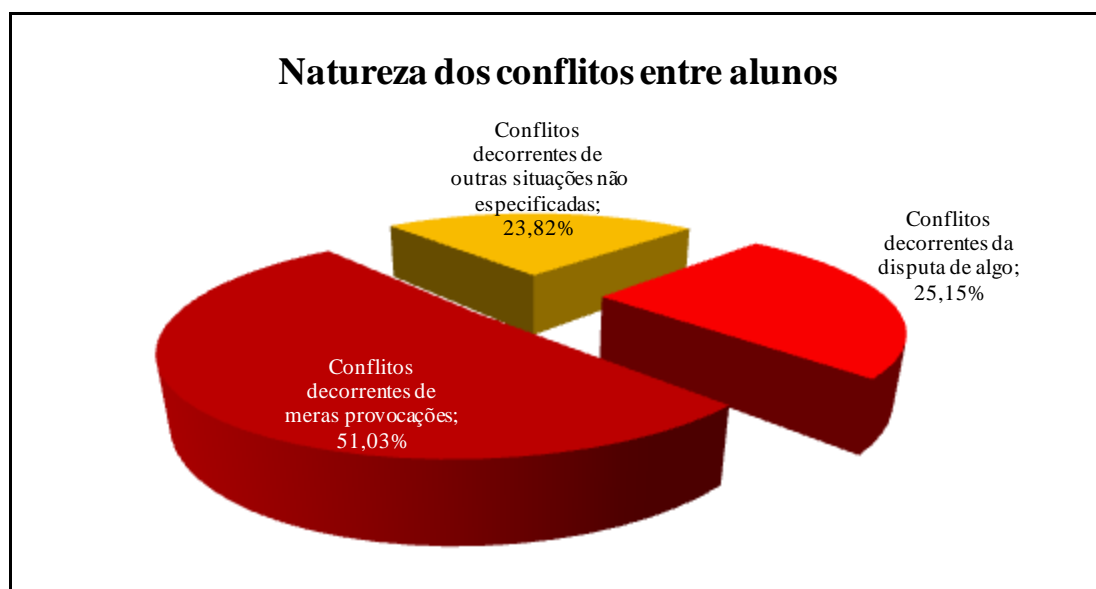
Figura 26
Frequência relativa das situações em que ocorrem conflitos na turma



Como se pode constatar, a grande maioria (69,41%) das situações em que ocorrem conflitos, tem lugar fora da sala de aula, durante os intervalos e no espaço do recreio, num ambiente, obviamente, menos “controlado” pelo docente e onde, por isso, é mais provável que alguns alunos cometam alguns “excessos” e “provocações” que acabam por degenerar em conflitos. Estes números demonstram que a vivência num espaço/ambiente com regras que sejam aceites por todos, é um importante contributo para a diminuição do potencial de conflito, pela clarificação do papel de cada um e pela clarificação dos processos de relacionamento interpessoal entre todos os agentes envolvidos.

Identificadas as situações mais propícias ao conflito, também se investigou a natureza desses mesmos conflitos. Os resultados mostram a causa desses conflitos como tendo origem, essencialmente, nos indivíduos, pelo recurso à mera provocação ou pela inexistência/insucesso de negociação, o que atesta bem da importância de um bom relacionamento interpessoal, para o qual o “aprender a viver juntos” poderá, decerto, contribuir. É isso que se mostra na figura 27.

Figura 27
Natureza dos conflitos entre alunos



Considerando o número total de alunos pertencente à amostra estudada (562), o número de conflitos reportado pelos docentes na resposta à pergunta N.º 56 do questionário, permite determinar uma média de cerca de 0,61 conflitos por aluno, durante o período que correspondeu, aproximadamente, ao ano lectivo 2008/2009 e para

o conjunto dos 3 Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar. Analisando este indicador por Agrupamento de Escolas, verificamos que 2 Agrupamentos ficaram abaixo da média do concelho, enquanto 1 Agrupamento ficou acima. Em termos concretos, os 2 Agrupamentos que tiveram um número de conflitos por aluno inferior à média do concelho, foram os Agrupamentos de Escolas Gualdim Pais (cerca de 0,46 conflitos por aluno) e D. Nuno Álvares Pereira (cerca de 0,54 conflitos por aluno). Já o Agrupamento de Escolas Santa Iria, com cerca de 0,75 conflitos por aluno, teve uma média superior à média do concelho.

Pela análise dos dados, em profundidade, relativamente às cerca de 350 situações de conflito registadas pelos docentes, foi possível apurar que em 63,82% dos casos existiram determinados alunos envolvidos de modo sistemático, contra apenas 36,18% das situações em que isso não se verificou, o que atesta bem da importância em identificar, desde bem cedo, os potenciais “focos” de conflito e que aqui temos vindo a designar de alunos “problemáticos”.

Relativamente aos alunos “problemáticos” em termos de comportamento e/ou relacionamento, dos 562 alunos que compuseram a amostra estudada (incluindo alunos dos 4 anos do 1.º CEB), os docentes identificaram um conjunto de 109 alunos que podem ser incluídos nesta classificação de “problemáticos”, o que corresponde a uma percentagem relativamente significativa de 19,40%.

Destes 109 alunos, 44 eram do 1.º Ano (correspondentes a 14,47% dos alunos do 1.º Ano), 35 eram do 2.º Ano (correspondentes a 27,13% dos alunos do 2.º Ano), 10 eram do 3.º Ano (correspondentes a 35,71% dos alunos do 3.º Ano) e 20 eram do 4.º Ano (correspondentes a 19,80% dos alunos do 4.º Ano).

Estes valores percentuais mostram que, em proporção, o número de alunos “problemáticos” vai aumentando do 1.º Ano (onde tem o valor proporcionalmente mais baixo) até 3.º Ano (valor percentual mais elevado), sofrendo depois uma redução significativa no 4.º Ano, o que atesta, uma vez mais, da importância de, desde bem cedo, criar as condições, através do “aprender a viver juntos”, para contribuir para uma redução destes valores e não para o seu incremento.

Interessantes foram também os resultados relativos ao aproveitamento escolar destes 109 alunos considerados “problemáticos” em termos de comportamento e/ou

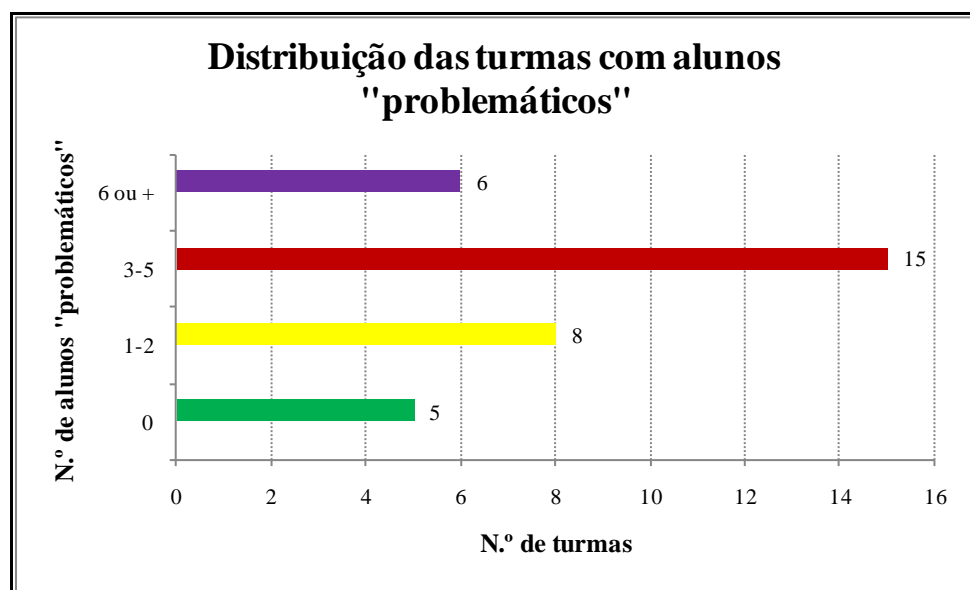
relacionamento. Havendo, *a priori*, uma ideia generalizada que este tipo de alunos tem, normalmente, mau aproveitamento escolar, nesta amostra verificámos que, afinal, 35,78% destes alunos tinham um aproveitamento escolar “Bom” ou “Muito Bom”, sendo “Insuficiente” em apenas 33,03% dos casos.

Também foi possível obter dados relativos à eventual alteração de postura destes alunos “problemáticos”, quando passam do relacionamento com os seus colegas ao relacionamento com o docente. A grande maioria destes alunos, 60 (55,05%), no relacionamento com o docente, alterou, para melhor, a atitude conflitual que, habitualmente, tinha para com os colegas de turma, atestando da importância e do significado do professor em termos de respeito e consideração. No entanto, uma percentagem ainda significativa (41,28%) manteve a sua atitude, havendo mesmo 4 alunos (3,67%) identificados como tendo agravado essa atitude sempre que se relacionavam com o docente.

Tendo em conta o seu contexto escolar e as situações de conflito, efectivas e potenciais, verificadas, questionámos os docentes sobre se consideravam ter “os instrumentos necessários e suficientes para prevenir e/ou resolver essas situações”. A maioria, 21 (61,76%), respondeu afirmativamente, mas um conjunto significativo de docentes, 13 (38,24%), respondeu negativamente. Estes resultados merecem uma análise mais aprofundada, traduzida pela figura 28.

Figura 28

Distribuição do número de alunos “problemáticos” nas turmas da amostra estudada



A figura anterior ilustra a distribuição dos 109 alunos “problemáticos” pelas 34 turmas abrangidas por este estudo. Tendo em conta a dimensão média das turmas (17 alunos), verifica-se que existe um conjunto relativamente significativo de turmas (21) nas quais o número de alunos “problemáticos” deve constituir um alerta.

Ao efectuarmos o cruzamento destes resultados com as respostas dos docentes em termos de “Sim/Não”, relativamente ao facto de considerarem ter os instrumentos necessários e suficientes para prevenir e/ou resolver as situações de conflito, constatámos que os 21 docentes que afirmaram ter os instrumentos necessários e suficientes tinham, em média, 2 alunos “problemáticos” na sua turma, enquanto os 13 docentes que afirmaram não ter os instrumentos necessários e suficientes tinham, em média, 5 alunos “problemáticos” na sua turma.

Percebe-se, assim, melhor as razões que estiveram na base de tais respostas, já que docentes com mais alunos “problemáticos” tendem a sentir maiores dificuldades e daí poderá decorrer o sentimento de insuficiência, que poderá ser efectiva, em termos dos instrumentos disponíveis para resolver este tipo de situações.

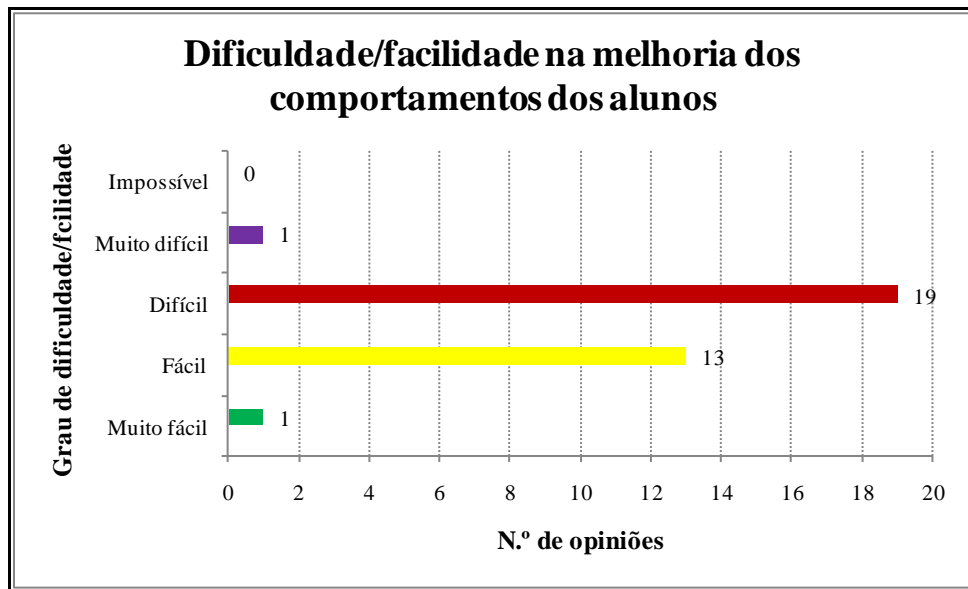
Ainda neste contexto, as respostas ao questionário permitiram apurar que, a grande maioria, 30 (88,24%) professores, revelou acreditar ser possível, ao nível do 1.º Ano, melhorar os comportamentos dos seus alunos, com efeitos positivos ao nível do relacionamento interpessoal. Apenas 4 professores (11,76%) revelaram ter dúvidas sobre essa possibilidade, mas nenhum afirmou, peremptoriamente, que isso não era possível.

Estes resultados demonstram uma excepcional atitude dos docentes, em termos da sua predisposição para contribuir, entre outros aspectos, para a melhoria do relacionamento interpessoal nos alunos, logo ao nível do 1.º Ano do Ensino Básico.

Mas esta atitude da maioria dos docentes, não significa que estes não tenham a noção das dificuldades da tarefa associada a essa melhoria ao nível do comportamento dos alunos. Repare-se que 58,82% dos docentes vê esta tarefa como “Difícil” ou “Muito difícil”, contra 41,18% que a vêem como “Fácil” ou “Muito fácil”, se bem que 32 das 34 respostas (94,12%) se dividem entre o “Difícil” e o “Fácil”. É isso que se traduz na figura 29, que mostra a noção, por parte dos docentes, da dificuldade associada à tarefa.

Figura 29

Grau de dificuldade/facilidade na tarefa de melhorar os comportamentos dos alunos



Para finalizar esta secção do questionário, perguntámos, ainda, aos docentes qual consideravam ser a melhor via para o sucesso na tarefa de melhorar os comportamentos. Trinta professores (88,24%) indicaram a “integração de actividades curriculares e extra-curriculares” como sendo a melhor via para esse objectivo, enquanto 3 professores (9,68%) foram de opinião que a melhor via passa “em exclusivo, pelo recurso às actividades curriculares”. Um professor (2,94%) não seleccionou o recurso às actividades curriculares, às extra-curriculares ou a ambas, não tendo sido possível apurar qual a sua opinião em concreto.

Da análise em profundidade, relativamente aos professores que indicaram a “integração de actividades curriculares e extra-curriculares” como sendo a melhor via para a tarefa de melhorar os comportamentos dos alunos, foi possível apurar que nesse “mix” as “actividades curriculares” teriam uma ponderação maior relativamente às “actividades extra-curriculares” (61,50% das primeiras contra 38,50% das segundas).

1.5. Áreas de contributo para a vivência com os outros

Esta secção do questionário teve por objectivo a obtenção de dados relativamente a outras áreas de contributo para o tema “vivência com os outros”, assim como o de confirmar e/ou cruzar os dados nela obtidos com outros obtidos noutras secções do questionário.

Tendo em conta este enquadramento, começámos por questionar sobre a materialização do “aprender a viver juntos” no desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico. As opiniões dos respondentes acabaram por ser relativamente divididas, apesar de ninguém ter respondido “Nada materializado”. Assim, obtivemos 16 respostas (47,06%) referindo “Pouco materializado”, 16 respostas (47,06%) referindo “Bem materializado” e 2 respostas (5,88%) indicando “Muito bem materializado”.

É, agora, chegado o momento de fazer referência ao que ficou por explicar no início do tópico 1.2. “Competências gerais para a vivência com os outros”, deste capítulo, quando constatámos, pelas respostas à pergunta 19 do questionário, que a aprendizagem visada nesta investigação, o “aprender a viver juntos”, em termos objectivos, ficou posicionada em 3.º lugar, em termos da sua importância relativamente às restantes aprendizagens fundamentais.

A percepção por parte, de 47,06% dos professores da amostra estudada de que o “aprender a viver juntos” se encontra “pouco materializado” no desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico, sugeria-nos que esta poderia ser a razão pela qual o “aprender a viver juntos” tinha surgido como a 3.ª aprendizagem fundamental mais importante.

No entanto, da análise de correlação obtivemos um valor relativamente fraco (0,11), ainda que positivo, o que sugere que aquele posicionamento não decorreu directamente da sua “pouca materialização” no desenho curricular do 1.º Ano, mas talvez da dificuldade em “isolar”, de modo específico, a sua operacionalização, ao contrário do “aprender a fazer” e do “aprender a conhecer”, aprendizagens fundamentais mais tradicionais.

Por outro lado, como temos verificado ao longo da análise e interpretação dos dados, o “aprender a viver juntos” é encarado, essencialmente, numa perspectiva transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares, perdendo, assim, alguma “força” como aprendizagem fundamental autónoma.

Este último aspecto, associado ao anterior, parece ser, então, o responsável pela importância relativa atribuída ao “aprender a viver juntos”. De qualquer modo, este aspecto exigiria um aprofundamento da exploração mas, tendo em conta, quer o tempo

disponível, quer o facto de que este não era o objectivo científico desta investigação, deixamos a explicação neste ponto.

Seguiram-se duas questões de confirmação relativamente às competências gerais e específicas no âmbito do “aprender a viver juntos”. Mais uma vez, existiu alguma divisão de opiniões por parte dos professores. Sobre a competência geral relativa ao “aprender a viver juntos”, 18 professores (52,94%) entenderam que “assim está bem”, mas um número ainda significativo de professores, 15 (44,12%), entendeu que o currículo do 1.º Ano deveria indicar mais competências gerais no âmbito desta aprendizagem fundamental. Acrescente-se, ainda, que 1 professor (2,94%) respondeu que “o currículo não deveria indicar qualquer competência geral” neste âmbito.

Sobre as 2 competências específicas relativas ao “aprender a viver juntos”, também no contexto do 1.º Ano, o sentido das respostas esteve, aproximadamente, em linha com a opinião manifestada pelos professores relativamente à competência geral. Assim, obtivemos 18 respostas (52,94%) indicando que este número de competências específicas é o adequado, 13 respostas (38,24%) indicando que o currículo deveria incluir mais competências específicas e 3 respostas (8,82%) indicando que o currículo deveria incluir menos competências específicas.

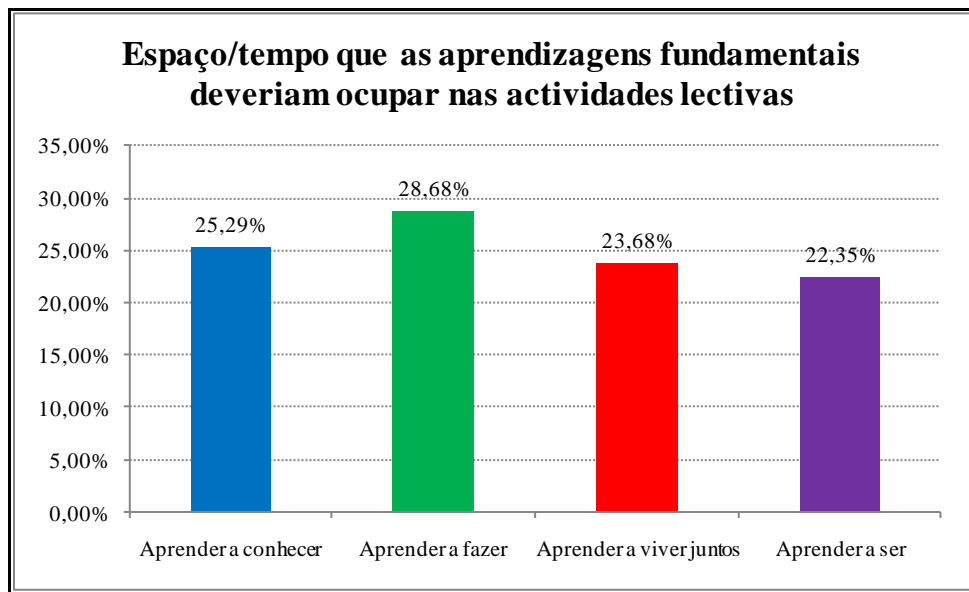
Considerando todas as actividades realizadas em cada turma, decorrentes da aplicação e operacionalização do programa curricular correspondente aos anos leccionados, questionámos os docentes sobre a percentagem, aproximada, de tempo dedicado ao “aprender a viver juntos”.

Considerando a turma completa (incluindo os alunos de todos os anos), o resultado médio para a resposta foi de 44,55%. Considerando apenas as actividades realizadas pelos alunos do 1.º Ano, o resultado médio para a resposta foi ligeiramente superior, ainda de dimensão semelhante (46,21%). Estes resultados sugeriam uma elevada correlação entre os valores apresentados, a qual confirmámos após efectuar o respectivo cálculo: 0,95.

Na questão 19 do questionário tinha-se perguntado sobre a importância relativa das aprendizagens fundamentais, aspecto que já analisámos até onde os dados permitiram. Mas querendo confirmar aquelas respostas, questionámos os docentes sobre

qual o espaço/tempo que cada uma destas aprendizagens deveria ocupar nas actividades lectivas dos alunos do 1.º Ano. As respostas encontram-se sintetizadas na figura 30.

Figura 30
Espaço/tempo que as aprendizagens fundamentais deveriam ocupar nas actividades lectivas do 1.º Ano



Os resultados agregados obtidos nesta questão são muito semelhantes àqueles que foram obtidos na questão 19, apresentando uma correlação positiva (directa) muito elevada (0,98) entre si, ao mesmo tempo que confirmam o 3.º lugar do “aprender a viver juntos” em termos de importância relativa, no conjunto das 4 aprendizagens fundamentais. Isto quer dizer que não é significativa a diferença, aprendizagem a aprendizagem, entre a realidade daquilo que é operacionalizado e que aquilo que deveria ser idealmente praticado, na opinião dos docentes inquiridos.

Também quisemos investigar, pela importância que pode ter no contexto do “aprender a viver juntos”, o papel da escola na formação do indivíduo, no que ao Ensino e Educação diz respeito, nomeadamente fazendo o levantamento daquela que é a prática actual e daquela que deveria ser idealmente essa prática. Aqui convirá relembrar os conceitos de “Ensino” e de “Educação” que apresentámos aos respondentes na “Introdução” do questionário e que foram os seguintes:

“Ensino - actividade docente formal ou não formal, de carácter pedagógico, que tem implícita a intenção de que determinados objectivos de aprendizagem sejam alcançados por indivíduos na situação de estudantes/alunos, estando subjacente o requisito de que aquilo que é

ensinado deverá ser passível de poder ser aprendido por esses mesmos estudantes/alunos. Esta actividade exige um ambiente de ensino-aprendizagem organizado, onde quem ensina e quem aprende interagem directa ou indirectamente, tendo em vista o alcançar de resultados previamente determinados;

Educação - conceito mais abrangente que o de Ensino e que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo ao longo da sua vida, desde que nasce até que morre e às várias formas de organização social (família, escola, sociedade, entre outras) que permitem que cada indivíduo se vá transformando nesse percurso, rumo a níveis mais elevados de realização pessoal e bem-estar social, de acordo com aqueles que são os valores inerentes a uma determinada cultura”.

Na opinião da maioria dos respondentes, 25 (73,53%), na prática, a escola ensina e educa, com ênfase no ensino. Cinco professores (14,71%) foram de opinião que a escola ensina e educa, em proporções idênticas, 3 professores (8,82%) entenderam que a escola ensina e educa, com ênfase na educação e apenas 1 professor (2,94%) indicou que a escola só ensina.

Estas respostas sofrem uma alteração relativamente significativa, quando, em vez daquela que é a prática, se perguntou qual deveria ser o papel da escola na formação do indivíduo, no que ao Ensino e Educação diz respeito. Aqui, a maioria dos professores, 18 (52,94%), foi de opinião que a escola deve ensinar e educar, em proporções idênticas. Um número também significativo de professores, 14 (41,18%), indicou que a escola deve ensinar e educar, com ênfase no ensino e apenas 2 professores (5,88%) indicaram a escola deve ensinar e educar, com ênfase na educação.

Por aqui é possível verificar que, na amostra estudada, existe uma clara percepção de que a prática da escola, em termos de Ensino e Educação, ainda coloca a ênfase no Ensino, mas que, tendencialmente, deveria haver um maior equilíbrio entre Ensino e Educação, apesar de um número significativo de docentes, continuar a valorizar mais o Ensino que a Educação na formação do indivíduo, no que ao papel da escola diz respeito.

Esta conclusão é confirmada pelos resultados das respostas às questões 80 e 81 do questionário, nas quais perguntámos, respectivamente sobre a turma em geral e sobre o 1.º Ano em particular, qual era, em termos percentuais relativos, o peso ocupado pelo Ensino e pela Educação na actividade escolar. Os universos “turma” e “1.º Ano” não

geraram resultados significativamente diferentes mas, tal como se mencionou antes, constatou-se que, efectivamente, o Ensino assume uma maior importância relativamente à Educação, no âmbito das actividades escolares.

Assim, para as actividades escolares na turma, obteve-se 58,82% para o Ensino contra 41,18% para a Educação. Considerando apenas as actividades escolares com os alunos do 1.º Ano, obteve-se 57,79% para o Ensino contra 42,21% para a Educação. Estas proximidades de valores percentuais para o Ensino na turma e no 1.º Ano, assim como para a Educação, igualmente na turma e no 1.º Ano, poderiam sugerir uma correlação directa quase perfeita mas, após a análise das matrizes (34x2) relativas ao Ensino e à Educação, respectivamente, verificámos que, apesar duma correlação positiva elevada (0,65) entre os contextos “Turma” e “1.º Ano”, para cada um dos atributos “Ensino” e “Educação”, existem algumas situações em que os docentes atribuíram valores diferentes.

A análise em profundidade das 34 turmas, mostrou-nos que em 23 (67,65%) houve uma manutenção das ponderações relativas atribuídas ao “Ensino” e à “Educação”, independentemente do contexto (“turma com todos os anos” ou “só alunos do 1.º Ano”) em que se verificam mas, em 11 delas (32,35%) houve variações, com oito dessas variações a assumir uma amplitude de 10 p.p., duas a assumir uma amplitude de 20 p.p. e uma a assumir uma amplitude de 50 p.p., explicando-se assim a correlação positiva elevada mas não perfeita.

Passando a outra área, pretendemos, também, obter alguns dados sobre a importância da frequência do Jardim de Infância, em termos do contributo que esta frequência pode ter para a aquisição e desenvolvimento de competências gerais e/ou específicas relacionadas com o “aprender a viver juntos”. Todas as respostas foram positivas, variando apenas no grau desse contributo.

A grande maioria dos professores, 24 (70,59%), foi de opinião que a frequência do Jardim de Infância “Contribuiu muito”. Por outro lado, 10 professores (29,41%) responderam que “Contribuiu razoavelmente/satisfatoriamente”. Estes resultados, associados ao facto de que 88,49% dos alunos do 1.º Ano da amostra estudada frequentaram o Jardim de Infância, são um bom indicativo da importância dessa frequência.

Tendo a noção prévia de que o “Ambiente familiar” era importante no desenvolvimento do relacionamento interpessoal, logo ao nível do 1.º Ano, tal como se comprovou pelas respostas à pergunta 45 do questionário, pretendemos investigar um pouco mais em profundidade.

Para isso, e com recurso apenas a alguns aspectos vistos como sendo o reflexo da Educação que os alunos recebem nas suas famílias, questionámos os docentes sobre a sua percepção relativamente àquela que seria, em média, a Educação que os seus alunos do 1.º Ano recebiam das respectivas famílias.

A maioria dos docentes, 20 (58,82%), entendeu que “a Educação que as famílias dão é razoável/satisfatória”. Para 8 docentes (23,53%) a Educação dada é boa e para 1 docente (2,94%) é mesmo muito boa. Mas houve, ainda, um conjunto de 5 docentes (14,71%) que consideraram que a “Educação que as famílias dão é deficiente”, um número, apesar de tudo, relativamente significativo.

Uma análise superficial dos resultados poderia induzir-nos a uma conclusão de que as respostas correspondentes a uma Educação boa ou muito boa por parte das famílias, em número total de 9 (26,47%), estariam fortemente relacionadas com o facto de serem relativas a alunos de turmas pertencentes a escolas situadas em ambiente urbano (9 turmas).

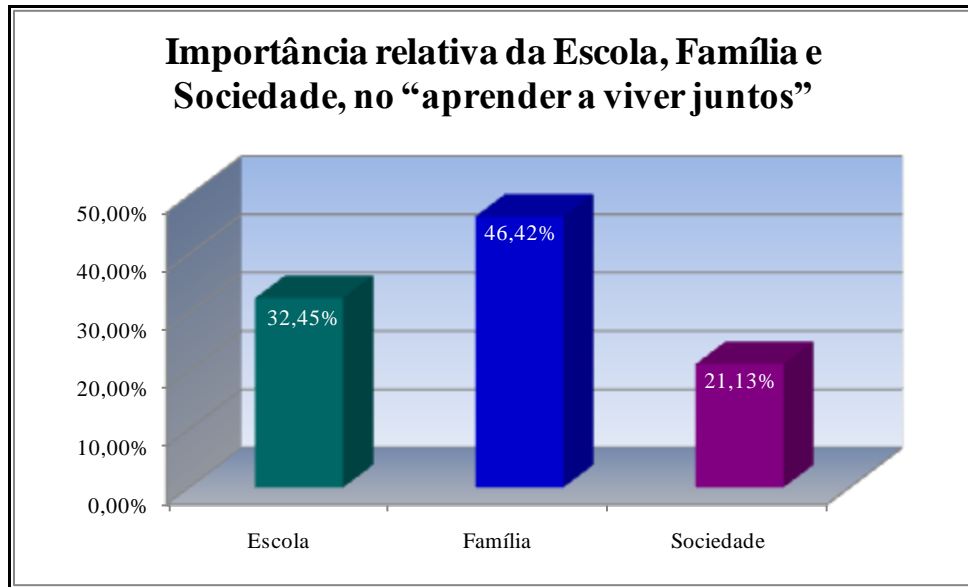
Para isso, analisámos a correlação entre as respectivas matrizes (34x1), tendo concluído que, apesar de existir uma correlação positiva entre estes atributos (“Educação boa ou muito boa, por parte das famílias” e “Turma de escola situada em ambiente urbano”), o seu valor não é significativamente elevado (0,24), não permitindo concluir quanto ao facto de o atributo “contexto em que a escola se insere” ser um factor diferenciador relativamente a este aspecto.

Na realidade, apenas em 4 das 9 turmas situadas em escolas urbanas, houve uma correspondência a “Educação boa ou muito boa, por parte das famílias”. Como curiosidade fica até a observação de que a única turma cujos alunos foram associados a uma Educação muito boa por parte das famílias, pertence a uma escola situada em ambiente rural.

Para terminar o questionário, quisemos saber a opinião dos respondentes relativamente ao peso relativo da “Escola”, “Família” e “Sociedade”, em termos do “aprender a viver juntos”. Os resultados encontram-se apresentados na figura 31.

Figura 31

Importância relativa da escola, família e sociedade no “aprender a viver juntos”



Estes resultados, apesar de poderem parecer surpreendentes, podem ter duas leituras. A primeira leitura é a de que é inegável o papel da escola em termos desta aprendizagem fundamental. A razão pela qual, objectivamente com base nos dados das respostas, não lhe foi atribuída a importância principal, em detrimento de outro “vector”, a Família, poderá estar relacionada com a segunda leitura destes resultados.

E essa leitura é a de que, os docentes ao elegerem a Família como o “vector” mais importante, de entre os três apresentados, no que diz respeito ao “aprender a viver juntos”, poderão estar a traduzir a sua percepção, a sua experiência profissional e, porventura, o seu desejo, no sentido de que esta aprendizagem fundamental deva, efectivamente, começar bem cedo na vida dos indivíduos.

Para que este início, desde bem cedo, possa ser uma realidade em toda a sua dimensão, é necessária a criação de condições prévias, em termos da Educação¹⁹⁷ providenciada pelas famílias, dotando as crianças com as “bases” necessárias para que a escola, logo no início do Ensino Básico, possa aplicar e operacionalizar a aquisição e

¹⁹⁷ No sentido do conceito de “Educação” que antes apresentámos.

desenvolvimento de competências gerais e específicas relacionadas com o “aprender a viver juntos”, que, como vimos, são inerentes às várias áreas curriculares e extra-curriculares.

2. Análise e interpretação dos dados relativos à entrevista

Neste tópico iremos proceder à análise e interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas¹⁹⁸ aos Presidentes dos Conselhos Executivos dos 3 Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar, de acordo com a categorização das respostas indicada no quadro 12 e de modo agregado, tal como se fez para a análise e interpretação do outro tipo de inquérito utilizado, o questionário.

Tendo em conta o carácter essencialmente qualitativo dos dados recolhidos nestas entrevistas e a existência, como é normal, de alguma informação redundante, iremos explorar apenas os aspectos directamente relacionados com os objectivos científicos deste estudo, independentemente de se poder consultar em anexo e a título complementar, a transcrição completa das entrevistas.

2.1. Caracterização dos entrevistados

Os entrevistados eram, à data do inquérito, Presidentes do Conselho Executivo de cada um dos três Agrupamentos de Escolas existentes no concelho de Tomar, nomeadamente o Agrupamento de Escolas Santa Iria, o Agrupamento de Escolas Gualdim Pais e o Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira, todos no exercício das funções há 4 anos.

Antes do desempenho destas funções, todos os entrevistados exerceram a docência¹⁹⁹ no Ensino Secundário e, posteriormente, no 3.º CEB, havendo um que também leccionou ao 2.º CEB.

Comum a todos foi, igualmente, o facto de a última vez que exerceram a docência ter sido no Agrupamento que dirigiam à data do inquérito. Curiosamente, nenhum dos entrevistados foi, alguma vez, professor do 1.º CEB. Em termos de tempo de serviço, os entrevistados situavam-se no intervalo entre os 20 e os 34 anos de serviço.

¹⁹⁸ Os dados relativos às respostas à entrevista foram recolhidos, exactamente, entre 7 e 17 de Abril de 2009.

¹⁹⁹ Todos na área das Ciências (Biologia, Física, Geologia, Matemática e Química).

2.2. *Aprendizagens fundamentais*

Relativamente à importância das 4 aprendizagens fundamentais, todos os entrevistados reconheceram a sua importância, tendo alguns, mesmo, destacado o “aprender a viver juntos” face à sua particularidade, nomeadamente pelo facto de no Pré-Escolar já serem trabalhadas algumas das competências que lhe estão associadas, como, por exemplo, o aprender a conviver.

Face a isto, alguns reconhecem que o “aprender a conhecer” e o “aprender a fazer” poderão assumir uma maior importância ao nível do 1.º CEB, se bem que assumam que *“para o exercício futuro da cidadania, (...) é muito importante o contexto do aprender a viver juntos”*, até porque *“na socialização primária do aluno, em contexto familiar, esses domínios já estão representados naturalmente, com a sua experiência do dia-a-dia”*, acabando *“a Escola (...) por ser uma artificialização disso”*.

Estes dados confirmam a nossa análise e interpretação anteriores, relativamente aos dados obtidos no questionário sobre a importância da “família”, mas, dum modo geral, a ideia que persiste é a de que as 4 aprendizagens fundamentais *“se complementam e têm que existir ao lado umas das outras. Ao nível do 1.º Ano (...) não são mais importantes umas do que as outras”*, tendo *“o mesmo nível de importância”*, mas *“a maneira como são trabalhadas (e não só) e também aquilo que se espera delas, é que tem um carácter diferente”*, pois *“exige-se mais de umas do que de outras”*.

2.3. *Importância da escola, família e sociedade*

A importância destes três “vectores” no âmbito do “aprender a viver juntos”, também foi visada nas entrevistas, à semelhança do que aconteceu no questionário²⁰⁰. Ao pretender obter a opinião dos Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar sobre este tópico, visámos estabelecer um termo de comparação entre a visão da Liderança do Agrupamento e a visão dos “operacionais” no terreno, papel desempenhado, neste caso, pelos professores do 1.º Ano do concelho de Tomar que fizeram parte da amostra estudada.

As respostas dos entrevistados estão em linha com os dados recolhidos através do questionário, ao assumirem que Escola, Família e Sociedade são importantes, mas

²⁰⁰ Ver a Secção V do questionário.

também que estes “vectores” “*têm que se complementar*”, já que “*nenhum é insubstituível*”. Ficou evidente que cada um destes “vectores” deve desempenhar o seu papel em determinados momentos chave, tendo sido relevado, em particular, o papel da Família para que a Escola possa cumprir a sua missão.

Refere-se que “*a Sociedade está a viver um dilema muito importante que é [o de] saber se efectivamente devemos dar mais importância à Família [ou] à Escola*” e existe a percepção de que “*o facto de não haver uma família estruturada, traz problemas para toda a vida da criança, com reflexos muito negativos*” que a escola não consegue “*contrariar porque eles já vêm de trás*”, significando que “*quanto pior for a preparação e a estrutura familiar logo no início do contacto com a Escola, mais dificuldades [esta irá] ter*”.

Neste contexto, “*a Sociedade (...) tem importância*” mas tem que “*repensar se não é importante que a Família desempenhe o seu trabalho*”, o que significará que “*vai ter que dar mais tempo à Família*”, já que a “*Escola por si só não pode resolver o problema*”. Nas respostas às entrevistas ficou bem patente que “*desde o início, a Família tem um papel preponderante*” e que “*a Escola (...) tem uma responsabilidade social acrescida e que [lhe] é imputada quer pela sociedade civil, de uma maneira geral, quer mesmo pela tutela*”, mas também foi revelada alguma preocupação pela quase ausência, na actualidade, da tão desejada complementaridade entre Escola, Família e Sociedade, “*algo que não está a acontecer agora*”. A afirmação de um dos entrevistados e que a seguir reproduzimos, é bem representativa destas dificuldades: “*E nós [Escola], por vezes, queremos fazer todo o trabalho, substituindo a própria Família porque esse trabalho não foi feito, e não temos conseguido*”.

2.4. Autonomia do agrupamento e das respectivas escolas

Outro dos aspectos sobre o qual quisemos obter a opinião dos entrevistados, relaciona-se com a dotação do Agrupamento e das suas Escolas em termos dos instrumentos e autonomia necessários para a promoção do “aprender a viver juntos”. Em geral, as respostas permitem qualificar esta autonomia de “*suficiente*”, até porque, segundo os entrevistados, “*a autonomia das escolas é muito relativa... como todas as autonomias, [está-se] sempre dependente de algo*”.

Mas, em particular, ao nível da “*gestão curricular*”, as respostas dos entrevistados demonstram que, “*apesar de haver sempre limites*”, a autonomia existente é bastante razoável e até “*facilitadora do desenvolvimento [das] competências [relacionadas] com o aprender a viver em conjunto*”. As maiores limitações parecem ser ao nível do tempo disponível, que é cada vez menos, aspecto que, associado ao ambiente geral vivido na classe docente, tem vindo a gerar, progressivamente, situações de desmotivação em docentes com bastante experiência e anos de serviço, culminando, em última instância, com o pedido de passagem à situação de aposentação.

Pela resposta de um dos entrevistados, percebe-se que, como consequência da saída daqueles docentes, pode até estar em risco a continuidade da identidade do Agrupamento, quando afirma: “*o Agrupamento [deve] ter uma identidade... essa identidade leva muito tempo a conquistar. Os colegas [que saíram], estamos a falar de pessoas com trinta e poucos anos de serviço (...), passaram por várias escolas, conhecem muito bem o meio, conhecem o Agrupamento e eram pessoas fundamentais (...) para continuar (...) a dar aquele «espírito» (...) que é importante dentro dum Agrupamento [e isso pode] ter um efeito muito negativo, porque esses colegas eram importantes*”.

2.5. Avaliação da situação do agrupamento em termos de conflitos

A cada um dos 3 Presidentes de Conselho Executivo entrevistados, foi solicitado que classificasse o seu Agrupamento em termos de situações de conflito ocorridas nas Escolas, envolvendo alunos e eventualmente estes e professores.

Se bem que as respostas tenham revelado uma percepção bastante razoável, com a indicação, comum a todos (ainda que, com algumas “ligeiras” diferenças de grau entre si), de que o Agrupamento respectivo é “pouco problemático”²⁰¹, ficou bem visível que essa percepção é maior relativamente à Escola Sede (EB2,3) do que ao conjunto de Escolas EB1 a ele pertencentes.

De qualquer modo, foi interessante verificar que a percepção das Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escolas Gualdim Pais e D. Nuno Álvares

²⁰¹ Numa escala de 0 (nada problemático) a 10 (muito problemático), as respostas variaram entre 2 e 4, sem que exista, em qualquer dos 3 Agrupamentos de Escolas, um historial, propriamente dito, de situações de violência mas apenas de algumas situações de conflito pontuais.

Pereira, esteve exactamente em linha com os dados recolhidos através dos questionários, em termos da sua avaliação relativamente à situação de conflitos no Agrupamento de Escolas respectivo.

Relembre-se que, em termos concretos, estes 2 Agrupamentos, que foram os que tiveram um número de conflitos por aluno inferior à média do concelho, apresentaram valores estatísticos de cerca de 0,46 e 0,54 conflitos por aluno, respectivamente. O Agrupamento de Escolas no qual esta percepção foi mais ténue relativamente ao 1.º CEB, foi precisamente o Agrupamento de Escolas Santa Iria, com cerca de 0,75 conflitos por aluno, uma média superior à média de cerca de 0,61 conflitos por aluno, verificada no concelho durante, aproximadamente, o ano lectivo 2008/2009.

2.6. “Aprender a viver juntos”

Sob este tópico, visámos apurar se esta aprendizagem está, efectivamente, a ser considerada tão importante tal como foi consagrado, em termos teóricos, no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI.

Para isso articulámos o tópico em 3 sub-tópicos, tendo em conta a importância relativa do “aprender a viver juntos” face às outras aprendizagens fundamentais, assim como as competências a adquirir e a desenvolver no seu âmbito e o modo como o currículo é operacionalizado pelos docentes na aquisição e desenvolvimento das competências antes referidas.

2.6.1. Importância relativa desta aprendizagem fundamental. Este era um dos sub-tópicos particularmente relacionado com uma das questões investigativas colocadas à partida para o estudo.

As respostas dos entrevistados confirmaram a importância do “aprender a viver juntos” e foram mais além, nomeadamente sobre qual o “*timing*” mais adequado para se iniciar o “aprender a viver juntos”. E aqui também houve uma unanimidade, na medida em que todos defenderam que esta aprendizagem se deve iniciar ainda antes do início do Ensino Básico, nomeadamente no Pré-Escolar.

Todos os Presidentes de Conselho Executivo dos Agrupamentos de Escolas entrevistados, declararam que o “aprender a viver juntos” é “*muito importante*”. O excerto apresentado a seguir, traduz uma das justificações dadas por um dos

entrevistados, relativamente ao porquê desta importância: *“os alunos precisam, efectivamente, de aprender a viver em conjunto para se tornarem cidadãos responsáveis e empreendedores, (...) porque aquilo que eles estão aqui a aprender vai servir-lhes, exactamente, para pôr ao serviço da comunidade e é, sem dúvida nenhuma, importante que eles, ao longo da sua aprendizagem, aceitem uma série de regras, de direitos e de deveres que têm, para que mais tarde em sociedade possam ser cidadãos críticos, intervenientes, participativos e que contribuam para construir uma sociedade melhor”*.

Ainda nas palavras de outro dos entrevistados, o “aprender a viver juntos” *“é a maneira [de os alunos] se transformarem em cidadãos, cidadãos conscientes, que sabem viver em sociedade, que sabem estar”*, sob pena de *“se eles não adquirirem essas bases de início”* poderem correr o risco de, mais tarde, se tornarem indivíduos marginais à sociedade.

As respostas às entrevistas permitem perceber que esta temática é considerada como sendo importante, tendo sido abordada em Conselhos de Docentes e Conselho de Pedagógico ainda que, ao nível do 1.º CEB, de modo relativamente transversal. Foi visível a maior “materialização” deste assunto ao nível do 2.º e do 3.º CEB e a “pouca visibilidade” do mesmo ao nível do 1.º CEB, essencialmente pelo facto de as Escolas Sede serem Escolas EB2,3.

Questionados os entrevistados sobre qual era, no seu entender, o contributo do “aprender a viver juntos” para a melhoria do relacionamento interpessoal dos alunos e para a prevenção de potenciais situações de conflito na escola, assim como na formação do indivíduo como cidadão, as respostas obtidas revelaram algum “distanciamento” relativamente à situação no 1.º CEB e, em particular, no 1.º Ano.

Um dos Presidentes de Conselho Executivo referiu a existência de alguns dados relativamente ao 2.º e 3.º CEB, acrescentando que no 1.º CEB esse levantamento ainda não foi efectuado pelo Agrupamento, essencialmente, pela falta de tempo para o fazer.

Outro dos entrevistados mencionou algumas medidas tomadas na Escola Sede, logo, não abrangendo o 1.º CEB em geral e/ou o 1.º Ano em particular, mas existe uma noção clara de que *“aquilo que acontece frequentemente aos alunos é que, quando não sentem a escola como o seu ambiente próprio, reagem mal e rejeitam-na”*.

Ainda neste âmbito, um dos excertos de resposta a seguir transcrito, sugere que esta temática, apesar de difícil em termos de levantamento estatístico nos Agrupamentos, não deixa de estar sempre presente: *“a responsabilização perante o que [os alunos] fazem é fundamental, e tentamos que isso aconteça permanentemente”*.

Alguns dos entrevistados acrescentaram também que se pode “aprender a viver juntos” logo *“desde a primeira infância, ainda em casa”*, com os pais, já que *“é aí que se faz a primeira socialização”* através das *“pequenas regras que os pais vão impondo (...) [não só] para iniciar o respeito pelos seus direitos, mas também pelos seus deveres”*.

Mas, apesar de os entrevistados reconhecerem a importância do “aprender a viver juntos” relativamente às restantes aprendizagens fundamentais, também revelaram que esta aprendizagem *“nem sempre é adquirida pelos (...) meninos”*, porque muitas famílias *“deixam o menino andar [à vontade] e não lhe dão o acompanhamento devido, (...) [enquanto] outras acham que é a Escola que tem a obrigação de fazer tudo”*.

2.6.2. Competências a adquirir e a desenvolver no âmbito desta aprendizagem fundamental. Dum modo geral, os entrevistados consideraram adequadas as competências indicadas no currículo do Ensino Básico relativamente ao “aprender a viver juntos”, nomeadamente no 1.º Ano do Ensino Básico. O desenvolvimento destas competências revela-se como essencial para que a aprendizagem possa ser progressiva, na medida em que *“as pessoas têm de começar por aprender no seu grupo mais restrito e depois, a partir daí, aprender a viver onde [estejam], em grupo alargado”*.

Nas respostas dos entrevistados, ficou também bem evidente a importância da *“vivência regional e local (...) para o currículo”*, nomeadamente através da *“autonomia [da Escola] para inserir no próprio currículo do Ensino Básico alguns conteúdos muito particulares da região onde está inserida”*, em virtude *“de a Escola ter a possibilidade de legislação própria”*.

2.6.3. Operacionalização do currículo pelos docentes, no processo de aquisição e desenvolvimento das competências decorrentes do “aprender a viver juntos”. Este foi um dos sub-tópicos relativamente ao qual recolhemos mais informação, tendo em conta que dizia directamente respeito a uma das questões investigativas colocadas à partida para o estudo.

A opinião que subsiste é a de que as competências indicadas no currículo do Ensino Básico relativamente ao "aprender a viver juntos" podem, *"perfeitamente, ser operacionalizadas, porque desde cedo (...) as crianças (...) trabalham em conjunto, desenvolvem projectos em conjunto (...), aprendem a cooperar, aprendem a trabalhar em grupo e também a respeitar [e a aceitar] a diferença"*.

Esta operacionalização acaba por surgir quase naturalmente, porque as crianças *“têm sempre que estar juntas no recreio (porque têm brincadeiras comuns), na sala de aula (porque têm trabalhos, grupos de trabalho) ... têm que começar por saber que não podem todos falar ao mesmo tempo... há regras, têm que respeitar quem está, as hierarquias”*, ainda que *“o aprender a viver juntos (...) no 1.º Ciclo [seja] mais complicado [de gerir]"*.

Da informação recolhida nas entrevistas resultou uma boa e detalhada percepção de como é efectuada esta operacionalização do currículo pelos docentes, relativamente às competências decorrentes do “aprender a viver juntos”. Os Agrupamentos de Escolas trabalham em *"articulação curricular vertical"*. Isto significa que *"em cada área disciplinar, [existe] um professor do pré-escolar, um do 1.º [ciclo], um do 2.º [ciclo] e um do 3.º [ciclo], para a Matemática, para as Ciências, para o Português, para as várias áreas... [partilhando] experiências [e] formas de estar diferentes na profissão, (...) tentando evitar sobreposições, repetições e [sobretudo] promovendo o desenvolvimento de actividades comuns nos diferentes níveis, em simultâneo. [Isto] implica uma difusão (...) de metodologias comuns aos vários anos, [nomeadamente] (...) o trabalho de grupo e a produção conjunta de materiais, no âmbito de diferentes temáticas, que (...) podem ser utilizadas [no] sentido do aprender a viver em conjunto"*.

Ainda sobre a organização dos Agrupamentos, relativamente ao enquadramento desta operacionalização do currículo no âmbito do “aprender a viver juntos”, ficámos a saber que *"o 1.º Ciclo está organizado em duas vertentes. [Por um lado,] a coordenação de articulação curricular, em que é analisado o currículo e são definidas as competências básicas para cada um dos anos, que está dividida em dois grupos - as escolas de fora de Tomar e a escola [urbana], uma vez que são duas realidades socioeconómicas distintas - e, [por outro lado,] uma coordenação pedagógica por cada ano de escolaridade. (...) há uma diversificação de metodologias e (...) uma grande*

apetência das professoras por desenvolver o saber experiencial nos alunos, para lhes permitir aprenderem dum modo prático.

É uma aprendizagem que é efectuada pelo saber “saber”, pelo saber “ser” e pelo aprender a viver [juntos], uma vez que há trabalho de grupo que tem em vista exactamente isso. Portanto, os meninos não trabalham individualmente... trabalham em grupo. (...) eles precisam, sobretudo, é de socializar, de aprender a viver em conjunto. Aqui está uma das razões que nos levou a adoptar um modelo diferente de Actividades de Enriquecimento Curricular [pensado] tendo em vista o futuro (...) [e] que permita, realmente, dotar os nossos alunos de competências para serem cidadãos empreendedores e responsáveis”.

Também quisemos saber a opinião dos entrevistados sobre o facto de o currículo ser relativamente genérico sobre o modo como a aquisição e desenvolvimento das competências inerentes ao “aprender a viver juntos” pode ser operacionalizada no Ensino Básico em geral e no 1.º Ano em particular. Dum modo geral, esta percepção foi confirmada, mas não encarada, necessariamente, como um grande problema, se bem que se está “*a chegar à conclusão que, à medida que vamos tocando nestas áreas, [se] vai sentindo a necessidade de [as] trabalhar muito mais cedo, (...) [já que] quanto mais cedo começarmos a trabalhar determinados assuntos, (...) mais facilmente essa área [fica] alicerçada para começar a ser trabalhada de outra forma”.*

Um dos entrevistados referiu que não será pelo “*facto de estar tudo escrito que (...) [os alunos irão ter] um comportamento muito diferente”*, mas que seria “*bom que os professores [tivessem] alguma autonomia para conseguir gerir tudo isto”.*

Outro dos entrevistados teve uma abordagem bastante interessante a respeito da operacionalização relativa a esta aprendizagem fundamental, ao referir o seguinte: “*entendemos que ela é tão importante, que não a vamos deixar de lado, até porque era impossível. [Ao aluno que não saiba] viver em conjunto, [de nada] vale (...) ter imensos conhecimentos, porque depois não os sabe rentabilizar... porque (...) quando (...) desenvolvemos competências é para pôr ao serviço dos outros... ora se (...) ele não sabe viver em conjunto, todas as competências que ele desenvolveu não lhe serviriam de nada e também não teria essa possibilidade de as desenvolver se não soubesse viver em conjunto.*

Agora, se calhar, nem era pôr mais competências no currículo... era (...) dar mais formação neste sentido aos actores educativos. Aí, talvez... no sentido de os sensibilizar para a importância destas competências e preparar para esta operacionalização. Mas isto passa muito (...) pela diversificação de metodologias em contexto de sala de aula e não só... também [pela] necessidade de enriquecimento curricular nos agrupamentos”.

Questionados sobre o modo como é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento das competências inerentes ao "aprender a viver juntos", no 1.º Ano, nomeadamente se esta operacionalização deve ser transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares ou se, pelo contrário, deve ocorrer de modo específico, todos os entrevistados foram unânimes em responder que esta operacionalização “*deve ser transversal a tudo*”, a “*todas as temáticas*” e “*a todas as áreas do saber*”, “*porque a articulação curricular para a Escola tem que ser efectuada, diariamente, em contexto de sala de aula, para que o aluno perceba que o saber é um meio e não um fim. Na vida em sociedade, ele vai precisar de todos os ramos do saber e que eles se inter-penetram, pois não são [compartimentos] estanques*”.

Esta opinião está apenas parcialmente em linha com as respostas dos docentes ao questionário, já que estes, quer para a competência geral, quer para as competências específicas analisadas e que se encontram relacionadas com o “aprender a viver juntos”, na sua maioria, indicaram que efectuem esta operacionalização “*de modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras*”, ainda que neste “*mix*”, tal como constatámos anteriormente, o “modo transversal” seja ligeiramente mais utilizado que o “modo específico” (em ambos os tipos de competência).

Este ligeiro desfasamento entre a “percepção” das lideranças e a “realidade operacional”, ditado, sobretudo, por algum afastamento físico das Escolas do 1.º CEB²⁰² à respectiva Escola Sede do seu Agrupamento, é compreensível tendo em conta, igualmente, o facto de, em nenhuma das Escolas Sede²⁰³ dos 3 Agrupamentos estudados, existirem turmas do 1.º CEB, mas apenas do 2.º e 3.º CEB, que, como

²⁰² Apesar de qualquer dos 3 Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar ter algumas (poucas) escolas na cidade de Tomar, a grande maioria situa-se fora da cidade, na periferia da mesma e dispersas geograficamente pelo concelho.

²⁰³ Situadas em meio urbano, na cidade de Tomar.

sabemos, são ciclos de ensino com especificidades e características diferentes das do 1.º CEB, logo a começar pelo facto de não serem leccionados em regime de monodocência, tal como acontece no 1.º CEB.

As dificuldades resultantes da dispersão geográfica das escolas, associadas a problemas que daí decorrem e ao pouco tempo disponível por parte dos docentes, foram alguns dos aspectos focados, de modo bem explícito, por um dos entrevistados, ao referir que *“sentimos (...) dificuldade. É um problema (...) o facto de termos uma enorme dispersão de escolas (...) [o] contacto que é extremamente importante, dos docentes do 1.º Ciclo de uns com os outros, da troca de experiências, levando também a debater (...) a necessidade de o docente ter um momento de se poder juntar com outros colegas do mesmo nível de ensino e poderem partilhar as suas experiências, trocar opiniões e depois do resultado dessa reflexão aplicá-lo na prática.*

Agora, os docentes neste momento (...) não têm tempo para isso. E deviam ter tempo. (...) havia necessidade dum espaço de tempo para a pessoa parar, reflectir e falarem todos uns com os outros... (...) dentro do próprio Agrupamento, há muito potencial... as pessoas não têm é tempo para partilhar essa experiência que é extremamente importante, por estarem muito sobrecarregados com aspectos burocráticos...”.

Mas, apesar de algum potencial distanciamento físico e da falta do recurso “tempo”, os entrevistados, na sua função de “líderes” do Agrupamento a que pertencem, mostraram ter bem a noção da qualidade do trabalho de operacionalização curricular desenvolvido pelos docentes do Agrupamento, tal como se mostra neste excerto de uma das entrevistas: *“as pessoas, ainda por cima, com todo o trabalho que têm, fazem trabalhos espectaculares e excelentes. Nós nem temos tempo de apreciar. Porque eles fazem mesmo bom trabalho com os alunos... até faz impressão como é que a pessoa, já com pouco tempo, ainda consegue fazer aquilo tudo. E depois como queremos ter tempo para ver, para mostrar, para poder tirar o máximo proveito daquele trabalho, para o aplicar na prática, nem tempo para isso temos”.*

Outro aspecto que pode, também, ter contribuído para o ligeiro desfasamento que antes identificámos, foi o facto de nenhum dos Presidentes de Conselho Executivo dos Agrupamentos de Escolas entrevistados ter sido, no passado, docente do 1.º CEB,

estando mais vocacionados e identificados com a prática pedagógica ao nível do 2.º e 3.º CEB, assim como da respectiva operacionalização dos currículos específicos desses Ciclos do Ensino Básico, independentemente do facto de serem assessorados pelos coordenadores pedagógicos de cada um dos anos do Ensino Básico.

3. Análise e interpretação agregada dos dados

Efectuada a análise e interpretação detalhada dos dados recolhidos pelo questionário (a 34 dos 38 professores do 1.º Ano leccionando no concelho de Tomar, no ano lectivo 2008/2009) e pela entrevista (aos Presidentes de Conselho Executivo dos 3 Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar, também no ano lectivo 2008/2009), é chegado o momento de fazer uma breve síntese de ambas, tendo em conta os aspectos principais e mais relevantes para o estudo.

Nesta análise agregada, não podemos deixar de ter em conta que os inquiridos por cada um dos dois instrumentos de recolha de dados utilizados se encontram em diferentes níveis operacionais. Por um lado, temos os docentes do 1.º Ano como agentes educativos no “terreno” e cuja acção é essencialmente lectiva e pedagógica, independentemente do relacionamento a nível local com os restantes agentes da comunidade educativa. Por outro lado, temos os Presidentes de Conselho Executivo dos Agrupamentos de Escolas e que nessa qualidade têm uma acção essencialmente de Liderança e de Gestão dos respectivos Agrupamentos.

É pois natural que a percepção da situação e a própria “esfera de acção” de cada um destes tipos de inquiridos, pelo facto de se situarem em diferentes níveis operacionais, sejam significativamente diferentes. Esta foi também uma das razões subjacente ao facto de termos aplicado o questionário aos docentes do 1.º Ano e a entrevista aos Presidentes de Conselho Executivo dos Agrupamentos de Escolas. E decorrente da aplicação destes tipos de inquérito, também não foi por acaso que dos docentes do 1.º Ano tentámos recolher informação quantitativa e qualitativa, com uma ligeira ênfase na primeira, e dos Presidentes de Conselho Executivo recolhemos informação, quase exclusivamente, qualitativa.

Na medida em que os objectivos científicos do estudo incidiam sobre a determinação do grau de adequação do desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico

à aquisição e desenvolvimento das competências sociais elementares necessárias ao "saber viver juntos", e sobre a identificação do modo como, no âmbito da dimensão "aprender a viver juntos", o desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico está a ser operacionalizado, revelou-se particularmente crítica para a investigação a informação recolhida dos inquiridos, relacionada com as competências gerais e específicas constantes do currículo do 1.º Ano, no âmbito desta aprendizagem fundamental, assim como a informação relativa à operacionalização curricular na aquisição e desenvolvimento daquelas competências.

Praticamente sem excepção, todos os agentes educativos inquiridos, quer pelo questionário, quer pela entrevista, reconheceram a importância do “aprender a viver juntos” no 1.º Ano, se bem que as respostas ao questionário tenham acabado por colocar esta aprendizagem fundamental, em termos de importância relativa, em 3.º lugar no contexto das 4 aprendizagens fundamentais. Apesar da diferença para aquela que foi considerada a aprendizagem fundamental mais importante no 1.º Ano (o “aprender a fazer”) não ser muito significativa, a verdade é que em termos relativos o “aprender a fazer” e o “aprender a conhecer” foram considerados mais importantes. Ao nível das Lideranças dos Agrupamentos, esta diferenciação não foi tão significativa, havendo uma tendência para igualizar a importância das 4 aprendizagens fundamentais em termos relativos.

Apesar de a grande maioria dos docentes considerar adequado o número e o tipo de competências essenciais (gerais e específicas) constantes do Currículo Nacional do Ensino Básico, na nossa opinião, a razão de ser destes resultados prende-se exactamente com o facto de as competências essenciais ligadas ao “aprender a viver juntos” serem em menor número relativamente às competências essenciais ligadas às outras aprendizagens fundamentais. Os resultados obtidos levam-nos a sugerir que o desenho curricular poderia ter uma maior ênfase nas competências essenciais relacionadas com o “aprender a viver juntos”, apesar de ser visível e efectiva a sua operacionalização por parte dos docentes, na maior parte das vezes, de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares.

Daqui decorre, de certo modo, uma quase contradição: o “aprender a viver juntos”, uma aprendizagem considerada fundamental e que, como tal, deveria implicar a

aquisição e desenvolvimento de competências essenciais (gerais e específicas), acaba por ter alguma visibilidade através da aquisição e desenvolvimento de competências transversais (e não através das competências gerais ou das específicas), em particular devido ao modo como os docentes reportaram efectuar a sua operacionalização (maioritariamente, de modo transversal, ou de modo transversal nalgumas situações e de modo específico noutras, com as primeiras situações a serem mais frequentes que as segundas). Assim, para além do número pouco significativo de competências essenciais ligadas ao “aprender a viver juntos”, na operacionalização curricular em termos da aquisição e desenvolvimento dessas competências, é preferida a transversalidade à especificidade. Esta preferência “aparente” poderá ser uma maneira expedita de contornar a falta de expressão no currículo das competências essenciais relacionadas com o “aprender a viver juntos”.

A facilidade reportada pelos docentes nesta operacionalização, poderia induzir-nos a concluir que o desenho curricular é bastante adequado e completo no que às competências (e respectiva operacionalização) relacionadas com o “aprender a viver juntos” diz respeito. Mas, por cruzamento com outros dados recolhidos, incluindo os dados qualitativos relativos ao modo como os docentes efectuem esta operacionalização, acabamos por ter de concluir que o currículo é “relativamente vago” relativamente a esta aprendizagem, sobretudo se tivermos em conta que se trata duma aprendizagem fundamental, supostamente equiparada, em termos de importância relativa, às restantes aprendizagens fundamentais.

Da informação recolhida, ficou também evidente o reconhecimento pelos inquiridos relativamente à importância da família para que a escola possa cumprir a sua função, em particular pela função da família na primeira socialização da criança, nos seus estágios iniciais de desenvolvimento, criando as condições de base para que possam efectivamente ser adquiridas e desenvolvidas na escola aquelas competências sociais que vão permitir à criança, de modo progressivo, aprender a viver em sociedade, sobretudo aquelas competências relacionadas com o “aprender a viver juntos”. Neste aspecto particular, foi também evidente a importância que todos os inquiridos atribuem ao “aprender a viver juntos” na promoção do relacionamento interpessoal e na prevenção ou resolução de situações de conflito, pelas competências que esta aprendizagem fundamental implica.

Conclusões e considerações finais

(página deixada em branco intencionalmente)

Tendo em conta a “juventude” do “aprender a viver juntos” como aprendizagem fundamental, não poderíamos deixar de destacar, ainda que de modo breve, não só os aspectos inovadores a que o estudo se dedicou neste âmbito, ao nível do início do Ensino Básico, mas também aos aspectos inovadores que poderão decorrer dos seus resultados e conclusões, nomeadamente a possibilidade de servirem de base de partida a investigações posteriores, com um carácter menos particularista e mais abrangente, tendo em vista uma eventual generalização, a nível nacional.

Uma investigação com essas características teria, potencialmente, reflexos, em termos de ajustamentos e/ou alterações ao nível do *design* curricular e das competências a adquirir e a desenvolver (e respectiva operacionalização) no âmbito desta aprendizagem fundamental.

Face à revisão da literatura que se efectuou e à pesquisa realizada sobre o Estado da Arte, parece-nos que o objecto deste estudo e os respectivos objectivos científicos se enquadram perfeitamente nas orientações traçadas no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI, o qual, sendo relativamente recente, introduziu, por si só, uma perspectiva inovadora relativamente às quatro aprendizagens fundamentais que se constituem, ao longo da vida de cada indivíduo, nos pilares do conhecimento.

Ao incidir sobre a dimensão do “aprender a viver juntos”, ao nível do 1.º Ano do CEB, e ao questionar o respectivo significado curricular, em particular no que diz respeito ao desenho curricular, este estudo, ainda que de modo exploratório, deu seguimento a essa linha inovadora, numa área de aprendizagem fundamental inegavelmente importante, cuja verdadeira dimensão e significado curricular encerram, pelo menos de modo aparente, bastantes aspectos significativos, ainda por explorar, para o esclarecimento dos quais este estudo se propôs fornecer alguns contributos.

O facto de não existir um leque alargado de estudos ou investigações sobre esta aprendizagem (o “aprender a viver juntos”), em particular ao nível dos primeiros anos da escolaridade obrigatória, concede a este estudo algum carácter inovador, nomeadamente pela procura de respostas a questões relacionadas com a importância do “aprender a viver juntos” no desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico, assim como com o modo como é, habitualmente, operacionalizado aquele currículo, no que a esta aprendizagem fundamental diz respeito.

Este estudo poderá vir a contribuir para a génese de alguma inovação curricular no âmbito do “aprender a viver juntos”. Inovar curricularmente implica aprofundar a reflexão sobre as formas de aprender e de organizar as aprendizagens. Através da inovação curricular, o currículo torna-se num processo multi-dimensional, cujas consequências vão muito além da mera alteração do “currículo formal”. Neste particular, a inovação curricular deverá decorrer quer da inovação temática, quer da inovação pedagógica.

A aquisição e desenvolvimento de competências pela via da mobilização e religação de saberes e conhecimentos previamente adquiridos, é precisamente uma das finalidades do desenvolvimento curricular, mas é, sobretudo, no campo da religação de saberes e conhecimentos, mais do que no campo da mobilização, que a inovação curricular ao nível do desenvolvimento curricular se deverá fazer sentir.

Gostaríamos, também, de relevar um aspecto importante e inovador conseguido por este estudo, logo durante a fase de recolha de dados. Na sequência dos nossos contactos pessoais com todos os professores do 1.º Ano do Ensino Básico do concelho de Tomar, aquando da entrega dos questionários, assim como de alguns contactos pessoais e telefónicos efectuados *a posteriori*, com alguns dos que se identificaram, o *feedback* que nos foi dado foi no sentido do interesse e carácter formativo do questionário, tendo em conta que, a grande maioria dos aspectos questionados, os levou, em muitos casos, a uma maior consciencialização da sua actividade docente no 1.º Ano, no que ao “aprender a viver juntos” diz respeito. A isto não será alheio o facto de 7 (sete) dos 34 professores que responderam ao questionário, número correspondente a 20,59% dos respondentes, terem manifestado, explicitamente, o seu interesse em tomar conhecimento dos resultados deste estudo.

Tendo em conta que o questionário aplicado incidiu sobre várias das dimensões relacionadas com o “aprender a viver juntos” nomeadamente as relativas ao relacionamento interpessoal e às situações de conflito, questionando sobre muitos aspectos presentes na actividade docente diária mas para os quais os docentes não estão, na maioria das vezes, particularmente alertados, esta reacção que percebemos e que, nalguns casos, nos foi explicitamente comunicada por inquiridos, acaba também por sugerir que o desenho curricular, ao nível do 1.º Ano e no que a esta aprendizagem

fundamental diz respeito, é relativamente “vago”, carecendo duma maior ênfase nas competências essenciais relacionadas com o “aprender a viver juntos”, o que não teria de passar, necessariamente, por um aumento do número de competências listadas, mas talvez e também, pela maneira como se encontram indicadas.

Por outro lado, as competências indicadas no Currículo Nacional do Ensino Básico deverão ser, supostamente, adquiridas até ao final do Ensino Básico ou seja, até ao final do 9.º Ano de escolaridade. Este facto aumenta a dificuldade dos docentes em termos da operacionalização curricular que visa a aquisição e desenvolvimento daquelas competências, em particular na definição das que podem ser operacionalizadas no 1.º Ano.

Mas tendo em conta que a grande maioria dos docentes reportou a operacionalização com relativa facilidade, isto leva-nos a questionar até que ponto é que a operacionalização reportada é efectivamente a operacionalização curricular relativa à aquisição e desenvolvimento de competências relacionadas com o “aprender a viver juntos”, face à reduzida expressão curricular das competências inerentes a esta aprendizagem fundamental, quer em número, quer no modo como estão formuladas.

A esta questão, que nos surgiu após a análise e interpretação dos dados, não podemos dar uma resposta precisa, quer pelas características da investigação que conduzimos, quer pelo facto de não se ter utilizado uma técnica de observação directa (ainda que não participante), a qual permitiria a obtenção de dados qualitativos adicionais tendo em visto a confirmação (ou não) sobre se o “cariz” da operacionalização referida nas respostas estaria efectivamente em linha com aquilo que é visado pelas competências relativas ao “aprender a viver juntos”.

Face aos objectivos científicos deste estudo, nomeadamente a determinação do grau de adequação do desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico à aquisição e desenvolvimento das competências sociais elementares necessárias ao "saber viver juntos" e a identificação do modo como, no âmbito da dimensão "aprender a viver juntos", o desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico está a ser operacionalizado, pensamos estar, neste momento, em condições de responder às questões investigativas que colocámos à partida para a investigação e que aqui recordamos:

- i) *Tendo em conta que o “aprender a viver juntos” é uma das quatro aprendizagens fundamentais, será que essa importância se encontra materializada no desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico?*
- ii) *O modo como é, habitualmente, operacionalizado o currículo do 1.º Ano do Ensino Básico, no que ao “aprender a viver juntos” diz respeito, é efectivo na aquisição e desenvolvimento de competências sociais elementares pela criança, neste nível de Ensino?*

Em resposta à primeira questão, pensamos poder afirmar que o “aprender a viver juntos” se encontra, de alguma forma, representado no desenho curricular, em termos de competências relacionadas com esta aprendizagem fundamental, mas face à importância que lhe é reconhecida pela UNESCO e pelos próprios agentes educativos, seria de esperar uma maior expressão, desde logo, ao nível do 1.º Ano, tendo em conta que a aquisição e desenvolvimento das competências inerentes ao “aprender a viver juntos” deverá ocorrer desde os níveis elementares de escolaridade, dando seguimento ao trabalho supostamente desenvolvido na família, em termos da socialização primária da criança.

Para além do facto de que as competências indicadas (uma competência geral e duas específicas, estas na área de “Estudo do Meio”, para mencionar apenas as principais) não dizem respeito ao 1.º Ano em particular, mas sim ao Ensino Básico como um todo, e tendo em conta que não existe uma área disciplinar curricular ou extra-curricular que trabalhe o “aprender a viver juntos” de modo específico (à semelhança do que acontece, por exemplo, com o módulo curricular “Cidadania e Segurança”, no 5.º Ano), somos induzidos a concluir que a suposta importância que o “aprender a viver juntos” tem como aprendizagem fundamental, não se encontra materializada no desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico.

Esta poderá ser a principal razão pela qual esta aprendizagem, em termos objectivos, é posicionada como sendo relativamente menos importante que o “aprender a fazer” e que o “aprender a conhecer” ao nível do 1.º Ano.

Em resposta à segunda questão, apesar das dúvidas que levantámos anteriormente sobre o facto de a operacionalização reportada pelos docentes²⁰⁴ estar efectivamente em linha com as competências relativas ao “aprender a viver juntos” e que se encontram listadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, pensamos poder afirmar que, face à relativamente reduzida expressão curricular destas competências, quer em número, quer pelo modo como se encontram enunciadas, a operacionalização do currículo do 1.º Ano do Ensino Básico, no que ao “aprender a viver juntos” diz respeito, é efectiva na aquisição e desenvolvimento de competências sociais elementares pela criança.

Para esta conclusão concorreram, particularmente, as respostas dos inquiridos às perguntas 23 (operacionalização da aquisição e desenvolvimento da competência geral indicada) e 31 (operacionalização da aquisição e desenvolvimento das competências específicas indicadas) do questionário, revelando uma operacionalização onde as características de transversalidade são predominantes.

Esta transversalidade reportada pode sugerir a não necessidade de enunciado das competências ligadas a esta aprendizagem fundamental, pelo facto de serem transversais às várias áreas curriculares e extra-curriculares, mas um *design* curricular optando por essa omissão poderá levar, em última análise, à falta de expressão curricular duma aprendizagem que, à partida, é considerada como fundamental.

E esta transversalidade a que assistimos, e pensamos que bem, poderá assim estar a ocorrer não pelas razões pelas quais devia ocorrer (a importância da transversalidade do “aprender a viver juntos”, intersectando todas as áreas curriculares e extra-curriculares), mas sim pelas razões pelas quais não devia ocorrer (a pouca expressão e visibilidade das competências relacionadas com o “aprender a viver juntos”, em termos da materialização da sua importância no desenho curricular, em particular ao nível do 1.º Ano).

Pelas respostas às duas questões de partida para a investigação, vemos o quanto estão relacionadas. Mas, chegados aqui, somos remetidos para algumas considerações finais. Os processos de aprendizagem modernos irão, cada vez mais, apelar à utilização intensiva de tecnologias, promovendo a participação, a comunicação, a cooperação e a

²⁰⁴ Sobretudo pelo grau de facilidade indicado nessa operacionalização.

colaboração entre estudantes, recorrendo a novos processos na formação, desenvolvimento e consolidação do conhecimento, onde a grande prioridade, mais do que atender à singularidade de cada aluno ou à transmissão de conteúdos programáticos, será a interacção entre todos os membros da Comunidade de Aprendizagem.

Segundo Coutinho & Junior (2007), “*os novos cenários de aprendizagem no contexto da sociedade do conhecimento porque mais complexos, oferecem ao educador a possibilidade de criar espaços colaborativos de construção do conhecimento, que fomentam as interacções entre os alunos e entre estes e a informação, ou seja, ajudam a formar cidadãos mais criativos, mais competitivos e mais adaptados às mudanças que terão de enfrentar ao longo da vida*”²⁰⁵ (p. 4).

Entre outros aspectos, os processos de aprendizagem cooperativa contribuirão para que cada membro da comunidade desenvolva um sentimento de pertença a essa comunidade, aspecto essencial para que possa haver integração. Só assim estarão criadas as condições para que exista, e se possa desenvolver, a interacção entre os seus membros, os quais beneficiarão, igualmente, da confiança mútua, aceitação, interdependência e reciprocidade²⁰⁶ que permitirão a construção do conhecimento através da aprendizagem colaborativa.

Através das Comunidades de Aprendizagem, os avanços no conhecimento colectivo promovem e serve de base ao crescimento e desenvolvimento do conhecimento individual. Por tudo o que se referiu, não restam dúvidas que uma Comunidade de Aprendizagem é muito mais que um grupo de indivíduos que se juntam com um objectivo comum. A Comunidade de Aprendizagem trabalha como um grupo socialmente organizado de aprendentes, os quais, através da interacção entre si, estabelecem uma certa “ordem social”, ao mesmo tempo que mantêm a sua própria cultura e desenvolvem um processo de auto-regulação perante as expectativas criadas pelo grupo.

Neste contexto, o “aprender a viver juntos” ganha um valor acrescido como aprendizagem fundamental, deixando antever algumas limitações dos modelos

²⁰⁵ <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf>.

²⁰⁶ Correspondente ao conceito de “*mutualidade*”, segundo Selznik (1996).

interpessoais, nomeadamente no que à aprendizagem colaborativa diz respeito²⁰⁷. A investigação subjacente a esta Dissertação acaba, assim, por abrir a possibilidade de novas linhas de investigação, nomeadamente aquelas que tenham por objectivo averiguar até que ponto podem evoluir os modelos interpessoais de ensino-aprendizagem, no que à aprendizagem colaborativa diz respeito, ou ainda se nos encontramos próximo de eventuais rupturas com os actuais modelos de ensino-aprendizagem, pela via da inovação tecnológica, mas também pedagógica.

Dada a importância da colaboração neste tipo de modelos de ensino-aprendizagem e sabendo que a comunicação e a cooperação têm de se “construir”, desenvolver e consolidar para que a colaboração possa ter lugar, num processo mais ou menos demorado consoante os níveis de interacção e de integração que vão sendo progressivamente atingidos, parece óbvia importância do “aprender a viver juntos” como aprendizagem fundamental, pelo que a sua implementação e operacionalização deverá ocorrer desde tão cedo quanto possível no percurso educativo de cada indivíduo.

Tendo em conta que é por volta do início da frequência do 1.º CEB que o “egocentrismo” da criança começa a ser progressivamente substituído pelo desenvolvimento de uma “consciência social”, a estratégia de implementação e operacionalização do “aprender a viver juntos” assume-se como particularmente oportuna e importante, mas isso só será possível com uma efectiva “valorização” curricular, ao nível das competências essenciais a adquirir e a desenvolver no âmbito desta aprendizagem.

Para a efectivação desta “valorização” curricular poderão contribuir as boas práticas associadas a alguns dos conceitos abordados por Leite (2000), a respeito da autonomia das escolas e da necessidade destas se tornarem instituições inteligentes²⁰⁸, tais como os de “*escola curricularmente inteligente*”²⁰⁹ (pp. 1-4) e de “*gestão flexível do currículo*”²¹⁰ (pp. 1-13).

²⁰⁷ Ainda que possa servir de suporte à criação de condições para a aprendizagem colaborativa, o paradigma interpessoal valoriza, essencialmente, um processo de aprendizagem baseado na cooperação.

²⁰⁸ <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/amigocritico.doc>.

²⁰⁹ Conceito associado à ideia de autonomia escolar e dos professores.

²¹⁰ A possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino-aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desempenhar pelos alunos no final

“Saber viver juntos” ou “viver em conjunto” deverão ser os corolários do “aprender a viver juntos”. Terminamos a nossa Dissertação com um conjunto de afirmações com alguns anos, mas perfeitamente actuais, precisamente sobre este “viver em conjunto”, da autoria de Bertrand & Valois (1994: 253), que referem o seguinte:

“A visão pessimista que advém da descrição do macroproblema mundial não deve ocultar o nosso optimismo perante a trajectória histórica da humanidade, que pode a qualquer momento adoptar um projecto de «vida em comum» baseado em premissas (...) que (...) podem contribuir para o reconhecimento e a promoção de nações e de povos diferentes, e por outro, para o desenvolvimento das relações harmoniosas entre todas as pessoas do planeta, assim como entre estes e a Terra”.

Para estes autores, por um lado, a educação é “*determinada pelas orientações da sociedade*” mas, por outro lado, “*a educação pode desempenhar um papel criador ou regenerador das políticas sociais e culturais*”, o que lhe permitiria “*recuperar e distanciar-se das suas próprias orientações e pôr em prática um projecto de transformação*”²¹¹.

de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais.

²¹¹ Bertrand & Valois (1994: 254).

Referências bibliográficas, *online* e legislativas

(página deixada em branco intencionalmente)

Referências bibliográficas

- AMANTE, L. & Pereira, A. (2008). *Questões Éticas e Referências Bibliográficas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ARHAR, J. & Buck, G. (2000). “Learning to look through the eyes of our students: action research as a tool of inquiry”. In *Educational Action Research*, Vol. 8, N.º 2, Junho, pp. 327-339.
- BELL, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva (4.ª Edição).
- BERTRAND, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BOBBITT, J. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora (1.ª Edição).
- BOGDAN, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRUCE, B. & Easley, J. (2000). “Emerging communities of practice: collaboration and communication”. In *Educational Action Research*, Vol. 8, N.º 2, Junho, pp 243-259.
- CARMO, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, J. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico. Saber Fazer da Investigação para Dissertações e Teses*. Lisboa: Livraria Escolar Editora (2.ª Edição).
- CLÍMACO, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COLL, C. (1987). *Psycologia y Curriculum*. Barcelona, España: Ed. Laia.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2007). “Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação”. In *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*. Bruxelas, Bélgica. 12 de Novembro.
- COSTA, M. & Matos, P. (2007). *Abordagem Sistémica do Conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COUTINHO, C. & Junior, J. (2007). “A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento”. In Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, 14, Lisboa, Portugal, 2006 - “Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas. Actas do Colóquio da AFIRSE”. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CRSE (1987). *Documentos Preparatórios I e II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DELORS, J. (Coord.) (2005). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa (9.ª Edição).

- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação (3.ª Edição).
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação (4.ª Edição).
- D’HAINAUT, L. (1980). *Educação: Dos fins aos objectivos*. Coimbra: Almedina.
- DOLZ, J. & Ollagnier, E. (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- ECO, H. (1984). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- FORMOSINHO, J.; Fernandes, A. & Lima, L. (1987). “Princípios gerais da direcção e gestão das escolas”. In *CRSE, Documentos Preparatórios II*.
- FRAGO, A. (2007). *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa (1.ª Edição).
- GASPAR, M. (2004). “Competências em questão: contributo para a formação de professores”. In *Discursos - Formação de Professores. Série: Perspectivas em Educação*. Lisboa: Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta. pp. 55-71.
- GASPAR, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GASPAR, M. & Santos, M. (2009). “Learning Communities: way to a new Teaching Model?” In *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, Vol. 2. Badajoz, Spain: Formatex. pp. 782-787.
- GHIGLIONE, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- GOODSON, I. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- HILL, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo (2.ª Edição).
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, France: Les Éditions d’Organization.
- LEITE, C. (2000). “A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”. In *Comunicação ao V Congresso da SPCE - O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação*, 12 de Fevereiro, Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Faro: Universidade do Algarve.

- MARTINEZ, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica e Prática Professional*. Madrid: Síntesis/Sociologia (2.ª Edición).
- MAY, T. (2004). *Pesquisa Social - Questões, Métodos e Processos*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- MISANCHUCK, M. & Anderson, T. (2001). *Building community in an online learning environment: communication, cooperation and collaboration*. Indiana, USA: Indiana University.
- NETO, F. (2000). *Psicologia Social* (Volume II). Lisboa: Universidade Aberta.
- ORNSTEIN, A. & Hunkins, F. (2004). *Curriculum - Foundations, Principles, and Issues*. Boston, MA, USA: Pearson Education (4th Edition).
- PACHECO, J. (1991). “A reforma do Sistema Educativo. Alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha”. In *Revista Portuguesa de Educação*, N.º 4 (2), Universidade do Minho, pp. 69-83.
- PACHECO, J. (org.) (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora (2.ª Edição).
- PANITZ, T. (1997). “Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning”. In *Cooperative Learning and College Teaching*, V8, N.º 2, Winter. W. Barnstable, MA, USA: Cape Cod Community College.
- PERRENOUD, P. (1999). “Construir Competências é virar as costas aos saberes?” In *Pátio, Revista Pedagógica*, Porto Alegre, Brasil, N.º 11, Novembro, pp. 15-19.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Coleção Cadernos do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico (CRIAP) - Investigação e práticas (N.º 28). Porto: Asa Editores.
- QUIVY, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (5.ª Edição).
- REY, B. (2002). *As Competências Transversais em questão*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- ROLDÃO, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- SCHWIER, R. (1999). “Virtual Learning Communities”. In G. Anglin (Ed.), *Issues in Educational Technology*. ASU College of Education, AZ, USA.
- SELZNIK, P. (1996). “In search of community. Rooted in the Land”. In *Essays on Community and Place*. W. Vitek & W. Jackson. New Haven, CT, USA: Yale University Press. pp. 195-203.
- TUCKMAN, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- YIN, R. (2006). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora (3.ª Edição).

Referências online

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2009). In <http://www.apa.org/>. Consultada em 15 de Setembro de 2009.
- APA Style (2009). In <http://www.apastyle.org/>. Consultada em 15 de Setembro de 2009.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2007). “Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação”. In http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2007/com2007_0703pt01.pdf. Consultada em 4 de Setembro de 2009.
- COUTINHO, C. & Junior, J. (2007). “A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento”. In <http://hdl.handle.net/1822/6501>. Consultada em 12 de Setembro de 2009.
- COUTINHO, C. (2009). “O que é Análise de Conteúdo?”. In <http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>. Consultada em 24 de Outubro de 2009.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1.º Ciclo*. In <http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%201CicloEB.pdf>. Consultada em 19 de Setembro de 2009.
- DGICD/Ministério da Educação (2009). “Actividades de Enriquecimento Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. In <http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Enriquecimento-Curricular-1Ciclo.aspx.aspx>. Consultada em 22 de Setembro de 2009.
- DGICD/Ministério da Educação (2009). “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais”. In http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf. Consultada em 16 de Setembro de 2009.
- DGICD/Ministério da Educação (2009). “Organização Curricular do 1.º Ciclo”. In http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular1ciclo.aspx. Consultada em 19 de Setembro de 2009.
- DGRHE/Ministério da Educação (2009). “Portal da Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação”. In <http://www.dgrhe.min-edu.pt/Portal/>. Consultada em 13 de Outubro de 2009.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA, Série I-A, N.º 15 (18 de Janeiro de 2001). “Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro”. In http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf. Consultada em 15 de Julho de 2009.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA, Série I-A, N.º 240 (17 de Outubro de 2002). “Decreto-Lei N.º 209/2002, de 17 de Outubro”. In http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/167/DL209_02.pdf. Consultada em 20 de Setembro de 2009.

- DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2.ª série, N.º 185 (25 de Setembro de 2006). “Despacho N.º 19575/2006, de 31 de Agosto, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação”. In http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/619/despacho_19575_2006.pdf. Consultada em 20 de Setembro de 2009.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2.ª série, N.º 140 (23 de Julho de 2007). “Despacho N.º 15847/2007, de 19 de Junho, do Gabinete da Ministra da Educação”. In <http://dre.pt/pdf2s/2007/07/140000000/2079820799.pdf>. Consultada em 10 de Outubro de 2009.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2.ª série, N.º 100 (26 de Maio de 2008). “Despacho N.º 14460/2008, de 15 de Maio, do Gabinete da Ministra da Educação”. In <http://www.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/DspachoAEC2008.pdf>. Consultada em 22 de Setembro de 2009.
- EURYDICE (2009). "Siglas e Acrónimos". In http://eurydice.giase.min-edu.pt/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=6&Itemid=65. Consultada em 6 de Outubro de 2009.
- GASPAR, M. & Santos, M. (2009). "Learning Communities: way to a new Teaching Model?". In <http://www.formatex.org/micte2009/book/782-787.pdf>. Consultada em 9 de Setembro de 2009.
- GEPE/DGIDC/Ministério da Educação (2009). “Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar”. In <http://mime.gepe.min-edu.pt/>. Consultada em 1 de Abril de 2009.
- IPQ (2006). “Projecto de Norma Portuguesa - prNP 4456. Gestão da Investigação, Desenvolvimento e Inovação (IDI). Terminologia e definições das actividades de IDI”. In http://www.apcer.pt/arq/fich/prNP004456_2006.pdf. Consultada em 28 de Outubro de 2009.
- JEAN PIAGET SOCIETY (2009). “Society for the Study of Knowledge and Development”. In <http://www.piaget.org/>. Consultada em 14 de Setembro de 2009.
- LEITE, C. (2000). "A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes". In <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/amigocritico.doc>. Consultada em 12 de Setembro de 2009.
- LUSA (2009). "Cavaco Silva promulgou alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos". In <http://ultimahora.publico.clix.pt/noticia.aspx?id=1397658>. Consultada em 25 de Agosto de 2009.
- MICROSOFT OFFICE ONLINE (2009). “Microsoft Office Excel: Executar análises de engenharia de estatísticas com o Analysis ToolPak”. In <http://office.microsoft.com/pt-pt/excel/HP100908422070.aspx?pid=CH100648512070>. Consultada em 23 de Outubro de 2009.
- MICROSOFT OFFICE ONLINE (2009). “Microsoft Office Excel: Manual de funções”. In <http://office.microsoft.com/pt-pt/excel/CH100645022070.aspx>. Consultada em 23 de Outubro de 2009.

- MIME/GEPE/DGIDC/Ministério da Educação (2009). “Pesquisa de Inqueritos”. In <http://mime.gepe.min-edu.pt/PesquisaInqueritos.aspx>. Consultada em 11 de Outubro de 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). "Secundário para todos: escolarização dos 5 aos 18. Documento de trabalho para a Audição de Peritos". In http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=3575&fileName=audicao_peritos.pdf. Consultada em 3 de Setembro de 2009.
- PANITZ, T. (1997). “Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning”. In <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>. Consultada em 9 de Setembro de 2009.
- PETI/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2008). “10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal”. In http://www.peti.gov.pt/upload ftp/docs/PETI_10_anos.pdf. Consultada em 14 de Setembro de 2009.
- PORTAL DA EDUCAÇÃO/Ministério da Educação (2006). "Centramento da componente lectiva no cumprimento dos programas". In <http://www.min-edu.pt/np3/21.html>. Consultada em 25 de Setembro de 2009.
- PORTAL DA EDUCAÇÃO/Ministério da Educação (2008). “Actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo”. In <http://www.min-edu.pt/np3/2062.html>. Consultada em 25 de Setembro de 2009.
- PORTAL DA EDUCAÇÃO/Ministério da Educação (2009). “Agrupamento de Escolas Gualdim Pais: Ao encontro dos interesses e das vontades dos alunos”. In <http://www.min-edu.pt/np3/3541.html>. Consultada em 14 de Outubro de 2009.
- PORTAL DA EDUCAÇÃO/Ministério da Educação (2009). "Alargamento da escolaridade obrigatória e universalização do pré-escolar". In <http://www.min-edu.pt/np3/3507.html>. Consultada em 3 de Setembro de 2009.
- PORTAL DAS ESCOLAS/Ministério da Educação (2009). “Escolas”. In <https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/escolas/240>. Consultada em 11 de Setembro de 2009.
- PORTAL DO GOVERNO DE PORTUGAL (2009). “Ministério da Educação”. In <http://www.portugal.gov.pt/PT/GC17/GOVERNO/MINISTERIOS/ME/Pages/M E.aspx>. Consultada em 11 de Outubro de 2009.
- SANTOS, M. (2008). “Projecto de Dissertação de Mestrado - Aprender a Viver Juntos: Que significado curricular no 1.º Ano?”. In http://mime.gepe.min-edu.pt/docs/00219_200902232204_Documento3.pdf e http://mime.gepe.min-edu.pt/docs/00219_200902232217_Documento3.pdf. Consultada em 11 de Outubro de 2009.
- SANTOS, M. (2008). “Webfolio de Investigação Educacional - A Entrevista semi-estruturada”. In <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/04/entrevista-semi-estruturada.html>. Consultada em 12 de Outubro de 2009.

- SANTOS, M. (2008). “Webfolio de Investigação Educacional - Análise Quantitativa de Dados”. In <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/05/anlise-quantitativa-de-dados.html>. Consultada em 20 de Outubro de 2009.
- SANTOS, M. (2008). “Webfolio de Investigação Educacional - Características da entrevista semi-estruturada”. In <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/05/caractersticas-da-entrevista-semi.html>. Consultada em 12 de Outubro de 2009.
- SANTOS, M. (2008). “Webfolio de Investigação Educacional - Como fazer entrevistas semi-estruturadas”. In <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/05/como-fazer-entrevistas-semi.html>. Consultada em 12 de Outubro de 2009.
- SANTOS, M. (2008). “Webfolio de Investigação Educacional - Cuidados a ter na elaboração dum Questionário em Investigação”. In <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/04/cuidados-ter-na-elaborao-dum.html>. Consultada em 17 de Outubro de 2009.
- SANTOS, M. (2008). “Webfolio de Investigação Educacional - Diferentes Abordagens à Análise de Dados em Investigação Qualitativa”. In <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/06/diferentes-abordagens-anlise-de-dados.html>. Consultada em 16 de Outubro de 2009.
- SANTOS, M. (2008). “Webfolio de Investigação Educacional - Técnicas de Recolha de Dados: a Entrevista”. In <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/04/tcnicas-de-recolha-de-dados-entrevista.html>. Consultada em 12 de Outubro de 2009.
- SANTOS, M. (2008). “Webfolio de Investigação Educacional - Vantagens e desvantagens da utilização da Entrevista como técnica de recolha de dados”. In <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/04/vantagens-e-desvantagens-da-utilizao-da.html>. Consultada em 12 de Outubro de 2009.
- SANTOS, M. (2008). “Webfolio de Investigação Educacional - Vantagens e desvantagens da utilização do Questionário como técnica de recolha de dados”. In <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/04/vantagens-e-desvantagens-da-utilizao-do.html>. Consultada em 6 de Outubro de 2009.
- SANTOS, M. (2009). “Ficha de Inquérito N.º 0021900001 - QUESTIONÁRIO sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico”. In <http://mime.gepe.min-edu.pt/InqueritoConsultar.aspx?id=271>. Consultada em 11 de Outubro de 2009.
- SANTOS, M. (2009). “Ficha de Inquérito N.º 0021900002 - ENTREVISTA semi-estruturada sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico”. In <http://mime.gepe.min-edu.pt/InqueritoConsultar.aspx?id=272>. Consultada em 11 de Outubro de 2009.
- SANTOS, M. (2009). “Instrumento de notação - Guião de ENTREVISTA semi-estruturada sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico”. In http://mime.gepe.min-edu.pt/docs/00219_200902232217_Documento1.pdf. Consultada em 11 de Outubro de 2009.

- SANTOS, M. (2009). “Instrumento de notação - QUESTIONÁRIO sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico”. In http://mime.gepe.min-edu.pt/docs/00219_200902232204_Documento1.pdf. Consultada em 11 de Outubro de 2009.
- UNESCO (1999). "Learning to be". In <http://www.unesco.org/delors/ltobe.htm>. Consultada em 13 de Setembro de 2009.
- UNESCO (1999). "Learning to do". In <http://www.unesco.org/delors/ltodo.htm>. Consultada em 13 de Setembro de 2009.
- UNESCO (1999). "Learning to know". In <http://www.unesco.org/delors/ltoknow.htm>. Consultada em 13 de Setembro de 2009.
- UNESCO (1999). "Learning to live together". In <http://www.unesco.org/delors/ltolive.htm>. Consultada em 13 de Setembro de 2009.
- UNESCO (1999). "Task Force on Education for the Twenty-first Century". In <http://www.unesco.org/delors/>. Consultada em 13 de Setembro de 2009.
- UNESCO (1999). "The Four Pillars of Education". In <http://www.unesco.org/delors/fourpil.htm>. Consultada em 13 de Setembro de 2009.
- UNESCO (2009). “Learning to live together...”. In http://www.unesco.org/en/education_ar/themes/improving-education-quality/education-for-sustainable-development/strategy/learning-to-live-together/. Consultada em 13 de Setembro de 2009.
- WIKIPÉDIA (2009). “Curtose”. In <http://pt.wikipedia.org/wiki/Curtose>. Consultada em 24 de Outubro de 2009.
- WIKIPÉDIA (2009). “Desvio padrão”. In http://pt.wikipedia.org/wiki/Desvio_padr%C3%A3o. Consultada em 24 de Outubro de 2009.
- WIKIPÉDIA (2009). “Média”. In <http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9dia>. Consultada em 24 de Outubro de 2009.
- WIKIPÉDIA (2009). “Mediana (estatística)”. In [http://pt.wikipedia.org/wiki/Mediana_\(estat%C3%ADstica\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mediana_(estat%C3%ADstica)). Consultada em 24 de Outubro de 2009.
- WIKIPÉDIA (2009). “Moda (estatística)”. In [http://pt.wikipedia.org/wiki/Moda_\(estat%C3%ADstica\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Moda_(estat%C3%ADstica)). Consultada em 24 de Outubro de 2009.
- WIKIPÉDIA (2009). “Obliquidade”. In <http://pt.wikipedia.org/wiki/Obliquidade>. Consultada em 24 de Outubro de 2009.

Referências legislativas

Lei N.º 46/1986, de 14 de Outubro.

Lei N.º 85/2009, de 27 de Agosto.

Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei N.º 209/2002, de 17 de Outubro.

Despacho N.º 15847/2007, de 19 de Junho, do Gabinete da Ministra da Educação.

Despacho N.º 14460/2008, de 15 de Maio, do Gabinete da Ministra da Educação.

Despacho N.º 19575/2006, de 25 de Setembro, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

(página deixada em branco intencionalmente)

Anexos

(página deixada em branco intencionalmente)

QUESTIONÁRIO sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico

Introdução

As questões que se seguem destinam-se a um estudo que incide sobre todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Tomar, relativamente a uma das quatro aprendizagens fundamentais apresentadas no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI, o "**aprender a viver juntos**", assim como sobre o significado curricular que esta aprendizagem tem no 1.º Ano do Ensino Básico.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, Edição 2007/2009, é orientado pela Professora Doutora Maria Ivone Gaspar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta.

Toda a informação recolhida neste questionário será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida, pelo que agradecemos, desde já, toda a sua disponibilidade e colaboração, factores essenciais para o sucesso da investigação.

De modo necessariamente simplificado, delimitam-se, em seguida, alguns dos conceitos utilizados no questionário:

"Aprender a conhecer" - aprendizagem fundamental relacionada com a aquisição dos instrumentos da compreensão;

"Aprender a fazer" - aprendizagem fundamental que visa a aquisição e desenvolvimento de competências relativas à actuação sobre o meio ambiente;

"Aprender a viver juntos" - aprendizagem fundamental que visa a aquisição e desenvolvimento de competências que permitam a cada indivíduo a participação e cooperação com os outros em todas as actividades humanas. Para a concretização desta aprendizagem é necessário que cada indivíduo, numa primeira fase, aprenda a descobrir progressivamente os outros e que, numa segunda fase, a qual ocorrerá ao longo de toda a vida, participe em projectos comuns, criando assim condições para evitar ou resolver conflitos latentes;

"Aprender a ser" - aprendizagem fundamental que integra todas as anteriores, permitindo a evolução do ser humano para a pessoa;

"Ensino" - actividade docente formal ou não formal, de carácter pedagógico, que tem implícita a intenção de que determinados objectivos de aprendizagem sejam alcançados por indivíduos na situação de estudantes/alunos, estando subjacente o requisito de que aquilo que é ensinado deverá ser passível de poder ser aprendido por esses mesmos estudantes/alunos. Esta actividade exige um ambiente de ensino-aprendizagem organizado, onde quem ensina e quem aprende interagem directa ou indirectamente, tendo em vista o alcançar de resultados previamente determinados;

"Educação" - conceito mais abrangente que o de Ensino e que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo ao longo da sua vida, desde que nasce até que morre e às várias formas de organização social (família, escola, sociedade, entre outras) que permitem que cada indivíduo se vá transformando nesse percurso, rumo a níveis mais elevados de realização pessoal e bem-estar social, de acordo com aqueles que são os valores inerentes a uma determinada cultura.

Instruções

Por favor, tenha em atenção o seguinte na resposta ao Questionário:

- Este documento é constituído por 6 folhas, preenchidas na frente e no verso;
- O questionário tem um total de 84 questões, distribuídas por 5 grupos, de acordo com a seguinte estrutura:
 - **I - Caracterização da Escola e seus elementos** (18 questões);
 - **II - Competências gerais para a vivência com os outros** (9 questões);
 - **III - Competências específicas para a vivência com os outros** (8 questões);
 - **IV - Relacionamento Interpessoal e Situações de Conflito** (36 questões);
 - **V - Áreas de contributo para a vivência com os outros** (13 questões);
- Leia atentamente todas as questões e responda a cada uma pela ordem indicada;
- Na medida em que cada um dos docentes do 1.º Ano do Ensino Básico no concelho de Tomar irá responder a este questionário, recomenda-se a todos, em geral, e a cada um, em particular, o cuidado e esforço adicionais no sentido de que não sejam influenciados pela realidade de Escolas onde outros colegas leccionem. O questionário pretende captar a realidade específica de cada Escola, no contexto do tema que lhe está subjacente e, por isso, não existem respostas certas ou erradas, melhores ou piores. Por esta razão, não fará qualquer sentido a concertação de respostas entre docentes, já que essa ocorrência contaminaria, à partida, os resultados decorrentes do questionário, comprometendo-os seriamente, ao ponto de isso poder retirar a validade ao estudo;
- Onde e sempre que aplicável, encontram-se instruções sobre o procedimento que deverá utilizar na resposta a cada questão;

- Nas questões de resposta aberta, tente dar respostas, tanto quanto possível, exactas;
- Para a validade das respostas é muito importante que estas instruções sejam seguidas;
- Após o seu preenchimento, agradecemos a devolução do questionário, utilizando para o efeito o envelope em correio azul, que recebeu juntamente com este questionário e que está devidamente preparado com o endereço do destinatário e o valor de transporte previamente pago.

INÍCIO DO QUESTIONÁRIO

I - Caracterização da Escola e seus elementos

- 1. A sua Escola pertence a que Agrupamento de Escolas?** *(assinale com um X a opção correcta)*
- 1.1. - Santa Iria
- 1.2. - Gualdim Pais
- 1.3. - D. Nuno Álvares Pereira
- 2. Como classifica o meio e o ambiente social em que se insere a sua Escola?** *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*
- 2.1. - Rural
- 2.2. - Urbano
- 3. Em 31 de Agosto de 2009, quantos anos de serviço terá completado como Docente do 1º. Ciclo do Ensino Básico?** *(arredonde para o número inteiro mais próximo)*
- _____
- 4. Em termos profissionais e antes da entrada em vigor das novas regras relativas ao Concurso de Professores 2009/2010, qual era a sua situação como Professor(a)?** *(assinale com um X a opção correcta)*
- 4.1. - Pertencente ao Quadro de Escola
- 4.2. - Pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica
- 4.3. - Contratado(a)
- 5. Em 31 de Agosto de 2009, quantos anos de colocação terá completado no actual Agrupamento de Escolas?** *(arredonde para o número inteiro mais próximo)*
- _____
- 6. Em 31 de Agosto de 2009, quantos anos de colocação terá completado nesta Escola?** *(arredonde para o número inteiro mais próximo)*
- _____
- 7. A que ano do 1º. Ciclo do Ensino Básico prefere leccionar?** *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*
- 7.1. - 1º. Ano
- 7.2. - 2º. Ano
- 7.3. - 3º. Ano
- 7.4. - 4º. Ano
- 7.5. - Indiferente
- 8. Quantos alunos tem a sua Turma?** *(preencha no espaço a seguir reservado para o efeito)*
- _____
- 9. Qual é a distribuição dos alunos da sua Turma, por anos?** *(a soma das 4 possibilidades deverá ser igual à resposta à questão anterior)*
- 9.1. - 1º. Ano _____
- 9.2. - 2º. Ano _____
- 9.3. - 3º. Ano _____
- 9.4. - 4º. Ano _____
- 10. Qual é a distribuição dos alunos da sua Turma, por idades?** *(a soma das 5 possibilidades deverá ser igual à resposta à questão Nº. 8.)*
- 10.1. - 6 anos de idade ou menos _____
- 10.2. - 7 ou 8 anos de idade _____
- 10.3. - 9 ou 10 anos de idade _____
- 10.4. - 11 ou 12 anos de idade _____
- 10.5. - 13 anos de idade ou mais _____
- 11. Qual é o tipo de horário da sua Turma?** *(assinale com um X a opção correcta)*
- 11.1. - Normal
- 11.2. - Duplo da manhã
- 11.3. - Duplo da tarde

12. Considerando apenas os alunos do 1.º Ano, quantos frequentaram e quantos não frequentaram o Jardim de Infância? *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 2 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1.º Ano existentes na sua Turma)*

- 12.1. - Frequentaram o Jardim de Infância _____
 12.2. - Não frequentaram o Jardim de Infância _____

13. Considerando apenas os alunos do 1.º Ano, quantos têm por Encarregado de Educação um dos seguintes? *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 5 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1.º Ano existentes na sua Turma)*

- 13.1. - Pais ou mães _____
 13.2. - Avós _____
 13.3. - Padrinhos ou madrinhas _____
 13.4. - Outros ou outras _____
 13.5. - Situação desconhecida _____

14. Desde o início do ano lectivo, com que frequência os Encarregados de Educação dos seus alunos do 1.º Ano trocaram impressões consigo sobre a evolução do aproveitamento escolar dos respectivos educandos? *(indique o Nº. de Encarregados de Educação por cada nível de acompanhamento; onde e se aplicável indicar 0; a soma das 5 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1.º Ano existentes na sua Turma)*

- 14.1. - Nunca _____
 14.2. - 1 ou 2 vezes, desde o início do ano lectivo _____
 14.3. - 3 a 6 vezes, desde o início do ano lectivo _____
 14.4. - 7 a 12 vezes, desde o início do ano lectivo _____
 14.5. - Mais de 12 vezes, desde o início do ano lectivo _____

15. Com quem vivem cada um dos seus alunos do 1.º Ano? *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 5 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1.º Ano existentes na sua Turma)*

- 15.1. - Com ambos os pais _____
 15.2. - Com um dos pais (por motivo de separação destes) _____
 15.3. - Com um dos pais (por motivo de falecimento do outro) _____
 15.4. - Com um dos pais (por motivo de emprego) _____
 15.5. - Com outro familiar ou tutor _____
 15.6. - Situação desconhecida _____

16. Na sua opinião, qual o tipo de horário que melhor se adequa a alunos do 1.º Ano? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 16.1. - Normal
 16.2. - Duplo da manhã
 16.3. - Duplo da tarde
 16.4. - Indiferente

17. Na sua opinião, qual é a melhor opção relativamente à dimensão das Turmas? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 17.1. - Turmas com 5 ou menos alunos
 17.2. - Turmas com 6 a 10 alunos
 17.3. - Turmas com 11 a 15 alunos
 17.4. - Turmas com 16 a 20 alunos
 17.5. - Turmas com 21 a 25 alunos
 17.6. - Turmas com 26 ou mais alunos
 17.7. - Indiferente

18. Na sua opinião, qual é a melhor opção relativamente à constituição das Turmas, sempre que estas incluam o 1.º Ano? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 18.1. - Turmas só com alunos do 1.º Ano
 18.2. - Turmas com alunos do 1.º. e 2.º. Ano
 18.3. - Turmas com alunos do 1.º. e 3.º. Ano
 18.4. - Turmas com alunos do 1.º. e 4.º. Ano
 18.5. - Turmas com alunos do 1.º., 2.º. e 3.º. Ano
 18.6. - Turmas com alunos do 1.º., 2.º., 3.º. e 4.º. Ano
 18.7. - Indiferente

II - Competências gerais para a vivência com os outros

19. Considerando as 4 (quatro) aprendizagens fundamentais no universo dos seus alunos do 1º. Ano, indique, em percentagem, o espaço/tempo que cada uma dessas aprendizagens ocupa nas actividades lectivas desses alunos: *(a soma dos 4 itens deverá ser igual a 100%)*

- 19.1. - "Aprender a conhecer" _____ %
 19.2. - "Aprender a fazer" _____ %
 19.3. - "Aprender a viver juntos" _____ %
 19.4. - "Aprender a ser" _____ %

20. O "aprender a viver juntos" visa a aquisição e desenvolvimento de competências que permitam a cada indivíduo a participação e cooperação com os outros em todas as actividades humanas. Das 10 (dez) competências gerais que o aluno deve adquirir até completar o Ensino Básico, 1 (uma) diz respeito ao "aprender a viver juntos" e é a seguinte: "Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns". Como considera esta competência geral? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 20.1. - Nada adequada ao 1º. Ano
 20.2. - Pouco adequada ao 1º. Ano
 20.3. - Adequada ao 1º. Ano
 20.4. - Muito adequada ao 1º. Ano

21. Considera que o número de competências gerais que dizem respeito ao "aprender a viver juntos", está ajustado à importância desta aprendizagem no 1º. Ano? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 21.1. - Não, o número é insuficiente
 21.2. - Sim, o número é adequado
 21.3. - Não, o número é excessivo

22. Na sua prática lectiva diária aos alunos do 1º. Ano, consegue operacionalizar a aquisição e/ou desenvolvimento desta competência geral? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 22.1. - Não
 22.2. - Sim, com muita dificuldade
 22.3. - Sim, com alguma dificuldade
 22.4. - Sim, com alguma facilidade
 22.5. - Sim, com muita facilidade

(se respondeu "Não" passe directamente para a questão Nº. 26.)

23. No caso de ter respondido "Sim, ..." à questão anterior, como operacionaliza a aquisição e/ou desenvolvimento desta competência geral ("Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns") com os seus alunos do 1º. Ano? *(responda sucintamente no espaço a seguir reservado para o efeito)*

24. No caso de ter respondido afirmativamente à questão Nº. 22., em que contexto é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento desta competência geral com os seus alunos do 1º. Ano? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 24.1. - Sempre de modo específico
 24.2. - Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares
 24.3. - De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras
(se seleccionou as opções 24.1. ou 24.2., passe directamente para a questão Nº. 27.)

25. No caso de, à questão anterior, ter respondido "De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras", indique, em percentagem, a ponderação relativa aproximada de cada modo: *(a soma de ambas as possibilidades deverá ser igual a 100%)*

- 25.1. - De modo específico _____ %
 25.2. - De modo transversal _____ %

(depois de responder, passe directamente para a questão Nº. 27.)

26. No caso de ter respondido "Não" à questão Nº. 22., qual a principal razão que esteve subjacente a essa resposta? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 26.1. - Ao nível do 1º. Ano, é impossível proceder a esta operacionalização
 26.2. - Esta competência geral não é adequada ao 1º. Ano
 26.3. - Ambas as anteriores

27. Independentemente daquela que é a sua prática relativamente ao contexto em que é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento desta competência geral com os seus alunos do 1.º Ano, como pensa que deveria, idealmente, ser efectuada essa operacionalização? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 27.1. - Sempre de modo específico
 27.2. - Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares
 27.3. - De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras
 27.4. - Não é possível

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

III - Competências específicas para a vivência com os outros

O reconhecimento e valorização das características do seu grupo de pertença (respeitando e valorizando os outros e repudiando qualquer tipo de discriminação) **[competência específica 1]**, assim como a participação em actividades de grupo, adoptando um comportamento construtivo, responsável e solidário, ao mesmo tempo que se valorizam os contributos de cada um e respeitam os princípios básicos do funcionamento democrático **[competência específica 2]**, são as 2 (duas) competências específicas que dizem respeito ao "aprender a viver juntos", das 11 (onze) listadas na área curricular "Estudo do Meio" e que o aluno deve adquirir até completar o Ensino Básico. Relativamente a estas 2 (duas) competências específicas e no universo composto pelos seus alunos do 1.º Ano, indique:

28. Como considera estas 2 (duas) competências específicas?

[Relativamente à competência específica 1]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 28.1. - A competência específica 1 não é adequada ao 1.º Ano
 28.2. - A competência específica 1 é pouco adequada ao 1.º Ano
 28.3. - A competência específica 1 é adequada ao 1.º Ano
 28.4. - A competência específica 1 é muito adequada ao 1.º Ano

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

[Relativamente à competência específica 2]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 28.5. - A competência específica 2 não é adequada ao 1.º Ano
 28.6. - A competência específica 2 é pouco adequada ao 1.º Ano
 28.7. - A competência específica 2 é adequada ao 1.º Ano
 28.8. - A competência específica 2 é muito adequada ao 1.º Ano

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

29. Considera que o número de competências específicas que dizem respeito ao "aprender a viver juntos", está ajustado à importância desta aprendizagem no 1.º Ano? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 29.1. - Não, o número é insuficiente
 29.2. - Sim, o número é adequado
 29.3. - Não, o número é excessivo

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

30. Na sua prática lectiva diária aos alunos do 1.º Ano, consegue operacionalizar a aquisição e/ou desenvolvimento destas 2 (duas) competências específicas?

[Relativamente à competência específica 1]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 30.1. - Não
 30.2. - Sim, com muita dificuldade
 30.3. - Sim, com alguma dificuldade
 30.4. - Sim, com alguma facilidade
 30.5. - Sim, com muita facilidade

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

[Relativamente à competência específica 2]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 30.6. - Não
 30.7. - Sim, com muita dificuldade
 30.8. - Sim, com alguma dificuldade
 30.9. - Sim, com alguma facilidade
 30.10. - Sim, com muita facilidade

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

(se respondeu "Não" relativamente às duas competências específicas, passe directamente para a questão Nº. 34.)

31. No caso de, na questão anterior, ter respondido "Sim, ..." relativamente a alguma das competências específicas ou a ambas, como operacionaliza a aquisição e/ou desenvolvimento dessa(s) competência(s) específica(s) com os seus alunos do 1.º Ano? *(responda sucintamente no espaço a seguir reservado para o efeito)*

[Relativamente à competência específica 1]

[Relativamente à **competência específica 2**]

32. No caso de ter respondido “Sim, ...” à questão Nº. 30., relativamente a alguma das competências específicas ou a ambas, em que contexto é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento dessa(s) competência(s) específica(s) com os seus alunos do 1º. Ano?

[Relativamente à **competência específica 1**]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 32.1. - Sempre de modo específico
- 32.2. - Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares
- 32.3. - De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras
- 32.4. - Não aplicável (para o caso de ter seleccionado a resposta “Não” na opção 30.1.)

[Relativamente à **competência específica 2**]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 32.5. - Sempre de modo específico
- 32.6. - Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares
- 32.7. - De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras
- 32.8. - Não aplicável (para o caso de ter seleccionado a resposta “Não” na opção 30.6.)

33. No caso de, à questão anterior, ter respondido "De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras" relativamente a alguma das competências específicas ou a ambas, indique, em percentagem, a ponderação relativa aproximada de cada modo:

[Relativamente à **competência específica 1**]

(a soma das opções 33.1. e 33.2. deverá ser igual a 100%)

- 33.1. - De modo específico _____ %
- 33.2. - De modo transversal _____ %
- 33.3. - Não aplicável (para o caso de não ter seleccionado a opção 32.3. na questão anterior)

[Relativamente à **competência específica 2**]

(a soma das opções 33.4. e 33.5. deverá ser igual a 100%)

- 33.4. - De modo específico _____ %
- 33.5. - De modo transversal _____ %
- 33.6. - Não aplicável (para o caso de não ter seleccionado a opção 32.7. na questão anterior)

34. No caso de ter respondido "Não" à questão Nº. 30., relativamente a alguma das competências específicas ou a ambas, qual a principal razão que esteve subjacente a essa(s) resposta(s)? (se respondeu “Sim, ...” relativamente a ambas as competências específicas, passe directamente para a questão Nº. 35.)

[Relativamente à **competência específica 1**]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 34.1. - Ao nível do 1º. Ano é impossível proceder a esta operacionalização
- 34.2. - Esta competência específica não é adequada ao 1º. Ano
- 34.3. - Ambas as anteriores (34.1. e 34.2.)

[Relativamente à **competência específica 2**]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 34.4. - Ao nível do 1º. Ano é impossível proceder a esta operacionalização
- 34.5. - Esta competência específica não é adequada ao 1º. Ano
- 34.6. - Ambas as anteriores (34.4. e 34.5.)

35. Independentemente daquela que é a sua prática relativamente ao contexto em que é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento destas competências específicas com os seus alunos do 1º. Ano, como pensa que deveria, idealmente, ser efectuada essa operacionalização?

[Relativamente à **competência específica 1**]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 35.1. - Sempre de modo específico
- 35.2. - Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares
- 35.3. - De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras
- 35.4. - Não é possível

[Relativamente à **competência específica 2**]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- 35.5. - Sempre de modo específico
- 35.6. - Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares
- 35.7. - De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras
- 35.8. - Não é possível

IV - Relacionamento Interpessoal e Situações de Conflito

36. Independentemente de poderem existir excepções ou casos particulares, como classifica, em média, o relacionamento aluno-aluno entre os seus alunos do 1.º Ano? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 36.1. - Mau
- 36.2. - Razoável/Satisfatório
- 36.3. - Bom
- 36.4. - Muito Bom/Excelente

37. Independentemente de poderem existir excepções ou casos particulares, como classifica, em média, o relacionamento aluno-aluno entre alunos do 1.º Ano e alunos de outro(s) ano(s) na sua Turma? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 37.1. - Mau
- 37.2. - Razoável/Satisfatório
- 37.3. - Bom
- 37.4. - Muito Bom/Excelente
- 37.5. - Não aplicável (para o caso de só ter alunos do 1.º Ano)

38. Independentemente de poderem existir excepções ou casos particulares, como classifica, em média, o ambiente geral de relacionamento entre todos os alunos da sua Turma? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 38.1. - Mau
- 38.2. - Razoável/Satisfatório
- 38.3. - Bom
- 38.4. - Muito Bom/Excelente

39. Considerando eventuais situações (das quais tenha conhecimento) de alunos com problemas familiares (de qualquer natureza), indique (apenas relativamente a estes alunos): *(onde e se aplicável indicar 0)*

- 39.1. - O número total de alunos da sua Turma com problemas familiares _____
(se respondeu "0", passe directamente para a questão Nº. 40.)
- 39.2. - Destes, quantos são alunos "problemáticos" em termos de comportamento e/ou relacionamento com os outros? _____
(se respondeu "0", passe directamente para a questão Nº. 40.)
- 39.3. - Dos alunos indicados em 39.2., quantos são...
- 39.3.1. - Alunos do 1.º Ano? _____
- 39.3.2. - Alunos do 2.º Ano? _____
- 39.3.3. - Alunos do 3.º Ano? _____
- 39.3.4. - Alunos do 4.º Ano? _____

40. Considerando, exclusivamente, o universo dos seus alunos do 1.º Ano e apenas os 2 (dois) seguintes graus, positivo e negativo, indique quantos alunos se encontram em cada uma das seguintes situações: *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 4 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1.º Ano existentes na sua Turma)*

- 40.1. - Comportamento negativo e aproveitamento negativo _____
- 40.2. - Comportamento negativo e aproveitamento positivo _____
- 40.3. - Comportamento positivo e aproveitamento negativo _____
- 40.4. - Comportamento positivo e aproveitamento positivo _____

41. Considerando apenas o universo dos seus alunos do 1.º Ano, indique quantos desses alunos... *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 4 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1.º Ano existentes na sua Turma)*

- 41.1. - Têm problemas de relacionamento e aproveitamento negativo _____
- 41.2. - Têm problemas de relacionamento e aproveitamento positivo _____
- 41.3. - Não têm problemas de relacionamento e têm aproveitamento negativo _____
- 41.4. - Não têm problemas de relacionamento e têm aproveitamento positivo _____

42. Considerando apenas o universo dos seus alunos do 1.º Ano, quantos desses alunos classificaria como... *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 3 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1.º Ano existentes na sua Turma)*

- 42.1. - Introversos? _____
- 42.2. - Nem introvertidos, nem extroversos? _____
- 42.3. - Extroversos? _____

43. Considerando apenas o universo dos seus alunos do 1.º Ano, indique quantos desses alunos têm tendência para se isolar: *(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)*

_____ *(se respondeu "0", passe directamente para a questão Nº. 45.)*

- 44. Relativamente ao início do ano lectivo, destes alunos do 1.º Ano com tendência para se isolar, quantos...** *(a soma das 3 possibilidades deverá ser igual ao valor indicado na resposta à questão anterior)*
- 44.1. - Pioraram desde o início do ano lectivo? _____
- 44.2. - Mantiveram essa tendência a níveis semelhantes, desde o início do ano lectivo? _____
- 44.3. - Melhoraram desde o início do ano lectivo? _____
- 45. Tendo em conta o contributo de cada um destes aspectos para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal dos seus alunos do 1.º Ano, ordene-os, daquele que considera o mais importante (1) para o menos importante (7):** *(não deverá deixar nenhum destes aspectos por ordenar; à frente de cada aspecto indique o número de 1 a 7 que lhe corresponde, de acordo com a ordem de importância que lhe atribuiu)*
- 45.1. - Ambiente escolar _____
- 45.2. - Ambiente familiar _____
- 45.3. - Amizade _____
- 45.4. - Colaboração _____
- 45.5. - Comunicação _____
- 45.6. - Respeito mútuo _____
- 45.7. - Trabalho em equipa _____
- 46. Considerando apenas os seus alunos do 1.º Ano, indique quantos desses alunos têm um relacionamento fácil / difícil / indiferente consigo:** *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 3 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1.º Ano existentes na sua Turma)*
- 46.1. - Relacionamento difícil com o(a) Professor(a) _____
- 46.2. - Relacionamento indiferente com o(a) Professor(a) _____
- 46.3. - Relacionamento fácil com o(a) Professor(a) _____
- 47. Considerando esses mesmos alunos (os do 1.º Ano), relativamente ao início do ano lectivo, indique em quantos desses alunos se verificou que...** *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 3 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1.º Ano existentes na sua Turma)*
- 47.1. - Houve uma evolução negativa no relacionamento com o(a) Professor(a) _____
- 47.2. - Houve uma manutenção do tipo de relacionamento com o(a) Professor(a) _____
- 47.3. - Houve uma evolução positiva do relacionamento com o(a) Professor(a) _____
- 48. Quando se realizam actividades em grupo na sua Turma, como são, normalmente, formados os grupos?** *(indique cada uma das opções em percentagem; a soma de ambas as possibilidades deverá ser igual a 100%)*
- 48.1. - De acordo com a vontade dos alunos _____ %
- 48.2. - Por indicação do(a) Professor(a) _____ %
- 49. Nos casos em que os grupos são formados de acordo com a vontade dos alunos, indique qual o critério mais frequente:** *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*
- 49.1. - Por afinidade ou amizade
- 49.2. - De acordo com os *skills* (aptidão / habilidade) individuais
- 49.3. - Por sexo
- 49.4. - Por raça ou etnia
- 49.5. - De modo aleatório/Indiferente
- 50. Considerando apenas os seus alunos do 1.º Ano, sempre que lhes surgem ou são colocadas situações novas, as quais têm supostamente de superar, e lhes é dada liberdade para as resolver, indique, no que à resolução colaborativa diz respeito:** *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 4 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1.º Ano existentes na sua Turma)*
- 50.1. - Quantos desses alunos ficam indiferentes e nem sequer tentam? _____
- 50.2. - Quantos desses alunos o tentam fazer sozinhos? _____
- 50.3. - Quantos desses alunos se agrupam em grupos de 2 elementos? _____
- 50.4. - Quantos desses alunos se agrupam em grupos de 3 ou mais elementos? _____
- 51. Em termos motivacionais, nas actividades lectivas da sua Turma que envolvam todos os alunos da mesma, indique, em percentagem, como se processa a adesão destes à participação naquelas actividades:** *(a soma de ambas as possibilidades deverá ser igual a 100%)*
- 51.1. - Espontânea, sem necessidade de incentivo pelo(a) Professor(a) _____ %
- 51.2. - Incentivada pelo(a) Professor(a) _____ %
- 52. Na sua Turma (incluindo os alunos de todos os anos) e considerando apenas as actividades escolares, indique, em percentagem, o modo como estes alunos se agrupam naquelas actividades:** *(a soma das 3 possibilidades deverá ser igual a 100%)*
- 52.1. - Actividades individuais _____ %
- 52.2. - Actividades em grupos de 2 (dois) _____ %
- 52.3. - Actividades em grupos alargados _____ %

53. Na sua Turma (incluindo os alunos de todos os anos) e considerando apenas as actividades de recreio, indique, em percentagem, o modo como estes alunos se agrupam naquelas actividades: *(a soma das 3 possibilidades deverá ser igual a 100%)*

- 53.1. - Actividades individuais _____ %
 53.2. - Actividades em grupos de 2 (dois) _____ %
 53.3. - Actividades em grupos alargados _____ %

54. No início do ano lectivo, quantos alunos do 1.º. Ano manifestavam uma propensão para a promoção de situações de conflito na sua Turma? *(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)*

55. Neste momento, quantos alunos do 1.º. Ano manifestam uma propensão para a promoção de situações de conflito na sua Turma? *(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)*

56. No universo da sua Turma (incluindo os alunos de todos os anos) e durante o ano lectivo em curso, indique, aproximadamente, quantas situações de conflito ocorreram [incluindo os conflitos só entre alunos e os conflitos entre alunos e Professor(a)]: *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 56.1. - 0 a 5 situações
 56.2. - 6 a 10 situações
 56.3. - 11 a 15 situações
 56.4. - 16 a 20 situações
 56.5. - 21 a 25 situações
 56.6. - 26 a 30 situações
 56.7. - Mais de 30 situações

57. Se, em termos do contexto, tivesse que seleccionar uma origem para os conflitos indicados na resposta à questão anterior, diria que... *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 57.1. - A sua causa se situa no contexto da Escola
 57.2. - A sua causa se situa no contexto extra-Escola

58. Das situações de conflito referidas na questão Nº. 56., indique, em percentagem, quantas... *(a soma de ambas as possibilidades deverá ser igual a 100%)*

- 58.1. - Envolveram só alunos _____ %
 58.2. - Envolveram alunos e Professor(a) _____ %
(se respondeu "0%" na opção 58.2., passe directamente para a questão Nº. 60.)

59. Relativamente às situações de conflito que envolvam aluno(s) e Professor(a), indique, em percentagem, os valores que se aplicam às seguintes situações: *(a soma das 3 possibilidades deverá ser igual a 100%)*

- 59.1. - Conflitos decorrentes de falta de educação/desrespeito do(s) aluno(s) _____ %
 59.2. - Conflitos decorrentes de desobediência/indisciplina do(s) aluno(s) _____ %
 59.3. - Conflitos decorrentes de outras situações _____ %

60. Na sua Turma, das situações de conflito que envolveram só alunos, indique, em percentagem, quantas... *(a soma das 3 possibilidades deverá ser igual a 100%)*

- 60.1. - Não envolveram alunos do 1.º. Ano _____ %
 60.2. - Envolveram só alunos do 1.º. Ano _____ %
 60.3. - Envolveram alunos do 1.º. Ano e alunos de outro(s) ano(s) _____ %

61. Relativamente às situações de conflito entre alunos (de todos os anos) que ocorrem na sua Turma, indique, em percentagem, os valores correspondentes a cada uma das seguintes possibilidades, em termos da sua frequência de ocorrência: *(a soma das 5 possibilidades deverá ser igual a 100%)*

- 61.1. - Na organização de grupos para actividades na sala de aula _____ %
 61.2. - Em actividades que envolvam alguma forma de competição na sala de aula _____ %
 61.3. - Em quaisquer outras actividades na sala de aula _____ %
 61.4. - Durante o intervalo das aulas, no recreio _____ %
 61.5. - Fora do espaço escolar e que sejam do seu conhecimento _____ %

62. Relativamente às situações de conflito que envolveram só alunos, indique, em percentagem, os valores que se aplicam às razões que considera estarem subjacentes a esses conflitos: *(a soma das 3 possibilidades deverá ser igual a 100%)*

- 62.1. - Conflitos decorrentes da disputa de algo _____ %
 62.2. - Conflitos decorrentes de meras provocações _____ %
 62.3. - Conflitos decorrentes de outras situações _____ %

63. Relativamente a todas as situações de conflito referidas (ver resposta à questão Nº. 56.), indique, em média, a percentagem de situações em que... (a soma de ambas as possibilidades deverá ser igual a 100%)

63.1. - Não existem determinados alunos envolvidos de modo sistemático _____ %

63.2. - Existem determinados alunos envolvidos de modo sistemático _____ %

(se respondeu "0%" na opção 63.2., passe directamente para a questão Nº. 67.)

64. No caso de existirem alunos sistematicamente envolvidos em conflitos (os chamados alunos "problemáticos" em termos de comportamento e/ou relacionamento), indique quantos desses alunos são... (onde e se aplicável indicar 0)

64.1. - Do 1.º. Ano _____

64.2. - Do 2.º. Ano _____

64.3. - Do 3.º. Ano _____

64.4. - Do 4.º. Ano _____

65. Considerando apenas o universo dos alunos "problemáticos" (ver resposta à questão anterior) em termos de comportamento e/ou relacionamento, indique quantos desses alunos se situam em cada um dos seguintes escalões de aproveitamento escolar: (onde e se aplicável indicar 0; a soma dos 4 escalões deverá ser igual à soma das respostas aos 4 itens da questão anterior)

65.1. - Insuficiente _____

65.2. - Suficiente _____

65.3. - Bom _____

65.4. - Muito Bom _____

66. No caso de existirem alunos sistematicamente envolvidos em conflitos (os chamados alunos "problemáticos" em termos de comportamento e/ou relacionamento), indique quantos desses alunos adoptam os seguintes comportamentos na sua relação com o(a) Professor(a): (onde e se aplicável indicar 0)

66.1. - Alteram, para pior, a atitude conflitual que, habitualmente, têm para com os colegas de Turma _____

66.2. - Mantêm a atitude conflitual que, habitualmente, têm para com os colegas de Turma _____

66.3. - Alteram, para melhor, a atitude conflitual que, habitualmente, têm para com os colegas de Turma _____

67. Tendo em conta as situações de conflito, efectivas e potenciais, na sua Escola, na sua qualidade de Docente considera que tem os instrumentos necessários e suficientes para prevenir e/ou resolver essas situações? (assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

67.1. - Não

67.2. - Sim

68. Na sua qualidade de Professor(a) do 1.º. Ciclo do Ensino Básico, em particular do 1.º. Ano, acredita que é possível melhorar os comportamentos dos seus alunos, com efeitos positivos ao nível do relacionamento interpessoal? (assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

68.1. - Não

68.2. - Tem dúvidas

68.3. - Sim

69. Considera que esta tarefa de melhorar os comportamentos dos seus alunos vai ser... (assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

69.1. - Impossível

69.2. - Muito difícil

69.3. - Difícil

69.4. - Fácil

69.5. - Muito fácil

(se respondeu "Impossível" passe directamente para a questão Nº. 72.)

70. Considera que a via para o sucesso nessa tarefa de melhorar os comportamentos dos seus alunos, passa... (assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

70.1. - Em exclusivo, pelo recurso às actividades curriculares

70.2. - Em exclusivo, pelo recurso às actividades extra-curriculares

70.3. - Pela integração de actividades curriculares e extra-curriculares

70.4. - Por nenhuma das anteriores

(se seleccionou as opções 70.1., 70.2. ou 70.4., passe directamente para a questão Nº. 72.)

71. No caso de, na resposta à questão anterior, ter assinalado a opção "Pela integração de actividades curriculares e extra-curriculares", indique a proporção, em percentagem, correspondente a cada uma das possibilidades: (a soma de ambas as possibilidades deverá ser igual a 100%)

71.1. - Actividades curriculares _____ %

71.2. - Actividades extra-curriculares _____ %

V - Áreas de contributo para a vivência com os outros

72. Qual é a sua opinião geral relativamente ao modo como o "aprender a viver juntos" se encontra materializado no desenho curricular do 1.º Ano do Ensino Básico? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 72.1. - Nada materializado
- 72.2. - Pouco materializado
- 72.3. - Bem materializado
- 72.4. - Muito bem materializado

73. No âmbito da competência geral "Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns", relativa ao "aprender a viver juntos", e no contexto do currículo do 1.º Ano, entende que... *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 73.1. - O currículo não deveria indicar qualquer competência geral
- 73.2. - Assim está bem
- 73.3. - O currículo deveria indicar mais competências gerais

74. No âmbito das 2 (duas) competências específicas indicadas imediatamente antes da questão Nº. 28., relativas ao "aprender a viver juntos", e no contexto do currículo do 1.º Ano, entende que... *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 74.1. - O currículo não deveria indicar quaisquer competências específicas
- 74.2. - O currículo deveria indicar menos competências específicas
- 74.3. - Assim está bem
- 74.4. - O currículo deveria indicar mais competências específicas

75. Considerando todas as actividades realizadas pela sua Turma (incluindo os alunos de todos os anos), decorrentes da aplicação do programa curricular dos vários anos aos quais lecciona, indique, de modo aproximado, que percentagem desse tempo foi dedicada ao "aprender a viver juntos": *(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)*

_____ %

76. Considerando todas as actividades realizadas pelos seus alunos do 1.º Ano, decorrentes da aplicação do programa curricular do 1.º Ano, indique, de modo aproximado, que percentagem desse tempo foi dedicada ao "aprender a viver juntos": *(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)*

_____ %

77. Considerando as 4 (quatro) aprendizagens fundamentais no universo dos seus alunos do 1.º Ano, indique, na sua opinião e em percentagem, qual o espaço/tempo que cada uma dessas aprendizagens deveria ocupar nas actividades lectivas desses alunos: *(a soma dos 4 itens deverá ser igual a 100%)*

- 77.1. - "Aprender a conhecer" _____ %
- 77.2. - "Aprender a fazer" _____ %
- 77.3. - "Aprender a viver juntos" _____ %
- 77.4. - "Aprender a ser" _____ %

78. Relativamente àquele que deve ser o papel da Escola na formação do indivíduo, em termos das vertentes Ensino e Educação, seleccione a afirmação que melhor se adapta à sua opinião pessoal: *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 78.1. - O papel da Escola deve ser, exclusivamente o de ensinar
- 78.2. - O papel da Escola deve ser o de ensinar e educar, com ênfase no ensino
- 78.3. - O papel da Escola deve ser o de ensinar e educar, em proporções idênticas
- 78.4. - O papel da Escola deve ser o de ensinar e educar, com ênfase na educação
- 78.5. - O papel da Escola deve ser, exclusivamente o de educar

79. Relativamente àquele que, na actualidade, é efectivamente o papel da Escola na formação do indivíduo, em termos das vertentes Ensino e Educação, seleccione a afirmação que, na sua opinião, melhor traduz essa realidade: *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 79.1. - A Escola só ensina
- 79.2. - A Escola ensina e educa, com ênfase no ensino
- 79.3. - A Escola ensina e educa, em proporções idênticas
- 79.4. - A Escola ensina e educa, com ênfase na educação
- 79.5. - A Escola só educa

80. Se tivesse que atribuir percentagens naquela que é a actividade escolar com a sua Turma (incluindo todos os alunos), em termos do peso relativo entre Ensino e Educação, que valores indicaria para... *(a soma das 2 vertentes deverá ser igual a 100%)*

- 80.1. - O Ensino? _____ %
- 80.2. - A Educação? _____ %

81. Se tivesse que atribuir percentagens naquela que é a actividade escolar apenas com os seus alunos do 1º. Ano, em termos do peso relativo entre Ensino e Educação, que valores indicaria para... (a soma das 2 vertentes deverá ser igual a 100%)

81.1. - O Ensino? _____ %

81.2. - A Educação? _____ %

82. Considerando apenas o universo dos seus alunos do 1º. Ano que frequentaram o Jardim de Infância (ver resposta à questão Nº. 12.1.), até que ponto se pode afirmar que essa frequência contribuiu para a aquisição e/ou desenvolvimento de competências gerais e/ou específicas relacionadas com o "aprender a viver juntos"? (assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

82.1. - Não teve qualquer contributo

82.2. - Contribuiu razoavelmente/satisfatoriamente

82.3. - Contribuiu muito

82.4. - Não é possível efectuar esta avaliação

83. Com recurso, exclusivamente, a alguns aspectos vistos como o reflexo da Educação que os alunos recebem nas suas famílias, tais como, por exemplo, as atitudes, maneiras, modos, o trato com os outros e/ou o seu comportamento, como classificaria, em média, a Educação que os seus alunos do 1º. Ano recebem das respectivas famílias? (assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

83.1. - A Educação que as famílias dão é deficiente

83.2. - A Educação que as famílias dão é razoável/satisfatória

83.3. - A Educação que as famílias dão é boa

83.4. - A Educação que as famílias dão é muito boa

84. Que percentagem atribui a cada um dos seguintes "vectores", em função do peso relativo que, na sua opinião, cada um deve ter em termos do "aprender a viver juntos"? (a soma dos 3 "vectores" deverá ser igual a 100%)

84.1. - Escola _____ %

84.2. - Família _____ %

84.3. - Sociedade _____ %

FIM DO QUESTIONÁRIO

Muito obrigado pela sua participação neste estudo. O seu contributo foi essencial para a realização do trabalho de investigação em curso, relativamente ao significado curricular do "**aprender a viver juntos**" e ao modo como esta aprendizagem é operacionalizada no 1º. Ano do Ensino Básico.

Para eventuais comentários ou por outra qualquer razão que entenda pertinente, por favor envie e-mail para mjasantos@ymail.com ou contacte-nos através do telemóvel nº. 91-7284030.

Caso tenha interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo, com conclusão prevista para 10 de Outubro de 2009, agradecemos a indicação dos seus contactos, de forma a poder receber esse *feedback*.

Nome: _____

e-mail: _____

Telemóvel: _____

Solicitamos a **devolução deste Questionário preenchido** (colocação no correio) **até 30 de Abril de 2009** (Quinta-Feira) e agradecemos, uma vez mais, a disponibilidade e a colaboração reveladas.

Mário Santos

Abril de 2009



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Pesquisar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito**

Dados da Entidade

Nome da entidade: Mário José Anacleto dos Santos

Tipo de entidade: Outro: Mestrando

Morada: Urbanização Quinta do Cabral, Rua S. José - Lote 9, Carrascal

Código postal: 2300-331 Tomar

Localidade: Tomar

Distrito: Santarém

Concelho: Tomar

Telefone: 917284030

Fax: 249324051

E-mail: mjasantos@ymail.com

Utilizador:

Palavra-chave:

- Início
- Pesquisar inquéritos
- Registrar entidade

Dados do Inquérito

Número de registo:

0021900002

Designação:

ENTREVISTA semi-estruturada sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico

Descrição:

As questões colocadas destinam-se a um estudo que incide sobre todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Tomar, relativamente a uma das quatro aprendizagens fundamentais apresentadas no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI, o "aprender a viver juntos", assim como sobre o significado curricular que esta aprendizagem tem no 1.º Ano do Ensino Básico.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, Edição 2007/2009, é orientado pela Professora Doutora Maria Ivone Gaspar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta.

Nesta fase do estudo, serão entrevistados, individualmente, os Presidentes dos Conselhos Executivos dos 3 Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar. Toda a informação recolhida nesta entrevista será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida.

Para facilitar a compilação das respostas, solicitar-se-á a gravação da entrevista, que é constituída por um total de 16 questões.

Previsivelmente, estas 3 entrevistas ocorrerão até ao dia 31 de Março de 2009.

Objectivos:

Este instrumento de recolha de dados tem por objectivo contribuir para a investigação da dimensão do "aprender a viver juntos" ao nível do 1.º Ano do Ciclo do Ensino Básico e o respectivo significado curricular, em particular no que diz respeito ao desenho curricular.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

02-03-2009

Data do fim do período de recolha de dados:

30-04-2009

Universo:

Os Presidentes dos Conselhos Executivos dos 3 Agrupamentos de Escolas do Concelho de Tomar

Unidade de observação:

Cada um dos Presidentes dos Conselhos Executivos dos 3 Agrupamentos de Escolas do Concelho de Tomar

Método de recolha de dados:

Entrevista semi-estruturada

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de notação:

00219_200902232217_Documento1.pdf (PDF - 71,90 KB)

Nota metodológica:

Outros documentos:

00219_200902232217_Documento3.pdf (PDF - 345,24 KB)

| Voltar |

Guião de ENTREVISTA semi-estruturada sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico

Introdução

Depois da apresentação do entrevistador, será explicado aos entrevistados que as questões a colocar nesta entrevista se destinam a um estudo que incide sobre todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Tomar, relativamente a uma das quatro aprendizagens fundamentais apresentadas no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI, o "**aprender a viver juntos**", assim como sobre o significado curricular que esta aprendizagem tem, actualmente, no 1.º Ano do Ensino Básico.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, Edição 2007/2009, é orientado pela Professora Doutora Maria Ivone Gaspar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta.

Nesta fase do estudo, serão entrevistados, individualmente, os Presidentes dos Conselhos Executivos dos 3 Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar. Toda a informação recolhida nesta entrevista será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida, devendo agradecer-se, desde logo, toda a disponibilidade e colaboração reveladas pelos entrevistados, factores essenciais para o sucesso da investigação.

Para facilitar a compilação das respostas, solicitar-se-á a gravação da entrevista, que é constituída por um total de 16 questões.

De modo necessariamente simplificado, delimitam-se, em seguida, alguns dos conceitos utilizados na entrevista:

"Aprender a conhecer" - aprendizagem fundamental relacionada com a aquisição dos instrumentos da compreensão;

"Aprender a fazer" - aprendizagem fundamental que visa a aquisição e desenvolvimento de competências relativas à actuação sobre o meio ambiente;

"Aprender a viver juntos" - aprendizagem fundamental que visa a aquisição e desenvolvimento de competências que permitam a cada indivíduo a participação e cooperação com os outros em todas as actividades humanas. Para a concretização desta aprendizagem é necessário que cada indivíduo, numa primeira fase, aprenda a descobrir progressivamente os outros e que, numa segunda fase, a qual ocorrerá ao longo de toda a vida, participe em projectos comuns, criando assim condições para evitar ou resolver conflitos latentes;

"Aprender a ser" - aprendizagem fundamental que integra todas as anteriores, permitindo a evolução do ser humano para a pessoa;

"Ensino" - actividade docente formal ou não formal, de carácter pedagógico, que tem implícita a intenção de que determinados objectivos de aprendizagem sejam alcançados por indivíduos na situação de estudantes/alunos, estando subjacente o requisito de que aquilo que é ensinado deverá ser passível de poder ser aprendido por esses mesmos estudantes/alunos. Esta actividade exige um ambiente de ensino-aprendizagem organizado, onde quem ensina e quem aprende interagem directa ou indirectamente, tendo em vista o alcançar de resultados previamente determinados;

"Educação" - conceito mais abrangente que o de Ensino e que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo ao longo da sua vida, desde que nasce até que morre e às várias formas de organização social (família, escola, sociedade, entre outras) que permitem que cada indivíduo se vá transformando nesse percurso, rumo a níveis mais elevados de realização pessoal e bem-estar social, de acordo com aqueles que são os valores inerentes a uma determinada cultura.

INÍCIO DA ENTREVISTA

Identificação do Agrupamento de Escolas: _____

Identificação do(a) Presidente do Conselho Executivo: _____

Data da Entrevista: ____ / ____ / 2009

1. Em 31 de Agosto de 2009, terá completado quanto tempo no exercício da função de Presidente do Conselho Executivo deste Agrupamento de Escolas?
2. Antes de exercer esta função, exercia a docência em que nível de ensino (1.º, 2.º. ou 3.º. Ciclo)? Em que área de ensino (se aplicável)? Em que Escola?
3. Em 31 de Agosto de 2009, terá completado quantos anos de serviço?
4. Como encara as 4 aprendizagens fundamentais (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*), em termos da sua importância relativa, no contexto do 1.º. Ciclo do Ensino Básico, em geral, e do 1.º. Ano em particular?
5. Relativamente ao "*aprender a viver juntos*", entende que esta aprendizagem deverá começar no Jardim de Infância, no início do Ensino Básico ou mais tarde (quando?) no percurso do Ensino Básico? Porquê?
6. Em termos relativos, no âmbito desta aprendizagem, qual pensa que deve ser o papel da Escola, da Família e da Sociedade?
7. Considera adequadas as competências indicadas no currículo do Ensino Básico relativamente a esta aprendizagem fundamental? E relativamente ao 1.º. Ano, como as considera?
8. Relativamente ao modo como é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento das competências inerentes ao "*aprender a viver juntos*", no 1.º. Ano, considera adequado que esta ocorra de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares, ou, pelo contrário, deveria ser operacionalizada de modo específico?
9. Face ao currículo do Ensino Básico, qual a sua opinião relativamente ao modo como a aquisição e desenvolvimento das competências inerentes a esta aprendizagem está a ser operacionalizada pelos docentes do 1.º. Ano, neste Agrupamento?
10. Considera que o Agrupamento e as suas Escolas, têm os instrumentos e autonomia necessários para poderem promover esta aprendizagem?
11. Considera que, na prática, esta aprendizagem está efectivamente a ser considerada tão importante tal como foi expressa, em termos teóricos, no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI? Porquê?
12. Em que medida considera que esta aprendizagem poderá contribuir para a melhoria do relacionamento interpessoal dos alunos e para a prevenção de potenciais situações de conflito na Escola? E na formação do indivíduo como cidadão?
13. Considera positivo ou negativo o facto de o currículo ser muito genérico relativamente ao modo como a aquisição e desenvolvimento das competências inerentes a esta aprendizagem pode ser operacionalizada no Ensino Básico em geral e no 1.º. Ano em particular?
14. Tem conhecimento se, durante o corrente ano lectivo e neste Agrupamento de Escolas, alguma vez esta temática foi abordada em Conselhos de Docentes e Conselho de Pedagógico?
15. Numa escala de 0 (nada problemático) a 10 (muito problemático), como classifica o Agrupamento em termos de situações de conflito ocorridas nas Escolas, envolvendo alunos e eventualmente estes e professores? Quais as razões que pensa estarem por trás desse panorama (boas ou más)?
16. Qual a importância que atribui ao "*aprender a viver juntos*" (muito, pouco ou nada importante) como aprendizagem? Porquê?

FIM DA ENTREVISTA

Muito obrigado pela sua participação neste estudo. O seu contributo foi essencial para a realização do trabalho de investigação em curso, relativamente ao significado curricular do "**aprender a viver juntos**" e ao modo como esta aprendizagem é operacionalizada no 1.º Ano do Ensino Básico.

Para eventuais comentários ou por outra qualquer razão que entenda pertinente, por favor envie e-mail para mjasantos@ymail.com ou contacte-nos através do telemóvel n.º. 91-7284030.

Caso tenha interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo, com conclusão prevista para 10 de Outubro de 2009, agradecemos a indicação dos seus contactos, de forma a poder receber esse *feedback*.

Nome: _____

e-mail: _____

Telemóvel: _____

Agradecemos mais uma vez a disponibilidade e a colaboração reveladas.

Mário Santos

Abril de 2009

(página deixada em branco intencionalmente)

**Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar**[Início](#) » [Pesquisar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito****Dados da Entidade**

Nome da entidade: Mário José Anacleto dos Santos

Tipo de entidade: Outro: Mestrando

Morada: Urbanização Quinta do Cabral, Rua S. José - Lote 9, Carrascal

Código postal: 2300-331 Tomar

Localidade: Tomar

Distrito: Santarém

Concelho: Tomar

Telefone: 917284030

Fax: 249324051

E-mail: mjasantos@ymail.com

Utilizador:

Palavra-chave:

- Início
- Pesquisar inquéritos
- Registar entidade

Dados do Inquérito

Número de registo:

0021900001

Designação:

QUESTIONÁRIO sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico

Descrição:

As questões colocadas destinam-se a um estudo que incide sobre todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Tomar, relativamente a uma das quatro aprendizagens fundamentais apresentadas no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI, o "aprender a viver juntos", assim como sobre o significado curricular que esta aprendizagem tem no 1.º Ano do Ensino Básico.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, Edição 2007/2009, é orientado pela Professora Doutora Maria Ivone Gaspar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta.

Toda a informação recolhida neste questionário será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida.

O questionário tem um total de 85 questões, distribuídas por 5 grupos, de acordo com a seguinte estrutura:

- I - Caracterização da Escola e seus elementos (19 questões);
- II - Competências gerais para a vivência com os outros (9 questões);
- III - Competências específicas para a vivência com os outros (8 questões);
- IV - Relacionamento Interpessoal e Situações de Conflito (36 questões);
- V - Áreas de contributo para a vivência com os outros (13 questões).

O questionário será entregue pessoalmente a cada um dos Docentes do 1.º Ano das Escolas do 1.º CEB dos 3 Agrupamentos de Escolas existentes no Concelho de Tomar. Previsivelmente, será concedido um prazo de resposta até 31 de Março de 2009.

Objectivos:

Este instrumento de recolha de dados tem por objectivo contribuir para a investigação da dimensão do "aprender a viver juntos" ao nível do 1.º Ano do Ciclo do Ensino Básico e o respectivo significado curricular, em particular no que diz respeito ao desenho curricular.

Periodicidade:

Pontual

Data do início do período de recolha de dados:

02-03-2009

Data do fim do período de recolha de dados:

30-04-2009

Universo:

Todas as Escolas do 1.º CEB do Concelho de Tomar onde é leccionado o 1.º Ano

Unidade de observação:

Cada um dos Docentes que leccionam o 1.º Ano do CEB no presente Ano Lectivo

Método de recolha de dados:

Questionário

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

Instrumento de notação:

00219_200902232204_Documento1.pdf (PDF - 303,90 KB)

Nota metodológica:

Outros documentos:

00219_200902232204_Documento3.pdf (PDF - 345,24 KB)

| [Voltar](#) |

Mário José Anacleto dos Santos
Urbanização Quinta do Cabral
Rua S. José - Lote 9
Carrascal
2300-331 Tomar

Para
Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Charneca da Peralva
Ao Cuidado da Professora do 1.º Ano
Rua da Senhora da Luz
2305-507 Charneca da Peralva (Tomar)

Tomar, 8 de Junho de 2009

ASSUNTO: Questionário sobre a vivência com os outros do 1.º Ano do CEB

Cara Professora,

Na sequência da nossa última conversa telefónica, a 22 de Maio de 2009, em que me informou ir enviar o Questionário em epígrafe, venho pela presente comunicar do provável extravio do mesmo pelos CTT, dado que decorridas mais de 2 semanas, o mesmo não chegou à minha posse.

Custa-me bastante estar a incomodar novamente, mas dado o universo bastante restrito de Turmas do 1.º Ano no concelho de Tomar, a falta de um Questionário faz toda a diferença para assegurar a validade do estudo em causa, em termos dos dados recolhidos.

A adesão dos Professores do 1.º Ano do concelho tem sido espectacular e, apesar do risco inicial que assumi e decidi correr, nesta altura penso ser possível dizer que, em termos estatísticos, vou conseguir uma amostragem coincidente, em dimensão, com a da população em estudo.

Tendo em vista o cumprimento desse objectivo, gostaria de solicitar à Professora que preenchesse novamente o Questionário que volto a enviar em anexo e que mo devolvesse até ao final da semana (12 de Junho de 2009), utilizando, para o efeito, o envelope, igualmente, em anexo, já preenchido com o destinatário e com os portes pré-pagos.

Mais uma vez, peço desculpa pelo incómodo e pelo tempo disponibilizado no preenchimento do Questionário, mas não o faria se não fosse absolutamente necessário e extremamente importante no contexto do estudo em apreço.

Para alguma dúvida que possa surgir, deixo abaixo os meus contactos, manifestando, novamente, a total disponibilidade para a prestação de algum esclarecimento adicional.

Grato pela atenção e pela colaboração prestímosa, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Mário José Anacleto dos Santos

e-Mail: mjasantos@ymail.com

Telefone: 249-324051

Telemóvel: 91-7284030

Mário José Anacleto dos Santos
Urbanização Quinta do Cabral
Rua S. José - Lote 9
Carrascal
2300-331 Tomar

Para
Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Marmeleiro
Ao Cuidado da Professora do 1.º Ano
Rua de Santa Marta
2305-426 Marmeleiro (Tomar)

Tomar, 8 de Junho de 2009

ASSUNTO: Questionário sobre a vivência com os outros do 1.º Ano do CEB

Cara Professora,

Na sequência da nossa última conversa telefónica, a 22 de Maio de 2009, em que me informou ter enviado o Questionário em epígrafe, venho pela presente comunicar do provável extravio do mesmo pelos CTT, dado que decorridas mais de 2 semanas, o mesmo não chegou à minha posse.

Custa-me bastante estar a incomodar novamente, mas dado o universo bastante restrito de Turmas do 1.º Ano no concelho de Tomar, a falta de um Questionário faz toda a diferença para assegurar a validade do estudo em causa, em termos dos dados recolhidos.

A adesão dos Professores do 1.º Ano do concelho tem sido espectacular e, apesar do risco inicial que assumi e decidi correr, nesta altura penso ser possível dizer que, em termos estatísticos, vou conseguir uma amostragem coincidente, em dimensão, com a da população em estudo.

Tendo em vista o cumprimento desse objectivo, gostaria de solicitar à Professora que preenchesse novamente o Questionário que volto a enviar em anexo e que me devolvesse até ao final da semana (12 de Junho de 2009), utilizando, para o efeito, o envelope, igualmente, em anexo, já preenchido com o destinatário e com os portes pré-pagos.

Mais uma vez, peço desculpa pelo incómodo e pelo tempo disponibilizado no preenchimento do Questionário, mas não o faria se não fosse absolutamente necessário e extremamente importante no contexto do estudo em apreço.

Para alguma dúvida que possa surgir, deixo abaixo os meus contactos, manifestando, novamente, a total disponibilidade para a prestação de algum esclarecimento adicional.

Grato pela atenção e pela colaboração prestímosa, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Mário José Anacleto dos Santos

e-Mail: mjasantos@ymail.com

Telefone: 249-324051

Telemóvel: 91-7284030

Mário José Anacleto dos Santos
Urbanização Quinta do Cabral
Rua S. José - Lote 9
Carrascal
2300-331 Tomar

Para
Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Olalhas
Ao Cuidado da Professora do 1.º Ano
Olalhas
2300-088 Olalhas (Tomar)

Tomar, 8 de Junho de 2009

ASSUNTO: Questionário sobre a vivência com os outros do 1.º Ano do CEB

Cara Professora,

Na sequência da nossa última conversa telefónica, a 22 de Maio de 2009, em que me informou ter enviado o Questionário em epígrafe, venho pela presente comunicar do provável extravio do mesmo pelos CTT, dado que decorridas mais de 2 semanas, o mesmo não chegou à minha posse.

Custa-me bastante estar a incomodar novamente, mas dado o universo bastante restrito de Turmas do 1.º Ano no concelho de Tomar, a falta de um Questionário faz toda a diferença para assegurar a validade do estudo em causa, em termos dos dados recolhidos.

A adesão dos Professores do 1.º Ano do concelho tem sido espectacular e, apesar do risco inicial que assumi e decidi correr, nesta altura penso ser possível dizer que, em termos estatísticos, vou conseguir uma amostragem coincidente, em dimensão, com a da população em estudo.

Tendo em vista o cumprimento desse objectivo, gostaria de solicitar à Professora que preenchesse novamente o Questionário que volto a enviar em anexo e que mo devolvesse até ao final da semana (12 de Junho de 2009), utilizando, para o efeito, o envelope, igualmente, em anexo, já preenchido com o destinatário e com os portes pré-pagos.

Mais uma vez, peço desculpa pelo incómodo e pelo tempo disponibilizado no preenchimento do Questionário, mas não o faria se não fosse absolutamente necessário e extremamente importante no contexto do estudo em apreço.

Para alguma dúvida que possa surgir, deixo abaixo os meus contactos, manifestando, novamente, a total disponibilidade para a prestação de algum esclarecimento adicional.

Grato pela atenção e pela colaboração prestímosa, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Mário José Anacleto dos Santos

e-Mail: mjasantos@ymail.com

Telefone: 249-324051

Telemóvel: 91-7284030

(página deixada em branco intencionalmente)

QUESTIONÁRIO sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico

Introdução

As questões que se seguem destinam-se a um estudo que incide sobre todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Tomar, relativamente a uma das quatro aprendizagens fundamentais apresentadas no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI, o "**aprender a viver juntos**", assim como sobre o significado curricular que esta aprendizagem tem no 1.º Ano do Ensino Básico.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, Edição 2007/2009, é orientado pela Professora Doutora Maria Ivone Gaspar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta.

Toda a informação recolhida neste questionário será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida, pelo que agradecemos, desde já, toda a sua disponibilidade e colaboração, factores essenciais para o sucesso da investigação.

De modo necessariamente simplificado, delimitam-se, em seguida, alguns dos conceitos utilizados no questionário:

"Aprender a conhecer" - aprendizagem fundamental relacionada com a aquisição dos instrumentos da compreensão;

"Aprender a fazer" - aprendizagem fundamental que visa a aquisição e desenvolvimento de competências relativas à actuação sobre o meio ambiente;

"Aprender a viver juntos" - aprendizagem fundamental que visa a aquisição e desenvolvimento de competências que permitam a cada indivíduo a participação e cooperação com os outros em todas as actividades humanas. Para a concretização desta aprendizagem é necessário que cada indivíduo, numa primeira fase, aprenda a descobrir progressivamente os outros e que, numa segunda fase, a qual ocorrerá ao longo de toda a vida, participe em projectos comuns, criando assim condições para evitar ou resolver conflitos latentes;

"Aprender a ser" - aprendizagem fundamental que integra todas as anteriores, permitindo a evolução do ser humano para a pessoa;

"Ensino" - actividade docente formal ou não formal, de carácter pedagógico, que tem implícita a intenção de que determinados objectivos de aprendizagem sejam alcançados por indivíduos na situação de estudantes/alunos, estando subjacente o requisito de que aquilo que é ensinado deverá ser passível de poder ser aprendido por esses mesmos estudantes/alunos. Esta actividade exige um ambiente de ensino-aprendizagem organizado, onde quem ensina e quem aprende interagem directa ou indirectamente, tendo em vista o alcançar de resultados previamente determinados;

"Educação" - conceito mais abrangente que o de Ensino e que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo ao longo da sua vida, desde que nasce até que morre e às várias formas de organização social (família, escola, sociedade, entre outras) que permitem que cada indivíduo se vá transformando nesse percurso, rumo a níveis mais elevados de realização pessoal e bem-estar social, de acordo com aqueles que são os valores inerentes a uma determinada cultura.

Instruções

Por favor, tenha em atenção o seguinte na resposta ao Questionário:

- Este documento é constituído por 6 folhas, preenchidas na frente e no verso;
- O questionário tem um total de 84 questões, distribuídas por 5 grupos, de acordo com a seguinte estrutura:
 - **I - Caracterização da Escola e seus elementos** (18 questões);
 - **II - Competências gerais para a vivência com os outros** (9 questões);
 - **III - Competências específicas para a vivência com os outros** (8 questões);
 - **IV - Relacionamento Interpessoal e Situações de Conflito** (36 questões);
 - **V - Áreas de contributo para a vivência com os outros** (13 questões);
- Leia atentamente todas as questões e responda a cada uma pela ordem indicada;
- Na medida em que cada um dos docentes do 1.º Ano do Ensino Básico no concelho de Tomar irá responder a este questionário, recomenda-se a todos, em geral, e a cada um, em particular, o cuidado e esforço adicionais no sentido de que não sejam influenciados pela realidade de Escolas onde outros colegas leccionem. O questionário pretende captar a realidade específica de cada Escola, no contexto do tema que lhe está subjacente e, por isso, não existem respostas certas ou erradas, melhores ou piores. Por esta razão, não fará qualquer sentido a concertação de respostas entre docentes, já que essa ocorrência contaminaria, à partida, os resultados decorrentes do questionário, comprometendo-os seriamente, ao ponto de isso poder retirar a validade ao estudo;
- Onde e sempre que aplicável, encontram-se instruções sobre o procedimento que deverá utilizar na resposta a cada questão;

- Nas questões de resposta aberta, tente dar respostas, tanto quanto possível, exactas;
- Para a validade das respostas é muito importante que estas instruções sejam seguidas;
- Após o seu preenchimento, agradecemos a devolução do questionário, utilizando para o efeito o envelope em correio azul, que recebeu juntamente com este questionário e que está devidamente preparado com o endereço do destinatário e o valor de transporte previamente pago.

INÍCIO DO QUESTIONÁRIO

I - Caracterização da Escola e seus elementos

1. A sua Escola pertence a que Agrupamento de Escolas? *(assinale com um X a opção correcta)*

- | | | |
|--------------------------------|--------------------------|---|
| 1.1. - Santa Iria | <input type="checkbox"/> | Responderam: 14 Professores 1º Ano em 15 / 12 Escolas em 13 |
| 1.2. - Gualdim Pais | <input type="checkbox"/> | Responderam: 06 Professores 1º Ano em 07 / 05 Escolas em 05 |
| 1.3. - D. Nuno Álvares Pereira | <input type="checkbox"/> | Responderam: 14 Professores 1º Ano em 16 / 13 Escolas em 15 |

2. Como classifica o meio e o ambiente social em que se insere a sua Escola? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- | | | |
|---------------|--------------------------|-----------------------------|
| 2.1. - Rural | <input type="checkbox"/> | 25 respostas (11 / 04 / 10) |
| 2.2. - Urbano | <input type="checkbox"/> | 09 respostas (03 / 02 / 04) |

3. Em 31 de Agosto de 2009, quantos anos de serviço terá completado como Docente do 1º. Ciclo do Ensino Básico? *(arredonde para o número inteiro mais próximo)*

_____ Média de 25 anos (22 / 28 / 27)

4. Em termos profissionais e antes da entrada em vigor das novas regras relativas ao Concurso de Professores 2009/2010, qual era a sua situação como Professor(a)? *(assinale com um X a opção correcta)*

- | | | |
|---|--------------------------|-------------------------------|
| 4.1. - Pertencente ao Quadro de Escola | <input type="checkbox"/> | 14 Professores (03 / 04 / 07) |
| 4.2. - Pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica | <input type="checkbox"/> | 19 Professores (10 / 02 / 07) |
| 4.3. - Contratado(a) | <input type="checkbox"/> | 01 Professor (01 / 00 / 00) |

5. Em 31 de Agosto de 2009, quantos anos de colocação terá completado no actual Agrupamento de Escolas? *(arredonde para o número inteiro mais próximo)*

_____ Média de 05 anos (04 / 05 / 05)

6. Em 31 de Agosto de 2009, quantos anos de colocação terá completado nesta Escola? *(arredonde para o número inteiro mais próximo)*

_____ Média de 05 anos (03 / 05 / 06)

7. A que ano do 1º. Ciclo do Ensino Básico prefere leccionar? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- | | | |
|--------------------|--------------------------|-------------------------------|
| 7.1. - 1º. Ano | <input type="checkbox"/> | 14 Professores (05 / 02 / 07) |
| 7.2. - 2º. Ano | <input type="checkbox"/> | 01 Professor (01 / 00 / 00) |
| 7.3. - 3º. Ano | <input type="checkbox"/> | 00 Professores (00 / 00 / 00) |
| 7.4. - 4º. Ano | <input type="checkbox"/> | 08 Professores (04 / 02 / 02) |
| 7.5. - Indiferente | <input type="checkbox"/> | 11 Professores (04 / 02 / 05) |

8. Quantos alunos tem a sua Turma? *(preencha no espaço a seguir reservado para o efeito)*

_____ Média de 17 Alunos (16 / 17 / 17)

9. Qual é a distribuição dos alunos da sua Turma, por anos? *(a soma das 4 possibilidades deverá ser igual à resposta à questão anterior)*

- | | | |
|----------------|-------|-----------------------------------|
| 9.1. - 1º. Ano | _____ | Média de 09 Alunos (09 / 11 / 08) |
| 9.2. - 2º. Ano | _____ | Média de 06 Alunos (05 / 07 / 06) |
| 9.3. - 3º. Ano | _____ | Média de 03 Alunos (03 / 04 / 03) |
| 9.4. - 4º. Ano | _____ | Média de 06 Alunos (06 / 02 / 08) |

11 TURMAS COM 1º. E 2º. ANO (03 / 02 / 06);
08 TURMAS COM 1º., 2º. 3º. E 4º. ANO (03 / 02 / 03);
06 TURMAS SÓ COM 1º. ANO (03 / 02 / 01);
05 TURMAS COM 1º. E 4º. ANO (02 / 00 / 03);
03 TURMAS COM 1º., 2º. E 4º. ANO (03 / 00 / 00);
01 TURMA COM 1º. E 3º. ANO (00 / 00 / 01).

10. Qual é a distribuição dos alunos da sua Turma, por idades? *(a soma das 5 possibilidades deverá ser igual à resposta à questão Nº. 8.)*

- | | | |
|----------------------------------|-------|-----------------------------------|
| 10.1. - 6 anos de idade ou menos | _____ | Média de 07 Alunos (06 / 10 / 07) |
| 10.2. - 7 ou 8 anos de idade | _____ | Média de 07 Alunos (06 / 07 / 07) |
| 10.3. - 9 ou 10 anos de idade | _____ | Média de 05 Alunos (05 / 03 / 07) |
| 10.4. - 11 ou 12 anos de idade | _____ | Média de 01 Aluno (01 / 01 / 02) |
| 10.5. - 13 anos de idade ou mais | _____ | Média de 02 Alunos (02 / 00 / 00) |

AMOSTRA DE 562 ALUNOS: 231 C/ 6 ANOS, 206 C/ 7-8 ANOS, 112 C/ 9-10 ANOS, 11 C/ 11-12 E 2 C/ 13+.
AL. NO AGR. / 6 / 7-8 / 9-10 / 11-12 / 13+:
SANTA IRIA (227) / 85 / 85 / 50 / 05 / 02;
GUALD. PAIS (103) / 60 / 34 / 08 / 01 / 00;
D. N. A. P. (232) / 86 / 87 / 54 / 05 / 00.

11. Qual é o tipo de horário da sua Turma? *(assinale com um X a opção correcta)*

- | | | |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 11.1. - Normal | <input type="checkbox"/> | 23 Turmas (09 / 04 / 10) |
| 11.2. - Duplo da manhã | <input type="checkbox"/> | 06 Turmas (02 / 02 / 02) |
| 11.3. - Duplo da tarde | <input type="checkbox"/> | 05 Turmas (03 / 00 / 02) |

12. Considerando apenas os alunos do 1º. Ano, quantos frequentaram e quantos não frequentaram o Jardim de Infância? *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 2 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1º. Ano existentes na sua Turma)*

- 12.1. - Frequentaram o Jardim de Infância _____ 269 Alunos (em 304) (90 / 64 / 115)
12.2. - Não frequentaram o Jardim de Infância _____ 35 Alunos (em 304) (32 / 02 / 01)

13. Considerando apenas os alunos do 1º. Ano, quantos têm por Encarregado de Educação um dos seguintes? *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 5 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1º. Ano existentes na sua Turma)*

- 13.1. - Pais ou mães _____ 295 Alunos (115 / 65 / 115)
13.2. - Avós _____ 06 Alunos (04 / 01 / 01)
13.3. - Padrinhos ou madrinhas _____ 00 Alunos (00 / 00 / 00)
13.4. - Outros ou outras _____ 01 Aluno (01 / 00 / 00)
13.5. - Situação desconhecida _____ 02 Alunos (02 / 00 / 00)

14. Desde o início do ano lectivo, com que frequência os Encarregados de Educação dos seus alunos do 1º. Ano trocaram impressões consigo sobre a evolução do aproveitamento escolar dos respectivos educandos? *(indique o Nº. de Encarregados de Educação por cada nível de acompanhamento; onde e se aplicável indicar 0; a soma das 5 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1º. Ano existentes na sua Turma)*

- 14.1. - Nunca _____ 00 (00 / 00 / 00)
14.2. - 1 ou 2 vezes, desde o início do ano lectivo _____ 20 (17 / 03 / 00)
14.3. - 3 a 6 vezes, desde o início do ano lectivo _____ 187 (62 / 49 / 76)
14.4. - 7 a 12 vezes, desde o início do ano lectivo _____ 71 (33 / 14 / 24)
14.5. - Mais de 12 vezes, desde o início do ano lectivo _____ 26 (10 / 00 / 16)

15. Com quem vivem cada um dos seus alunos do 1º. Ano? *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 5 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1º. Ano existentes na sua Turma)*

- 15.1. - Com ambos os pais _____ 263 Alunos (105 / 56 / 102)
15.2. - Com um dos pais (por motivo de separação destes) _____ 27 Alunos (10 / 08 / 09)
15.3. - Com um dos pais (por motivo de falecimento do outro) _____ 05 Alunos (01 / 01 / 03)
15.4. - Com um dos pais (por motivo de emprego) _____ 01 Aluno (00 / 00 / 01)
15.5. - Com outro familiar ou tutor _____ 06 Alunos (04 / 01 / 01)
15.6. - Situação desconhecida _____ 02 Alunos (02 / 00 / 00)

16. Na sua opinião, qual o tipo de horário que melhor se adequa a alunos do 1º. Ano? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 16.1. - Normal 33 opiniões (13 / 06 / 14)
16.2. - Duplo da manhã 01 opinião (01 / 00 / 00)
16.3. - Duplo da tarde 00 opiniões (00 / 00 / 00)
16.4. - Indiferente 00 opiniões (00 / 00 / 00)

17. Na sua opinião, qual é a melhor opção relativamente à dimensão das Turmas? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 17.1. - Turmas com 5 ou menos alunos 00 opiniões (00 / 00 / 00)
17.2. - Turmas com 6 a 10 alunos 00 opiniões (00 / 00 / 00)
17.3. - Turmas com 11 a 15 alunos 26 opiniões (13 / 04 / 09)
17.4. - Turmas com 16 a 20 alunos 08 opiniões (01 / 02 / 05)
17.5. - Turmas com 21 a 25 alunos 00 opiniões (00 / 00 / 00)
17.6. - Turmas com 26 ou mais alunos 00 opiniões (00 / 00 / 00)
17.7. - Indiferente 00 opiniões (00 / 00 / 00)

18. Na sua opinião, qual é a melhor opção relativamente à constituição das Turmas, sempre que estas incluam o 1º. Ano? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 18.1. - Turmas só com alunos do 1º. Ano 28 opiniões (12 / 04 / 12)
18.2. - Turmas com alunos do 1º. e 2º. Ano 05 opiniões (02 / 01 / 02)
18.3. - Turmas com alunos do 1º. e 3º. Ano 00 opiniões (00 / 00 / 00)
18.4. - Turmas com alunos do 1º. e 4º. Ano 01 opinião (00 / 01 / 00)
18.5. - Turmas com alunos do 1º., 2º. e 3º. Ano 00 opiniões (00 / 00 / 00)
18.6. - Turmas com alunos do 1º., 2º., 3º. e 4º. Ano 00 opiniões (00 / 00 / 00)
18.7. - Indiferente 00 opiniões (00 / 00 / 00)

II - Competências gerais para a vivência com os outros**19. Considerando as 4 (quatro) aprendizagens fundamentais no universo dos seus alunos do 1º. Ano, indique, em percentagem, o espaço/tempo que cada uma dessas aprendizagens ocupa nas actividades lectivas desses alunos:** *(a soma dos 4 itens deverá ser igual a 100%)*

- 19.1. - "Aprender a conhecer" _____% Média de 24,79% (26,29% / 21,67% / 24,64%)
19.2. - "Aprender a fazer" _____% Média de 31,03% (32,14% / 25,83% / 32,14%)
19.3. - "Aprender a viver juntos" _____% Média de 23,97% (23,21% / 32,50% / 21,07%)
19.4. - "Aprender a ser" _____% Média de 20,21% (18,36% / 20,00% / 22,14%)

20. O "aprender a viver juntos" visa a aquisição e desenvolvimento de competências que permitam a cada indivíduo a participação e cooperação com os outros em todas as actividades humanas. Das 10 (dez) competências gerais que o aluno deve adquirir até completar o Ensino Básico, 1 (uma) diz respeito ao "aprender a viver juntos" e é a seguinte: "Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns". Como considera esta competência geral? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

20.1. - Nada adequada ao 1.º Ano	<input type="checkbox"/>	00 opiniões	(00 / 00 / 00)
20.2. - Pouco adequada ao 1.º Ano	<input type="checkbox"/>	01 opinião	(01 / 00 / 00)
20.3. - Adequada ao 1.º Ano	<input type="checkbox"/>	18 opiniões	(09 / 02 / 07)
20.4. - Muito adequada ao 1.º Ano	<input type="checkbox"/>	15 opiniões	(04 / 04 / 07)

21. Considera que o número de competências gerais que dizem respeito ao "aprender a viver juntos", está ajustado à importância desta aprendizagem no 1.º Ano? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

21.1. - Não, o número é insuficiente	<input type="checkbox"/>	05 opiniões	(02 / 02 / 01)
21.2. - Sim, o número é adequado	<input type="checkbox"/>	28 opiniões	(11 / 04 / 13)
21.3. - Não, o número é excessivo	<input type="checkbox"/>	01 opinião	(01 / 00 / 00)

22. Na sua prática lectiva diária aos alunos do 1.º Ano, consegue operacionalizar a aquisição e/ou desenvolvimento desta competência geral? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

22.1. - Não	<input type="checkbox"/>	01 resposta	(00 / 00 / 01)
22.2. - Sim, com muita dificuldade	<input type="checkbox"/>	02 respostas	(02 / 00 / 00)
22.3. - Sim, com alguma dificuldade	<input type="checkbox"/>	09 respostas	(04 / 03 / 02)
22.4. - Sim, com alguma facilidade	<input type="checkbox"/>	20 respostas	(08 / 02 / 10)
22.5. - Sim, com muita facilidade	<input type="checkbox"/>	02 respostas	(00 / 01 / 01)

(se respondeu "Não" passe directamente para a questão Nº. 26.)

23. No caso de ter respondido "Sim, ..." à questão anterior, como operacionaliza a aquisição e/ou desenvolvimento desta competência geral ("Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns") com os seus alunos do 1.º Ano? *(responda sucintamente no espaço a seguir reservado para o efeito)*

Responderam 29 Professores: Actividades/Projectos/Trabalhos em grupo; Trabalho de pares; Trabalhos de cooperação; Entrelajada/Ajuda mútua; Colaboração na organização de tarefas; Actividades de carácter lúdico-pedagógico; Jogos colectivos; Incentivo à participação com base em exemplos práticos; Intercâmbio de actividades; Conversação/diálogo; Saber falar na sua vez; Saber ouvir; Respeito pela opinião dos outros/tolerância; Saber esperar; Participação na elaboração de regras/aceitação dessas regras. Não responderam 4 Professores.

24. No caso de ter respondido afirmativamente à questão Nº. 22., em que contexto é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento desta competência geral com os seus alunos do 1.º Ano? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

24.1. - Sempre de modo específico	<input type="checkbox"/>	01	(00/01/00)
24.2. - Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares	<input type="checkbox"/>	13	(05/03/05)
24.3. - De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras	<input type="checkbox"/>	19	(09/02/08)

(se seleccionou as opções 24.1. ou 24.2., passe directamente para a questão Nº. 27.)

25. No caso de, à questão anterior, ter respondido "De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras", indique, em percentagem, a ponderação relativa aproximada de cada modo: *(a soma de ambas as possibilidades deverá ser igual a 100%)*

25.1. - De modo específico	_____ %	46,05% (46,67% / 65,00% / 40,63%)
25.2. - De modo transversal	_____ %	53,95% (53,33% / 35,00% / 59,38%)

(depois de responder, passe directamente para a questão Nº. 27.)

26. No caso de ter respondido "Não" à questão Nº. 22., qual a principal razão que esteve subjacente a essa resposta? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

26.1. - Ao nível do 1.º Ano, é impossível proceder a esta operacionalização	<input type="checkbox"/>	00	(00/00/00)
26.2. - Esta competência geral não é adequada ao 1.º Ano	<input type="checkbox"/>	00	(00/00/00)
26.3. - Ambas as anteriores	<input type="checkbox"/>	01	(00/00/01)

27. Independentemente daquela que é a sua prática relativamente ao contexto em que é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento desta competência geral com os seus alunos do 1.º Ano, como pensa que deveria, idealmente, ser efectuada essa operacionalização? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

27.1. - Sempre de modo específico	<input type="checkbox"/>	00	(00/00/00)
27.2. - Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares	<input type="checkbox"/>	14	(05/03/06)
27.3. - De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras	<input type="checkbox"/>	20	(09/03/08)
27.4. - Não é possível	<input type="checkbox"/>	00	(00/00/00)

III - Competências específicas para a vivência com os outros

O reconhecimento e valorização das características do seu grupo de pertença (respeitando e valorizando os outros e repudiando qualquer tipo de discriminação) [competência específica 1], assim como a participação em actividades de grupo, adoptando um comportamento construtivo, responsável e solidário, ao mesmo tempo que se valorizam os contributos de cada um e respeitam os princípios básicos do funcionamento democrático [competência específica 2], são as 2 (duas) competências específicas que dizem respeito ao "aprender a viver juntos", das 11 (onze) listadas na área curricular "Estudo do Meio" e que o aluno deve adquirir até completar o Ensino Básico. Relativamente a estas 2 (duas) competências específicas e no universo composto pelos seus alunos do 1.º Ano, indique:

28. Como considera estas 2 (duas) competências específicas?**[Relativamente à competência específica 1]***(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

28.1. - A competência específica 1 não é adequada ao 1.º. Ano	<input type="checkbox"/>	00 respostas	(00 / 00 / 00)
28.2. - A competência específica 1 é pouco adequada ao 1.º. Ano	<input type="checkbox"/>	02 respostas	(00 / 00 / 02)
28.3. - A competência específica 1 é adequada ao 1.º. Ano	<input type="checkbox"/>	17 respostas	(08 / 03 / 06)
28.4. - A competência específica 1 é muito adequada ao 1.º. Ano	<input type="checkbox"/>	15 respostas	(06 / 03 / 06)

[Relativamente à competência específica 2]*(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

28.5. - A competência específica 2 não é adequada ao 1.º. Ano	<input type="checkbox"/>	00 respostas	(00 / 00 / 00)
28.6. - A competência específica 2 é pouco adequada ao 1.º. Ano	<input type="checkbox"/>	04 respostas	(00 / 00 / 04)
28.7. - A competência específica 2 é adequada ao 1.º. Ano	<input type="checkbox"/>	18 respostas	(10 / 03 / 05)
28.8. - A competência específica 2 é muito adequada ao 1.º. Ano	<input type="checkbox"/>	12 respostas	(04 / 03 / 05)

29. Considera que o número de competências específicas que dizem respeito ao "aprender a viver juntos", está ajustado à importância desta aprendizagem no 1.º. Ano? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

29.1. - Não, o número é insuficiente	<input type="checkbox"/>	05 respostas	(01 / 02 / 02)
29.2. - Sim, o número é adequado	<input type="checkbox"/>	28 respostas	(12 / 04 / 12)
29.3. - Não, o número é excessivo	<input type="checkbox"/>	01 resposta	(01 / 00 / 00)

30. Na sua prática lectiva diária aos alunos do 1.º. Ano, consegue operacionalizar a aquisição e/ou desenvolvimento destas 2 (duas) competências específicas?**[Relativamente à competência específica 1]***(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

30.1. - Não	<input type="checkbox"/>	01 resposta	(00 / 00 / 01)
30.2. - Sim, com muita dificuldade	<input type="checkbox"/>	02 respostas	(01 / 01 / 00)
30.3. - Sim, com alguma dificuldade	<input type="checkbox"/>	05 respostas	(05 / 00 / 00)
30.4. - Sim, com alguma facilidade	<input type="checkbox"/>	24 respostas	(08 / 04 / 12)
30.5. - Sim, com muita facilidade	<input type="checkbox"/>	02 respostas	(00 / 01 / 01)

[Relativamente à competência específica 2]*(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

30.6. - Não	<input type="checkbox"/>	02 respostas	(00 / 01 / 01)
30.7. - Sim, com muita dificuldade	<input type="checkbox"/>	01 resposta	(01 / 00 / 00)
30.8. - Sim, com alguma dificuldade	<input type="checkbox"/>	07 respostas	(04 / 01 / 02)
30.9. - Sim, com alguma facilidade	<input type="checkbox"/>	23 respostas	(09 / 03 / 11)
30.10. - Sim, com muita facilidade	<input type="checkbox"/>	01 resposta	(00 / 01 / 00)

*(se respondeu "Não" relativamente às duas competências específicas, passe directamente para a questão Nº. 34.)***31. No caso de, na questão anterior, ter respondido "Sim, ..." relativamente a alguma das competências específicas ou a ambas, como operacionaliza a aquisição e/ou desenvolvimento dessa(s) competência(s) específica(s) com os seus alunos do 1.º. Ano?** *(responda sucintamente no espaço a seguir reservado para o efeito)***[Relativamente à competência específica 1]**

Responderam 25 Professores. Realização de tarefas em pequeno grupo; Trabalhos de grupo; Trabalho a pares; Trabalhos com apelo à cooperação/entajuda; Promoção do bom relacionamento, independentemente da diversidade/socialização transversal; Colaboração entre todos e responsabilização; O reconhecimento e a valorização das características de cada aluno no decorrer da prática diária, por parte do professor/transmissão de valores; Igualdade de oportunidades dos alunos em termos da participação nas actividades lectivas; Professor deve actuar como modelo/exemplo a seguir; Cumprimento de regras; Estabelecendo a relação causa-efeito/consequências dos seus actos no momento certo em que praticam atitudes/comportamentos inadequados; Debate de situações baseadas no quotidiano; Actividades de carácter lúdico-pedagógico; Jogos; Diálogos/debate; Respeito pelas opiniões alheias. Não responderam 08 Professores.

[Relativamente à competência específica 2]

Responderam 25 Professores. Realização de tarefas/trabalhos em pequeno e grande grupo; Realização de trabalho de Área-Projecto; Trabalho a pares; Transmissão de valores pelo Professor e actuação deste como modelo/exemplo a seguir; Responsabilização; Introduzindo regras simples do funcionamento democrático dos grupos; Promoção do bom relacionamento, independentemente da diversidade/socialização transversal; Entajuda e colaboração; Valorização do trabalho individual perante o grupo; Igualdade de oportunidades de participação nas actividades da escola; Conversas, discussão e análise dos comportamentos e atitudes; Estabelecendo a relação causa-efeito/consequências dos seus actos no momento certo em que praticam atitudes/comportamentos inadequados; Diálogo; Partilha de ideias; Respeito mútuo e pelas opiniões alheias; Tomadas de decisão em grupo; Actividades de carácter lúdico-pedagógico; Jogos. Não responderam 7 Professores.

32. No caso de ter respondido “Sim, ...” à questão Nº. 30., relativamente a alguma das competências específicas ou a ambas, em que contexto é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento dessa(s) competência(s) específica(s) com os seus alunos do 1º. Ano?

[Relativamente à competência específica 1]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- | | | | |
|--|--------------------------|----|------------|
| 32.1. - Sempre de modo específico | <input type="checkbox"/> | 01 | (00/01/00) |
| 32.2. - Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares | <input type="checkbox"/> | 10 | (02/02/06) |
| 32.3. - De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras | <input type="checkbox"/> | 22 | (12/03/07) |
| 32.4. - Não aplicável <i>(para o caso de ter seleccionado a resposta “Não” na opção 30.1.)</i> | <input type="checkbox"/> | 00 | (00/00/00) |

[Relativamente à competência específica 2]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- | | | | |
|--|--------------------------|----|------------|
| 32.5. - Sempre de modo específico | <input type="checkbox"/> | 00 | (00/00/00) |
| 32.6. - Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares | <input type="checkbox"/> | 10 | (03/02/05) |
| 32.7. - De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras | <input type="checkbox"/> | 22 | (11/03/08) |
| 32.8. - Não aplicável <i>(para o caso de ter seleccionado a resposta “Não” na opção 30.6.)</i> | <input type="checkbox"/> | 01 | (00/01/00) |

33. No caso de, à questão anterior, ter respondido "De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras" relativamente a alguma das competências específicas ou a ambas, indique, em percentagem, a ponderação relativa aproximada de cada modo:

[Relativamente à competência específica 1]

(a soma das opções 33.1. e 33.2. deverá ser igual a 100%)

- | | | | |
|--|--------------------------|-----------------------------------|------------|
| 33.1. - De modo específico | _____ % | 43,86% (42,50% / 45,00% / 45,71%) | |
| 33.2. - De modo transversal | _____ % | 56,14% (57,50% / 55,00% / 54,29%) | |
| 33.3. - Não aplicável <i>(para o caso de não ter seleccionado a opção 32.3. na questão anterior)</i> | <input type="checkbox"/> | 11 | (02/03/06) |

[Relativamente à competência específica 2]

(a soma das opções 33.4. e 33.5. deverá ser igual a 100%)

- | | | | |
|--|--------------------------|-----------------------------------|------------|
| 33.4. - De modo específico | _____ % | 45,68% (44,55% / 50,00% / 45,63%) | |
| 33.5. - De modo transversal | _____ % | 54,32% (55,45% / 50,00% / 54,38%) | |
| 33.6. - Não aplicável <i>(para o caso de não ter seleccionado a opção 32.7. na questão anterior)</i> | <input type="checkbox"/> | 11 | (03/03/05) |

34. No caso de ter respondido "Não" à questão Nº. 30., relativamente a alguma das competências específicas ou a ambas, qual a principal razão que esteve subjacente a essa(s) resposta(s)? *(se respondeu “Sim, ...” relativamente a ambas as competências específicas, passe directamente para a questão Nº. 35.)*

[Relativamente à competência específica 1]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- | | | | |
|--|--------------------------|----|------------|
| 34.1. - Ao nível do 1º. Ano é impossível proceder a esta operacionalização | <input type="checkbox"/> | 00 | (00/00/00) |
| 34.2. - Esta competência específica não é adequada ao 1º. Ano | <input type="checkbox"/> | 00 | (00/00/00) |
| 34.3. - Ambas as anteriores (34.1. e 34.2.) | <input type="checkbox"/> | 01 | (00/00/01) |

[Relativamente à competência específica 2]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- | | | | |
|--|--------------------------|----|------------|
| 34.4. - Ao nível do 1º. Ano é impossível proceder a esta operacionalização | <input type="checkbox"/> | 01 | (00/01/00) |
| 34.5. - Esta competência específica não é adequada ao 1º. Ano | <input type="checkbox"/> | 00 | (00/00/00) |
| 34.6. - Ambas as anteriores (34.4. e 34.5.) | <input type="checkbox"/> | 01 | (00/00/01) |

35. Independentemente daquela que é a sua prática relativamente ao contexto em que é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento destas competências específicas com os seus alunos do 1º. Ano, como pensa que deveria, idealmente, ser efectuada essa operacionalização?

[Relativamente à competência específica 1]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- | | | | |
|--|--------------------------|----|------------|
| 35.1. - Sempre de modo específico | <input type="checkbox"/> | 02 | (01/01/00) |
| 35.2. - Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares | <input type="checkbox"/> | 13 | (03/02/08) |
| 35.3. - De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras | <input type="checkbox"/> | 19 | (10/03/06) |
| 35.4. - Não é possível | <input type="checkbox"/> | 00 | (00/00/00) |

[Relativamente à competência específica 2]

(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

- | | | | |
|--|--------------------------|----|------------|
| 35.5. - Sempre de modo específico | <input type="checkbox"/> | 02 | (01/01/00) |
| 35.6. - Sempre de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares | <input type="checkbox"/> | 14 | (03/02/09) |
| 35.7. - De modo específico nalgumas situações e de modo transversal noutras | <input type="checkbox"/> | 18 | (10/03/05) |
| 35.8. - Não é possível | <input type="checkbox"/> | 00 | (00/00/00) |

IV - Relacionamento Interpessoal e Situações de Conflito

36. Independentemente de poderem existir excepções ou casos particulares, como classifica, em média, o relacionamento aluno-aluno entre os seus alunos do 1º. Ano? (assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

36.1. - Mau	<input type="checkbox"/>	00 Respostas	(00 / 00 / 00)
36.2. - Razoável/Satisfatório	<input type="checkbox"/>	05 Respostas	(04 / 01 / 00)
36.3. - Bom	<input type="checkbox"/>	18 Respostas	(07 / 04 / 07)
36.4. - Muito Bom/Excelente	<input type="checkbox"/>	11 Respostas	(03 / 01 / 07)

37. Independentemente de poderem existir excepções ou casos particulares, como classifica, em média, o relacionamento aluno-aluno entre alunos do 1º. Ano e alunos de outro(s) ano(s) na sua Turma? (assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

37.1. - Mau	<input type="checkbox"/>	00 Respostas	(00 / 00 / 00)
37.2. - Razoável/Satisfatório	<input type="checkbox"/>	04 Respostas	(03 / 00 / 01)
37.3. - Bom	<input type="checkbox"/>	17 Respostas	(06 / 03 / 08)
37.4. - Muito Bom/Excelente	<input type="checkbox"/>	07 Respostas	(02 / 01 / 04)
37.5. - Não aplicável (para o caso de só ter alunos do 1º. Ano)	<input type="checkbox"/>	06 Respostas	(03 / 02 / 01)

38. Independentemente de poderem existir excepções ou casos particulares, como classifica, em média, o ambiente geral de relacionamento entre todos os alunos da sua Turma? (assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)

38.1. - Mau	<input type="checkbox"/>	00 Respostas	(00 / 00 / 00)
38.2. - Razoável/Satisfatório	<input type="checkbox"/>	06 Respostas	(03 / 02 / 01)
38.3. - Bom	<input type="checkbox"/>	22 Respostas	(11 / 03 / 08)
38.4. - Muito Bom/Excelente	<input type="checkbox"/>	06 Respostas	(00 / 01 / 05)

39. Considerando eventuais situações (das quais tenha conhecimento) de alunos com problemas familiares (de qualquer natureza), indique (apenas relativamente a estes alunos): (onde e se aplicável indicar 0)

39.1. - O número total de alunos da sua Turma com problemas familiares	_____	68	(38 / 18 / 12)
<i>(se respondeu "0", passe directamente para a questão Nº. 40.)</i>			
39.2. - Destes, quantos são alunos "problemáticos" em termos de comportamento e/ou relacionamento com os outros?	_____	30	(14 / 09 / 07)
<i>(se respondeu "0", passe directamente para a questão Nº. 40.)</i>			
39.3. - Dos alunos indicados em 39.2., quantos são...			
39.3.1. - Alunos do 1º. Ano?	_____	11 Alunos	(06 / 03 / 02)
39.3.2. - Alunos do 2º. Ano?	_____	10 Alunos	(05 / 03 / 02)
39.3.3. - Alunos do 3º. Ano?	_____	02 Alunos	(00 / 02 / 00)
39.3.4. - Alunos do 4º. Ano?	_____	07 Alunos	(03 / 01 / 03)

40. Considerando, exclusivamente, o universo dos seus alunos do 1º. Ano e apenas os 2 (dois) seguintes graus, positivo e negativo, indique quantos alunos se encontram em cada uma das seguintes situações: (onde e se aplicável indicar 0; a soma das 4 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1º. Ano existentes na sua Turma)

40.1. - Comportamento negativo e aproveitamento negativo	_____	06 Alunos	(01 / 00 / 05)
40.2. - Comportamento negativo e aproveitamento positivo	_____	20 Alunos	(16 / 01 / 03)
40.3. - Comportamento positivo e aproveitamento negativo	_____	30 Alunos	(17 / 04 / 09)
40.4. - Comportamento positivo e aproveitamento positivo	_____	248 Alunos	(88 / 61 / 99)

41. Considerando apenas o universo dos seus alunos do 1º. Ano, indique quantos desses alunos... (onde e se aplicável indicar 0; a soma das 4 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1º. Ano existentes na sua Turma)

41.1. - Têm problemas de relacionamento e aproveitamento negativo	_____	11 Al.	(06/01/04)
41.2. - Têm problemas de relacionamento e aproveitamento positivo	_____	24 Al.	(13/09/02)
41.3. - Não têm problemas de relacionamento e têm aproveitamento negativo	_____	22 Al.	(09/03/10)
41.4. - Não têm problemas de relacionamento e têm aproveitamento positivo	_____	247 Al.	(94/53/100)

42. Considerando apenas o universo dos seus alunos do 1º. Ano, quantos desses alunos classificaria como... (onde e se aplicável indicar 0; a soma das 3 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1º. Ano existentes na sua Turma)

42.1. - Introversos?	_____	39 Alunos	(20 / 10 / 09)
42.2. - Nem introvertidos, nem extroversos?	_____	127 Alunos	(42 / 28 / 57)
42.3. - Extroversos?	_____	138 Alunos	(60 / 28 / 50)

43. Considerando apenas o universo dos seus alunos do 1º. Ano, indique quantos desses alunos têm tendência para se isolar: (responda no espaço a seguir reservado para o efeito)

_____	20 Alunos	(07 / 08 / 05)
-------	-----------	----------------

(se respondeu "0", passe directamente para a questão Nº. 45.)

44. Relativamente ao início do ano lectivo, destes alunos do 1º. Ano com tendência para se isolar, quantos... *(a soma das 3 possibilidades deverá ser igual ao valor indicado na resposta à questão anterior)*

- 44.1. - Pioraram desde o início do ano lectivo? _____ 1 (0/0/1)
 44.2. - Mantiveram essa tendência a níveis semelhantes, desde o início do ano lectivo? _____ 9 (3/2/4)
 44.3. - Melhoraram desde o início do ano lectivo? _____ 10 (4/6/0)

45. Tendo em conta o contributo de cada um destes aspectos para o desenvolvimento do relacionamento interpessoal dos seus alunos do 1º. Ano, ordene-os, daquele que considera o mais importante (1) para o menos importante (7): *(não deverá deixar nenhum destes aspectos por ordenar; à frente de cada aspecto indique o número de 1 a 7 que lhe corresponde, de acordo com a ordem de importância que lhe atribuiu)*

- 45.1. - Ambiente escolar _____ (3) Média de 3,4 (4x1 e 2x7) (2,9 / 4,2 / 3,6)
 45.2. - Ambiente familiar _____ (2) Média de 3,1 (19x1 e 9x7) (2,1 / 3,3 / 3,9)
 45.3. - Amizade _____ (4) Média de 4,2 (2x1 e 4x7) (4,6 / 3,7 / 4,1)
 45.4. - Colaboração _____ (6) Média de 4,8 (1x1 e 2x7) (5,2 / 4,3 / 4,6)
 45.5. - Comunicação _____ (5) Média de 4,6 (1x1 e 6x7) (4,9 / 5,0 / 4,2)
 45.6. - Respeito mútuo _____ (1) Média de 2,9 (6x1 e 0x7) (2,9 / 2,7 / 2,9)
 45.7. - Trabalho em equipa _____ (7) Média de 5,0 (1x1 e 11x7) (5,3 / 4,8 / 4,8)

46. Considerando apenas os seus alunos do 1º. Ano, indique quantos desses alunos têm um relacionamento fácil / difícil / indiferente consigo: *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 3 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1º. Ano existentes na sua Turma)*

- 46.1. - Relacionamento difícil com o(a) Professor(a) _____ 12 Alunos (09 / 00 / 03)
 46.2. - Relacionamento indiferente com o(a) Professor(a) _____ 19 Alunos (10 / 09 / 00)
 46.3. - Relacionamento fácil com o(a) Professor(a) _____ 273 Alunos (103 / 57 / 113)

47. Considerando esses mesmos alunos (os do 1º. Ano), relativamente ao início do ano lectivo, indique em quantos desses alunos se verificou que... *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 3 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1º. Ano existentes na sua Turma)*

- 47.1. - Houve uma evolução negativa no relacionamento com o(a) Professor(a) _____ 01 (01/00/00)
 47.2. - Houve uma manutenção do tipo de relacionamento com o(a) Professor(a) _____ 120 (45/39/36)
 47.3. - Houve uma evolução positiva do relacionamento com o(a) Professor(a) _____ 183 (76/27/80)

48. Quando se realizam actividades em grupo na sua Turma, como são, normalmente, formados os grupos? *(indique cada uma das opções em percentagem; a soma de ambas as possibilidades deverá ser igual a 100%)*

- 48.1. - De acordo com a vontade dos alunos _____ % 44,56% (38,21% / 45,83% / 50,36%)
 48.2. - Por indicação do(a) Professor(a) _____ % 55,44% (61,79% / 54,17% / 49,64%)

49. Nos casos em que os grupos são formados de acordo com a vontade dos alunos, indique qual o critério mais frequente: *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

- 49.1. - Por afinidade ou amizade 27 Respostas (10 / 06 / 11)
 49.2. - De acordo com os *skills* (aptidão / habilidade) individuais 01 Respostas (00 / 00 / 01)
 49.3. - Por sexo 03 Respostas (02 / 00 / 01)
 49.4. - Por raça ou etnia 00 Respostas (00 / 00 / 00)
 49.5. - De modo aleatório/Indiferente 03 Respostas (02 / 00 / 01)

50. Considerando apenas os seus alunos do 1º. Ano, sempre que lhes surgem ou são colocadas situações novas, as quais têm supostamente de superar, e lhes é dada liberdade para as resolver, indique, no que à resolução colaborativa diz respeito: *(onde e se aplicável indicar 0; a soma das 4 possibilidades deverá ser igual ao número de alunos do 1º. Ano existentes na sua Turma)*

- 50.1. - Quantos desses alunos ficam indiferentes e nem sequer tentam? _____ 32 (11/12/09)
 50.2. - Quantos desses alunos o tentam fazer sozinhos? _____ 88 (43/14/31)
 50.3. - Quantos desses alunos se agrupam em grupos de 2 elementos? _____ 119 (47/19/53)
 50.4. - Quantos desses alunos se agrupam em grupos de 3 ou mais elementos? _____ 65 (21/21/23)

51. Em termos motivacionais, nas actividades lectivas da sua Turma que envolvam todos os alunos da mesma, indique, em percentagem, como se processa a adesão destes à participação naquelas actividades: *(a soma de ambas as possibilidades deverá ser igual a 100%)*

- 51.1. - Espontânea, sem necessidade de incentivo pelo(a) Professor(a) _____ %
 67,41% (70,00% / 60,83% / 67,64%)
 51.2. - Incentivada pelo(a) Professor(a) _____ %
 32,59% (30,00% / 39,17% / 32,36%)

52. Na sua Turma (incluindo os alunos de todos os anos) e considerando apenas as actividades escolares, indique, em percentagem, o modo como estes alunos se agrupam naquelas actividades: *(a soma das 3 possibilidades deverá ser igual a 100%)*

- 52.1. - Actividades individuais _____ % 30,91% (33,93% / 27,50% / 29,36%)
 52.2. - Actividades em grupos de 2 (dois) _____ % 40,18% (41,79% / 21,33% / 46,64%)
 52.3. - Actividades em grupos alargados _____ % 28,91% (24,29% / 51,17% / 24,00%)

53. Na sua Turma (incluindo os alunos de todos os anos) e considerando apenas as actividades de recreio, indique, em percentagem, o modo como estes alunos se agrupam naquelas actividades: *(a soma das 3 possibilidades deverá ser igual a 100%)*

53.1. - Actividades individuais	_____%	07,47% (05,43% / 07,17% / 09,64%)
53.2. - Actividades em grupos de 2 (dois)	_____%	24,15% (27,43% / 28,17% / 19,14%)
53.3. - Actividades em grupos alargados	_____%	68,38% (67,14% / 64,67% / 71,21%)

54. No início do ano lectivo, quantos alunos do 1º. Ano manifestavam uma propensão para a promoção de situações de conflito na sua Turma? *(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)*

_____ 55 Alunos (25 / 10 / 20)

55. Neste momento, quantos alunos do 1º. Ano manifestam uma propensão para a promoção de situações de conflito na sua Turma? *(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)*

_____ 31 Alunos (15 / 06 / 10)

56. No universo da sua Turma (incluindo os alunos de todos os anos) e durante o ano lectivo em curso, indique, aproximadamente, quantas situações de conflito ocorreram [incluindo os conflitos só entre alunos e os conflitos entre alunos e Professor(a)]: *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

56.1. - 0 a 5 situações	<input type="checkbox"/>	12 Respostas (03 / 02 / 07)
56.2. - 6 a 10 situações	<input type="checkbox"/>	11 Respostas (04 / 03 / 04)
56.3. - 11 a 15 situações	<input type="checkbox"/>	04 Respostas (04 / 00 / 00)
56.4. - 16 a 20 situações	<input type="checkbox"/>	03 Respostas (01 / 01 / 01)
56.5. - 21 a 25 situações	<input type="checkbox"/>	00 Respostas (00 / 00 / 00)
56.6. - 26 a 30 situações	<input type="checkbox"/>	01 Respostas (00 / 00 / 01)
56.7. - Mais de 30 situações	<input type="checkbox"/>	03 Respostas (02 / 00 / 01) (Total de cerca de 350 situações)

57. Se, em termos do contexto, tivesse que seleccionar uma origem para os conflitos indicados na resposta à questão anterior, diria que... *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

57.1. - A sua causa se situa no contexto da Escola	<input type="checkbox"/>	21 Respostas (08 / 03 / 10)
57.2. - A sua causa se situa no contexto extra-Escola	<input type="checkbox"/>	13 Respostas (06 / 03 / 04)

58. Das situações de conflito referidas na questão Nº. 56., indique, em percentagem, quantas... *(a soma de ambas as possibilidades deverá ser igual a 100%)*

58.1. - Envolveram só alunos	_____%	89,65% (88,86% / 86,67% / 91,71%)
58.2. - Envolveram alunos e Professor(a)	_____%	10,35% (11,14% / 13,33% / 08,29%)

(se respondeu "0%" na opção 58.2., passe directamente para a questão Nº. 60.)

59. Relativamente às situações de conflito que envolvam aluno(s) e Professor(a), indique, em percentagem, os valores que se aplicam às seguintes situações: *(a soma das 3 possibilidades deverá ser igual a 100%)*

59.1. - Conflitos decorrentes de falta de educação/desrespeito do(s) aluno(s)	_____%	48,42% (61,11% / 46,67% / 32,86%)
59.2. - Conflitos decorrentes de desobediência/indisciplina do(s) aluno(s)	_____%	30,79% (31,11% / 13,33% / 37,86%)
59.3. - Conflitos decorrentes de outras situações	_____%	20,79% (07,78% / 40,00% / 29,29%)

60. Na sua Turma, das situações de conflito que envolveram só alunos, indique, em percentagem, quantas... *(a soma das 3 possibilidades deverá ser igual a 100%)*

60.1. - Não envolveram alunos do 1º. Ano	_____%	34,41% (40,36% / 45,00% / 23,93%)
60.2. - Envolveram só alunos do 1º. Ano	_____%	19,88% (31,14% / 20,00% / 08,57%)
60.3. - Envolveram alunos do 1º. Ano e alunos de outro(s) ano(s)	_____%	45,71% (28,50% / 35,00% / 67,50%)

61. Relativamente às situações de conflito entre alunos (de todos os anos) que ocorrem na sua Turma, indique, em percentagem, os valores correspondentes a cada uma das seguintes possibilidades, em termos da sua frequência de ocorrência: *(a soma das 5 possibilidades deverá ser igual a 100%)*

61.1. - Na organização de grupos para actividades na sala de aula	_____%	05,59% (05,36% / 03,33% / 06,79%)
61.2. - Em actividades que envolvam alguma forma de competição na sala de aula	_____%	10,00% (13,21% / 06,67% / 08,21%)
61.3. - Em quaisquer outras actividades na sala de aula	_____%	09,41% (08,93% / 18,33% / 06,07%)
61.4. - Durante o intervalo das aulas, no recreio	_____%	69,41% (68,93% / 70,00% / 69,64%)
61.5. - Fora do espaço escolar e que sejam do seu conhecimento	_____%	05,59% (03,57% / 01,67% / 09,29%)

62. Relativamente às situações de conflito que envolveram só alunos, indique, em percentagem, os valores que se aplicam às razões que considera estarem subjacentes a esses conflitos: *(a soma das 3 possibilidades deverá ser igual a 100%)*

62.1. - Conflitos decorrentes da disputa de algo	_____ %	25,15%	(25,00% / 36,67% / 20,36%)
62.2. - Conflitos decorrentes de meras provocações	_____ %	51,03%	(54,64% / 43,33% / 50,71%)
62.3. - Conflitos decorrentes de outras situações	_____ %	23,82%	(20,36% / 20,00% / 28,93%)

63. Relativamente a todas as situações de conflito referidas (ver resposta à questão Nº. 56.), indique, em média, a percentagem de situações em que... *(a soma de ambas as possibilidades deverá ser igual a 100%)*

63.1. - Não existem determinados alunos envolvidos de modo sistemático	_____ %	36,18%	(40,71% / 26,67% / 35,71%)
63.2. - Existem determinados alunos envolvidos de modo sistemático	_____ %	63,82%	(59,29% / 73,33% / 64,29%)

(se respondeu "0%" na opção 63.2., passe directamente para a questão Nº. 67.)

64. No caso de existirem alunos sistematicamente envolvidos em conflitos (os chamados alunos "problemáticos" em termos de comportamento e/ou relacionamento), indique quantos desses alunos são... *(onde e se aplicável indicar 0)*

64.1. - Do 1º. Ano	_____	44 Alunos	(20 / 13 / 11)	(numa amostra de 304 Alunos)
64.2. - Do 2º. Ano	_____	35 Alunos	(16 / 06 / 13)	(numa amostra de 129 Alunos)
64.3. - Do 3º. Ano	_____	10 Alunos	(02 / 04 / 04)	(numa amostra de 28 Alunos)
64.4. - Do 4º. Ano	_____	20 Alunos	(05 / 02 / 13)	(numa amostra de 101 Alunos)

65. Considerando apenas o universo dos alunos "problemáticos" (ver resposta à questão anterior) em termos de comportamento e/ou relacionamento, indique quantos desses alunos se situam em cada um dos seguintes escalões de aproveitamento escolar: *(onde e se aplicável indicar 0; a soma dos 4 escalões deverá ser igual à soma das respostas aos 4 itens da questão anterior)*

65.1. - Insuficiente	_____	36 Alunos	(14 / 03 / 19)
65.2. - Suficiente	_____	34 Alunos	(17 / 09 / 08)
65.3. - Bom	_____	28 Alunos	(06 / 11 / 11)
65.4. - Muito Bom	_____	11 Alunos	(06 / 02 / 03)

66. No caso de existirem alunos sistematicamente envolvidos em conflitos (os chamados alunos "problemáticos" em termos de comportamento e/ou relacionamento), indique quantos desses alunos adoptam os seguintes comportamentos na sua relação com o(a) Professor(a): *(onde e se aplicável indicar 0)*

66.1. - Alteram, para pior, a atitude conflitual que, habitualmente, têm para com os colegas de Turma	_____	04 Alunos	(02 / 00 / 02)
66.2. - Mantêm a atitude conflitual que, habitualmente, têm para com os colegas de Turma	_____	45 Alunos	(15 / 07 / 23)
66.3. - Alteram, para melhor, a atitude conflitual que, habitualmente, têm para com os colegas de Turma	_____	60 Alunos	(26 / 18 / 16)

67. Tendo em conta as situações de conflito, efectivas e potenciais, na sua Escola, na sua qualidade de Docente considera que tem os instrumentos necessários e suficientes para prevenir e/ou resolver essas situações? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

67.1. - Não	<input type="checkbox"/>	13 Respostas	(06 / 03 / 04)
67.2. - Sim	<input type="checkbox"/>	21 Respostas	(08 / 03 / 10)

68. Na sua qualidade de Professor(a) do 1º. Ciclo do Ensino Básico, em particular do 1º. Ano, acredita que é possível melhorar os comportamentos dos seus alunos, com efeitos positivos ao nível do relacionamento interpessoal? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

68.1. - Não	<input type="checkbox"/>	00 Respostas	(00 / 00 / 00)
68.2. - Tem dúvidas	<input type="checkbox"/>	04 Respostas	(01 / 02 / 01)
68.3. - Sim	<input type="checkbox"/>	30 Respostas	(13 / 04 / 13)

69. Considera que esta tarefa de melhorar os comportamentos dos seus alunos vai ser... *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

69.1. - Impossível	<input type="checkbox"/>	00 Respostas	(00 / 00 / 00)
69.2. - Muito difícil	<input type="checkbox"/>	01 Resposta	(00 / 00 / 01)
69.3. - Difícil	<input type="checkbox"/>	19 Respostas	(09 / 04 / 06)
69.4. - Fácil	<input type="checkbox"/>	13 Respostas	(04 / 02 / 07)
69.5. - Muito fácil	<input type="checkbox"/>	01 Resposta	(01 / 00 / 00)

(se respondeu "Impossível" passe directamente para a questão Nº. 72.)

70. Considera que a via para o sucesso nessa tarefa de melhorar os comportamentos dos seus alunos, passa... *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

70.1. - Em exclusivo, pelo recurso às actividades curriculares	<input type="checkbox"/>	03 Respostas (01/01/01)
70.2. - Em exclusivo, pelo recurso às actividades extra-curriculares	<input type="checkbox"/>	00 Respostas (00/00/00)
70.3. - Pela integração de actividades curriculares e extra-curriculares	<input type="checkbox"/>	30 Respostas (13/05/12)
70.4. - Por nenhuma das anteriores	<input type="checkbox"/>	01 Resposta (00/00/01)

(se seleccionou as opções 70.1., 70.2. ou 70.4., passe directamente para a questão Nº. 72.)

71. No caso de, na resposta à questão anterior, ter assinalado a opção "Pela integração de actividades curriculares e extra-curriculares", indique a proporção, em percentagem, correspondente a cada uma das possibilidades: *(a soma de ambas as possibilidades deverá ser igual a 100%)*

71.1. - Actividades curriculares	_____ %	61,50% (64,62% / 61,00% / 58,33%)
71.2. - Actividades extra-curriculares	_____ %	38,50% (35,38% / 39,00% / 41,67%)

V - Áreas de contributo para a vivência com os outros

72. Qual é a sua opinião geral relativamente ao modo como o "aprender a viver juntos" se encontra materializado no desenho curricular do 1º. Ano do Ensino Básico? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

72.1. - Nada materializado	<input type="checkbox"/>	00 Respostas (00 / 00 / 00)
72.2. - Pouco materializado	<input type="checkbox"/>	16 Respostas (08 / 04 / 04)
72.3. - Bem materializado	<input type="checkbox"/>	16 Respostas (06 / 02 / 08)
72.4. - Muito bem materializado	<input type="checkbox"/>	02 Respostas (00 / 00 / 02)

73. No âmbito da competência geral "Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns", relativa ao "aprender a viver juntos", e no contexto do currículo do 1º. Ano, entende que... *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

73.1. - O currículo não deveria indicar qualquer competência geral	<input type="checkbox"/>	01 Resposta (01/00/00)
73.2. - Assim está bem	<input type="checkbox"/>	18 Respostas (07/00/11)
73.3. - O currículo deveria indicar mais competências gerais	<input type="checkbox"/>	15 Respostas (06/06/03)

74. No âmbito das 2 (duas) competências específicas indicadas imediatamente antes da questão Nº. 28., relativas ao "aprender a viver juntos", e no contexto do currículo do 1º. Ano, entende que... *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

74.1. - O currículo não deveria indicar quaisquer competências específicas	<input type="checkbox"/>	00 Respostas (00/00/00)
74.2. - O currículo deveria indicar menos competências específicas	<input type="checkbox"/>	03 Respostas (02/00/01)
74.3. - Assim está bem	<input type="checkbox"/>	18 Respostas (07/01/10)
74.4. - O currículo deveria indicar mais competências específicas	<input type="checkbox"/>	13 Respostas (05/05/03)

75. Considerando todas as actividades realizadas pela sua Turma (incluindo os alunos de todos os anos), decorrentes da aplicação do programa curricular dos vários anos aos quais lecciona, indique, de modo aproximado, que percentagem desse tempo foi dedicada ao "aprender a viver juntos": *(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)*

_____ % 44,55% (36,54% / 56,67% / 46,79%)

76. Considerando todas as actividades realizadas pelos seus alunos do 1º. Ano, decorrentes da aplicação do programa curricular do 1º. Ano, indique, de modo aproximado, que percentagem desse tempo foi dedicada ao "aprender a viver juntos": *(responda no espaço a seguir reservado para o efeito)*

_____ % 46,21% (39,23% / 64,17% / 45,00%)

77. Considerando as 4 (quatro) aprendizagens fundamentais no universo dos seus alunos do 1º. Ano, indique, na sua opinião e em percentagem, qual o espaço/tempo que cada uma dessas aprendizagens deveria ocupar nas actividades lectivas desses alunos: *(a soma dos 4 itens deverá ser igual a 100%)*

77.1. - "Aprender a conhecer"	_____ %	25,29% (25,36% / 23,33% / 26,07%)
77.2. - "Aprender a fazer"	_____ %	28,68% (26,07% / 28,33% / 31,43%)
77.3. - "Aprender a viver juntos"	_____ %	23,68% (25,00% / 22,50% / 22,86%)
77.4. - "Aprender a ser"	_____ %	22,35% (23,57% / 25,83% / 19,64%)

78. Relativamente àquele que deve ser o papel da Escola na formação do indivíduo, em termos das vertentes Ensino e Educação, seleccione a afirmação que melhor se adapta à sua opinião pessoal: *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

78.1. - O papel da Escola deve ser, exclusivamente o de ensinar	<input type="checkbox"/>	00 (00/00/00)
78.2. - O papel da Escola deve ser o de ensinar e educar, com ênfase no ensino	<input type="checkbox"/>	14 (07/02/05)
78.3. - O papel da Escola deve ser o de ensinar e educar, em proporções idênticas	<input type="checkbox"/>	18 (07/04/07)
78.4. - O papel da Escola deve ser o de ensinar e educar, com ênfase na educação	<input type="checkbox"/>	02 (00/00/02)
78.5. - O papel da Escola deve ser, exclusivamente o de educar	<input type="checkbox"/>	00 (00/00/00)

79. Relativamente àquele que, na actualidade, é efectivamente o papel da Escola na formação do indivíduo, em termos das vertentes Ensino e Educação, seleccione a afirmação que, na sua opinião, melhor traduz essa realidade: *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

79.1. - A Escola só ensina	<input type="checkbox"/>	01 Resposta (01 / 00 / 00)
79.2. - A Escola ensina e educa, com ênfase no ensino	<input type="checkbox"/>	25 Respostas (09 / 06 / 10)
79.3. - A Escola ensina e educa, em proporções idênticas	<input type="checkbox"/>	05 Respostas (02 / 00 / 03)
79.4. - A Escola ensina e educa, com ênfase na educação	<input type="checkbox"/>	03 Respostas (02 / 00 / 01)
79.5. - A Escola só educa	<input type="checkbox"/>	00 Respostas (00 / 00 / 00)

80. Se tivesse que atribuir percentagens naquela que é a actividade escolar com a sua Turma (incluindo todos os alunos), em termos do peso relativo entre Ensino e Educação, que valores indicaria para... *(a soma das 2 vertentes deverá ser igual a 100%)*

80.1. - O Ensino?	_____ %	58,82% (59,29% / 53,33% / 60,71%)
80.2. - A Educação?	_____ %	41,18% (40,71% / 46,67% / 39,29%)

81. Se tivesse que atribuir percentagens naquela que é a actividade escolar apenas com os seus alunos do 1º. Ano, em termos do peso relativo entre Ensino e Educação, que valores indicaria para... *(a soma das 2 vertentes deverá ser igual a 100%)*

81.1. - O Ensino?	_____ %	57,79% (60,36% / 50,00% / 58,57%)
81.2. - A Educação?	_____ %	42,21% (39,64% / 50,00% / 41,43%)

82. Considerando apenas o universo dos seus alunos do 1º. Ano que frequentaram o Jardim de Infância (ver resposta à questão Nº. 12.1.), até que ponto se pode afirmar que essa frequência contribuiu para a aquisição e/ou desenvolvimento de competências gerais e/ou específicas relacionadas com o "aprender a viver juntos"? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

82.1. - Não teve qualquer contributo	<input type="checkbox"/>	00 Respostas (00 / 00 / 00)
82.2. - Contribuiu razoavelmente/satisfatoriamente	<input type="checkbox"/>	10 Respostas (04 / 02 / 04)
82.3. - Contribuiu muito	<input type="checkbox"/>	24 Respostas (10 / 04 / 10)
82.4. - Não é possível efectuar esta avaliação	<input type="checkbox"/>	00 Respostas (00 / 00 / 00)

83. Com recurso, exclusivamente, a alguns aspectos vistos como o reflexo da Educação que os alunos recebem nas suas famílias, tais como, por exemplo, as atitudes, maneiras, modos, o trato com os outros e/ou o seu comportamento, como classificaria, em média, a Educação que os seus alunos do 1º. Ano recebem das respectivas famílias? *(assinale com um X apenas a opção que mais se adequa à sua resposta)*

83.1. - A Educação que as famílias dão é deficiente	<input type="checkbox"/>	05 Respostas (02 / 01 / 02)
83.2. - A Educação que as famílias dão é razoável/satisfatória	<input type="checkbox"/>	20 Respostas (07 / 03 / 10)
83.3. - A Educação que as famílias dão é boa	<input type="checkbox"/>	08 Respostas (04 / 02 / 02)
83.4. - A Educação que as famílias dão é muito boa	<input type="checkbox"/>	01 Resposta (01 / 00 / 00)

84. Que percentagem atribui a cada um dos seguintes "vectores", em função do peso relativo que, na sua opinião, cada um deve ter em termos do "aprender a viver juntos"? *(a soma dos 3 "vectores" deverá ser igual a 100%)*

84.1. - Escola	_____ %	32,45% (28,93% / 33,06% / 35,71%)
84.2. - Família	_____ %	46,42% (50,36% / 44,72% / 43,21%)
84.3. - Sociedade	_____ %	21,13% (20,71% / 22,22% / 21,07%)

FIM DO QUESTIONÁRIO

Muito obrigado pela sua participação neste estudo. O seu contributo foi essencial para a realização do trabalho de investigação em curso, relativamente ao significado curricular do "**aprender a viver juntos**" e ao modo como esta aprendizagem é operacionalizada no 1º. Ano do Ensino Básico.

Para eventuais comentários ou por outra qualquer razão que entenda pertinente, por favor envie e-mail para mjasantos@ymail.com ou contacte-nos através do telemóvel nº. 91-7284030.

Caso tenha interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo, com conclusão prevista para 10 de Outubro de 2009, agradecemos a indicação dos seus contactos, de forma a poder receber esse *feedback*.

Nome: _____

e-mail: _____

Telemóvel: _____

Solicitamos a **devolução deste Questionário preenchido** (colocação no correio) até **30 de Abril de 2009** (Quinta-Feira) e agradecemos, uma vez mais, a disponibilidade e a colaboração reveladas.

Mário Santos

(Dados recolhidos entre 16 de Abril e 15 de Junho de 2009)

Guião de ENTREVISTA semi-estruturada sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico

Introdução

Depois da apresentação do entrevistador, será explicado aos entrevistados que as questões a colocar nesta entrevista se destinam a um estudo que incide sobre todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Tomar, relativamente a uma das quatro aprendizagens fundamentais apresentadas no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI, o "**aprender a viver juntos**", assim como sobre o significado curricular que esta aprendizagem tem, actualmente, no 1.º Ano do Ensino Básico.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, Edição 2007/2009, é orientado pela Professora Doutora Maria Ivone Gaspar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta.

Nesta fase do estudo, serão entrevistados, individualmente, os Presidentes dos Conselhos Executivos dos 3 Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar. Toda a informação recolhida nesta entrevista será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida, devendo agradecer-se, desde logo, toda a disponibilidade e colaboração reveladas pelos entrevistados, factores essenciais para o sucesso da investigação.

Para facilitar a compilação das respostas, solicitar-se-á a gravação da entrevista, que é constituída por um total de 16 questões.

De modo necessariamente simplificado, delimitam-se, em seguida, alguns dos conceitos utilizados na entrevista:

"Aprender a conhecer" - aprendizagem fundamental relacionada com a aquisição dos instrumentos da compreensão;

"Aprender a fazer" - aprendizagem fundamental que visa a aquisição e desenvolvimento de competências relativas à actuação sobre o meio ambiente;

"Aprender a viver juntos" - aprendizagem fundamental que visa a aquisição e desenvolvimento de competências que permitam a cada indivíduo a participação e cooperação com os outros em todas as actividades humanas. Para a concretização desta aprendizagem é necessário que cada indivíduo, numa primeira fase, aprenda a descobrir progressivamente os outros e que, numa segunda fase, a qual ocorrerá ao longo de toda a vida, participe em projectos comuns, criando assim condições para evitar ou resolver conflitos latentes;

"Aprender a ser" - aprendizagem fundamental que integra todas as anteriores, permitindo a evolução do ser humano para a pessoa;

"Ensino" - actividade docente formal ou não formal, de carácter pedagógico, que tem implícita a intenção de que determinados objectivos de aprendizagem sejam alcançados por indivíduos na situação de estudantes/alunos, estando subjacente o requisito de que aquilo que é ensinado deverá ser passível de poder ser aprendido por esses mesmos estudantes/alunos. Esta actividade exige um ambiente de ensino-aprendizagem organizado, onde quem ensina e quem aprende interagem directa ou indirectamente, tendo em vista o alcançar de resultados previamente determinados;

"Educação" - conceito mais abrangente que o de Ensino e que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo ao longo da sua vida, desde que nasce até que morre e às várias formas de organização social (família, escola, sociedade, entre outras) que permitem que cada indivíduo se vá transformando nesse percurso, rumo a níveis mais elevados de realização pessoal e bem-estar social, de acordo com aqueles que são os valores inerentes a uma determinada cultura.

INÍCIO DA ENTREVISTA

Identificação do Agrupamento de Escolas: **CONFIDENCIAL**

Identificação da Presidente do Conselho Executivo: **CONFIDENCIAL**

Data da Entrevista: 07 de Abril de 2009 - 10h30m

-
1. Em 31 de Agosto de 2009, terá completado quanto tempo no exercício da função de Presidente do Conselho Executivo deste Agrupamento de Escolas?

4 anos.

2. Antes de exercer esta função, exercia a docência em que nível de ensino (1º, 2º. ou 3º. Ciclo)?

Exacto. Durante muito tempo secundário, depois passei para 3º..

Em que área de ensino (se aplicável)?

Matemática.

Em que Escola?

Corri muitas. Corri muitas escolas (de uma maneira geral, por opção) mas já estou aqui há cerca de 18, 19 anos.

3. Em 31 de Agosto de 2009, terá completado quantos anos de serviço?

34.

4. Como encara as 4 aprendizagens fundamentais (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*), em termos da sua importância relativa, no contexto do 1º. Ciclo do Ensino Básico, em geral, e do 1º. Ano em particular?

Eu julgo que elas se complementam e têm que existir ao lado umas das outras. Ao nível do 1º. Ano eu julgo que elas não são mais importantes umas do que as outras. Julgo que elas têm o mesmo nível de importância. Agora, digamos que, a maneira como são trabalhadas (e não só) e também aquilo que se espera delas, é que tem um carácter diferente: exige-se mais de umas do que de outras.

5. Relativamente ao "*aprender a viver juntos*", entende que esta aprendizagem deverá começar no Jardim de Infância, no início do Ensino Básico ou mais tarde (quando?) no percurso do Ensino Básico?

Desde que nascem.

Porquê?

Eles têm que começar a aprender a estar inseridos nesta sociedade. Na altura será com os pais, aliás é aí que se faz a primeira socialização. A socialização começa logo aí, na altura que nascem, desde que nascem.

6. Em termos relativos, no âmbito desta aprendizagem, qual pensa que deve ser o papel da Escola, da Família e da Sociedade?

Eles têm que se complementar. Nenhum pode viver de costas viradas para os outros, nenhum é insubstituível. Se não se complementarem, é algo que não está a acontecer agora... às vezes, nem sempre há esse complemento que nós achamos imprescindível e as coisas muitas vezes não resultam por isso.

7. Considera adequadas as competências indicadas no currículo do Ensino Básico relativamente a esta aprendizagem fundamental?

São.

E relativamente ao 1º. Ano, como as considera?

Vivemos em sociedade. As pessoas têm de começar por aprender no seu grupo mais restrito e depois, a partir daí, aprender a viver onde estão, em grupo alargado.

8. Relativamente ao modo como é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento das competências inerentes ao "aprender a viver juntos", no 1.º Ano, considera adequado que esta ocorra de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares, ou, pelo contrário, deveria ser operacionalizada de modo específico?

Transversal, a todas as áreas do saber.

9. Face ao currículo do Ensino Básico, qual a sua opinião relativamente ao modo como a aquisição e desenvolvimento das competências inerentes a esta aprendizagem está a ser operacionalizada pelos docentes do 1.º Ano, neste Agrupamento?

Penso que elas estão a ser (operacionalizadas) de uma forma transversal... abordadas em todas as temáticas. Elas têm sempre que estar juntas no recreio (porque têm brincadeiras comuns), na sala de aula (porque têm trabalhos, grupos de trabalho)... têm que começar por saber que não podem todos falar ao mesmo tempo... há regras, têm que respeitar quem está, as hierarquias.

10. Considera que o Agrupamento e as suas Escolas, têm os instrumentos e autonomia necessários para poderem promover esta aprendizagem?

(pausa longa para pensar) Tem os suficientes para esta.

11. Considera que, na prática, esta aprendizagem está efectivamente a ser considerada tão importante tal como foi expressa, em termos teóricos, no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI?

A importância tem...

Porquê?

(Mas) nem sempre é adquirida pelas pessoas, que neste caso são os meninos. Começa muitas vezes em casa... muitos, porque deixam o menino andar e não lhe dão (o acompanhamento devido)... e outros (porque) acham que é a Escola que tem a obrigação de fazer tudo.

12. Em que medida considera que esta aprendizagem poderá contribuir para a melhoria do relacionamento interpessoal dos alunos e para a prevenção de potenciais situações de conflito na Escola? E na formação do indivíduo como cidadão?

(Se ela não for adquirida) desde os primeiros tempos de vida, muito dificilmente as pessoas conseguem viver, numa forma saudável, em sociedade, porque depois é difícil respeitar os outros. Muitas vezes começam por não se respeitar a si próprios. (E por isso) é muito importante na formação do indivíduo como cidadão, sim.

13. Considera positivo ou negativo o facto de o currículo ser muito genérico relativamente ao modo como a aquisição e desenvolvimento das competências inerentes a esta aprendizagem pode ser operacionalizada no Ensino Básico em geral e no 1.º Ano em particular?

Não sei se ele é assim tão genérico porque, no fundo, isso também é o bom senso, quer dizer, o professor não pode estar numa sala de aula a deixar que todos se levantem ao mesmo tempo, que uns agredam os outros e, portanto, também já é do senso comum... e esses valores têm que ser transmitidos. Portanto, não me parece que seja o facto de estar tudo escrito que faça com que eles (os alunos) tenham um comportamento muito diferente. É bom que os professores tenham alguma autonomia para conseguir gerir tudo isto.

14. Tem conhecimento se, durante o corrente ano lectivo e neste Agrupamento de Escolas, alguma vez esta temática foi abordada em Conselhos de Docentes e Conselho de Pedagógico?

A partir do 5.º Ano, além de ser um saber transversal, (os alunos) ainda têm a formação cívica que também vai contemplar toda esta problemática. No 1.º Ciclo também têm... têm de forma transversal e têm também naqueles bocados (actividades extra-curriculares)... no fundo, não se chama formação cívica, mas ela está lá. Está presente em tudo o que é o dia-a-dia do menino... (muitas vezes) os professores só não são os primeiros pais porque não são eles que os têm.

15. Numa escala de 0 (nada problemático) a 10 (muito problemático), como classifica o Agrupamento em termos de situações de conflito ocorridas nas Escolas, envolvendo alunos e eventualmente estes e professores?

3... 4.

Quais as razões que pensa estarem por trás desse panorama (boas ou más)?

Tem a ver com as zonas onde estão inseridos os nossos meninos, que são de zonas problemáticas. Agora é evidente que eles aqui (se calhar, se fosse mesmo no início do ano eu não lhe diria que era 3 ou 4, diria muito mais), vão a pouco e pouco percebendo que há regras. Há sempre aqueles que não conseguem perceber e chegamos ao final do ano ainda com eles sem perceber as regras. Há muitos que, no princípio, custa, mas depois percebem que estão num sítio onde para podermos conviver todos há que nos respeitarmos todos uns aos outros. Por isso, não lhe digo que é 0 (zero), porque isso era mentira. Há sempre conflitos (em todas as organizações há conflitos). Por isso aqui é 4.

16. Qual a importância que atribui ao "*aprender a viver juntos*" (muito, pouco ou nada importante) como aprendizagem? Porquê?

Eu acho que ela é muito importante. É a maneira deles (os alunos) se transformarem em cidadãos, cidadãos conscientes, que sabem viver em sociedade, que sabem estar. Portanto, se eles não adquirirem essas bases de início, eu diria que eles irão, mais tarde, ser uns marginais.

FIM DA ENTREVISTA

Muito obrigado pela sua participação neste estudo. O seu contributo foi essencial para a realização do trabalho de investigação em curso, relativamente ao significado curricular do "*aprender a viver juntos*" e ao modo como esta aprendizagem é operacionalizada no 1.º Ano do Ensino Básico.

Para eventuais comentários ou por outra qualquer razão que entenda pertinente, por favor envie e-mail para mjasantos@ymail.com ou contacte-nos através do telemóvel nº. 91-7284030.

Caso tenha interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo, com conclusão prevista para 10 de Outubro de 2009, agradecemos a indicação dos seus contactos, de forma a poder receber esse *feedback*.

Nome: _____

e-mail: _____

Telemóvel: _____

Agradecemos mais uma vez a disponibilidade e a colaboração reveladas.

Mário Santos

Abril de 2009

Guião de ENTREVISTA semi-estruturada sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico

Introdução

Depois da apresentação do entrevistador, será explicado aos entrevistados que as questões a colocar nesta entrevista se destinam a um estudo que incide sobre todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Tomar, relativamente a uma das quatro aprendizagens fundamentais apresentadas no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI, o "**aprender a viver juntos**", assim como sobre o significado curricular que esta aprendizagem tem, actualmente, no 1.º Ano do Ensino Básico.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, Edição 2007/2009, é orientado pela Professora Doutora Maria Ivone Gaspar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta.

Nesta fase do estudo, serão entrevistados, individualmente, os Presidentes dos Conselhos Executivos dos 3 Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar. Toda a informação recolhida nesta entrevista será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida, devendo agradecer-se, desde logo, toda a disponibilidade e colaboração reveladas pelos entrevistados, factores essenciais para o sucesso da investigação.

Para facilitar a compilação das respostas, solicitar-se-á a gravação da entrevista, que é constituída por um total de 16 questões.

De modo necessariamente simplificado, delimitam-se, em seguida, alguns dos conceitos utilizados na entrevista:

"Aprender a conhecer" - aprendizagem fundamental relacionada com a aquisição dos instrumentos da compreensão;

"Aprender a fazer" - aprendizagem fundamental que visa a aquisição e desenvolvimento de competências relativas à actuação sobre o meio ambiente;

"Aprender a viver juntos" - aprendizagem fundamental que visa a aquisição e desenvolvimento de competências que permitam a cada indivíduo a participação e cooperação com os outros em todas as actividades humanas. Para a concretização desta aprendizagem é necessário que cada indivíduo, numa primeira fase, aprenda a descobrir progressivamente os outros e que, numa segunda fase, a qual ocorrerá ao longo de toda a vida, participe em projectos comuns, criando assim condições para evitar ou resolver conflitos latentes;

"Aprender a ser" - aprendizagem fundamental que integra todas as anteriores, permitindo a evolução do ser humano para a pessoa;

"Ensino" - actividade docente formal ou não formal, de carácter pedagógico, que tem implícita a intenção de que determinados objectivos de aprendizagem sejam alcançados por indivíduos na situação de estudantes/alunos, estando subjacente o requisito de que aquilo que é ensinado deverá ser passível de poder ser aprendido por esses mesmos estudantes/alunos. Esta actividade exige um ambiente de ensino-aprendizagem organizado, onde quem ensina e quem aprende interagem directa ou indirectamente, tendo em vista o alcançar de resultados previamente determinados;

"Educação" - conceito mais abrangente que o de Ensino e que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo ao longo da sua vida, desde que nasce até que morre e às várias formas de organização social (família, escola, sociedade, entre outras) que permitem que cada indivíduo se vá transformando nesse percurso, rumo a níveis mais elevados de realização pessoal e bem-estar social, de acordo com aqueles que são os valores inerentes a uma determinada cultura.

INÍCIO DA ENTREVISTA

Identificação do Agrupamento de Escolas: **CONFIDENCIAL**

Identificação do Presidente do Conselho Executivo: **CONFIDENCIAL**

Data da Entrevista: 13 de Abril de 2009 - 15h00m

-
1. Em 31 de Agosto de 2009, terá completado quanto tempo no exercício da função de Presidente do Conselho Executivo deste Agrupamento de Escolas?

4 anos.

2. Antes de exercer esta função, exercia a docência em que nível de ensino (1º, 2º. ou 3º. Ciclo)?

Comecei a exercer a docência no ensino secundário. Depois é que passei para o 3º. Ciclo e para o 2º.. Terminei agora no 2º., portanto já não dou aulas há 4... 5 anos.

Em que área de ensino (se aplicável)?

A minha área é mesmo Ciências. Comecei com Biologia e Físico-Química do Secundário. Depois, para ter habilitação própria, porque a minha formação inicial era Engenharia Agronómica e comecei no Secundário. Entretanto, o grupo de Engenharia Agronómica que existia para o Ensino Profissional do Secundário, encerrou, atendendo a que passaram a existir Escolas Profissionais (Escolas do Ministério da Educação)... e eu então fiz a opção de passar para o 2º. Ciclo do que actualmente se chama Grupo de Recrutamento e que antigamente era o Grupo 230, de Matemática e Ciências, ao qual pertenceo actualmente.

Em que Escola?

A última vez que dei aulas foi neste Agrupamento.

3. Em 31 de Agosto de 2009, terá completado quantos anos de serviço?

20.

4. Como encara as 4 aprendizagens fundamentais (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*), em termos da sua importância relativa, no contexto do 1º. Ciclo do Ensino Básico, em geral, e do 1º. Ano em particular?

Essas 4 aprendizagens, atendendo à pergunta e como ele está feita, aquilo a que eu dou mais importância (isto é uma opinião muito pessoal)... atendendo a que a escolaridade obrigatória começa efectivamente no 1º. Ciclo (vamos começar por aí), eu penso que o aprender a viver juntos ou aprender a viver em grupo, aprender a ser, é extremamente importante. Atendendo a que como já se começa a reconhecer da importância do Pré-Escolar, em que os alunos devem, pelo menos, fazer 1 ano... eu até acho que deviam fazer mais... eu penso que são dados aí os primeiros passos do aprender a viver e conviver, o que quer dizer que o aprender a conhecer acaba por ser mais importante já no 1º. Ciclo. Mas isso vai depender agora das alterações que o próprio modelo está a sofrer para ser implementado no próximo ano... a obrigatoriedade de os alunos a partir dos 5 anos, com o Pré-Escolar, já poderem entrar, o que muda radicalmente, quando for estendida a toda a população do país.

5. Relativamente ao "*aprender a viver juntos*", entende que esta aprendizagem deverá começar no Jardim de Infância, no início do Ensino Básico ou mais tarde (quando?) no percurso do Ensino Básico?

No Pré-Escolar.

Porquê?

Pelas razões que referi antes... a convivência.

6. Em termos relativos, no âmbito desta aprendizagem, qual pensa que deve ser o papel da Escola, da Família e da Sociedade?

Neste particular momento, em 2009, a Sociedade está a viver um dilema muito importante que é saber se efectivamente devemos dar mais importância à Família do que à Escola.

Isto é a minha opinião, porque o que nós sentimos aqui, já a partir do 2º. Ciclo, é que a falta da Família, o facto de não haver uma família estruturada, traz problemas para toda a vida da criança, com reflexos muito negativos... e nós não os conseguimos contrariar porque eles já vêm de trás. Portanto, quanto mais Família existir, na minha opinião, até ao Pré-Escolar, melhor, de certeza, vai ser a preparação que a criança traz para entrar no 1º., no 2º. e por aí adiante. Quanto pior for a preparação e a estrutura familiar logo no início do contacto com a Escola, mais dificuldades vamos ter.

A Sociedade aqui tem importância... nós sabemos que, pelo facto de as famílias estarem com dificuldades de trabalho, de emprego, e quando têm trabalho têm que trabalhar mais de que 8, 10, 12 horas por dia, também sabemos que isso vai trazer problemas de ter uma família em casa. Mas isso é um problema que a Sociedade está a viver neste momento e nós percebemos isso porque é com muita frequência que recebemos pais e encarregados de educação que dizem "mas o que é que eu posso fazer mais se só tenho este emprego, trabalho por turnos e não dou a devida atenção ao meu filho ou à minha filha?". E nós percebemos isso. E aí a Escola não pode fazer nada. Tem que ser a Sociedade a repensar se não é importante que a Família desempenhe o seu trabalho, mas para isso vai ter que dar mais tempo à Família. Mas ele é importante os três (Escola, Família e Sociedade). A Escola por si só não pode resolver o problema sozinha mas é para essa tendência que estão a querer... é muito complicado.

7. Considera adequadas as competências indicadas no currículo do Ensino Básico relativamente a esta aprendizagem fundamental? E relativamente ao 1º. Ano, como as considera?

Eu penso que elas como estão... aquilo que neste momento existe, é uma conquista que vamos a ver se conseguimos implementar, não só aqui neste Agrupamento mas na maior parte das Escolas do país, tem a ver com o facto de a Escola ter a possibilidade de legislação própria... detém uma autonomia para inserir no próprio currículo do Ensino Básico alguns conteúdos muito particulares da região onde está inserida. Isso é importantíssimo. O nosso Projecto Educativo (por exemplo) do Agrupamento tem isso em conta ou seja, nós sentimos que os alunos no Pré-Escolar e no 1º. Ciclo vivem muito o local onde estão inseridos... no Pré-Escolar ou Jardim de Infância, porque eram escolas isoladas ou muito pequenas ou do 1º. Ciclo... e essa tendência (depois) de viverem muito a Junta de Freguesia, a Associação Recreativa e local... aquilo que se faz muito naquela terra, perde-se um pouco ou esbate-se quando vêm para dentro do centro urbano, para uma escola em que já existem muito. E eu penso que isso é uma riqueza que o jovem traz da sua terra e que deve dar a conhecer aos outros que vêm de outros locais, porque o mais importante (que penso que não se tem dado muito valor e efectivamente nos faz ser "portugueses") é dar a entender a todos os outros o que é que, por exemplo, a freguesia de Paialvo tem de diferente da freguesia de S. Pedro ou da Asseiceira. Essa vivência regional e local é extremamente importante para o currículo, porque eles até acabam por, em fase de Pré-Escolar e 1º. Ciclo, ter essa riqueza e numa pequena conversa que tenhamos com eles, acabam por trazer isso ao de cima. Quando chegam ao 2º. ou 3º. Ciclo já começam a esbater um pouco, mas não deviam porque eles aí já começam a ter capacidade de reconhecer melhor o que têm na terra, do que na altura. Se lhes for perguntar "então porque é que tens lá o pelourinho na freguesia?"... se eu for perguntar isto com 6, 7 ou 8 anos, ele não percebe. Mas depois, com os conhecimentos que adquiriu do currículo base, já entende. Isso é que eu acho que era importante que cada escola aproveitasse e que vamos aqui tentar fazer isso.

8. Relativamente ao modo como é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento das competências inerentes ao "aprender a viver juntos", no 1º. Ano, considera adequado que esta ocorra de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares, ou, pelo contrário, deveria ser operacionalizada de modo específico?

Eu acho que deve ser transversal a tudo... e os próprios professores, na minha opinião, daquilo que nos vamos apercebendo nas actividades que desenvolvem com os seus alunos, acaba por ser mesmo assim: é transversal. Portanto, ao fim e ao cabo, estava-me a lembrar que não falei num aspecto que é extremamente interessante, que eles fazem muito no Pré-Escolar... aquelas tradições da terra, deles fazerem a parte da gastronomia, da culinária, tudo isso que eles trabalham muito no Pré-Escolar e no 1º. Ciclo, e que são muito particulares daquela região específica de que eles são provenientes, isso é extremamente importante não se perder.

Há aqueles colegas que dizem... no outro dia quando estávamos a falar de actividades desenvolvidas aqui pelo Agrupamento, pelo facto de irem fazer o bolinho ou pelo facto de irem ver actuar um rancho... mas por exemplo para fazer um bolinho, eles têm que saber de prática... têm quantidades, estão a aprender a Matemática e conceitos que desconheciam, passam a conhecer. Tudo isto é transversal. É uma actividade que apanha tudo.

9. Face ao currículo do Ensino Básico, qual a sua opinião relativamente ao modo como a aquisição e desenvolvimento das competências inerentes a esta aprendizagem está a ser operacionalizada pelos docentes do 1.º Ano, neste Agrupamento?

A primeira questão aqui é aquilo que nós sentimos como dificuldade. É um problema que o Agrupamento ainda tem, na minha opinião, e penso que não é um problema só do nosso Agrupamento, é o facto de termos uma enorme dispersão de escolas, dum território que é disperso... este contacto que é extremamente importante, dos docentes do 1.º Ciclo de uns com os outros, da troca de experiências, levando também a debater aqui um ponto que é aquilo que nós sentimos no Pré-Escolar e 1.º Ciclo: a necessidade de o docente ter um momento de se poder juntar com outros colegas do mesmo nível de ensino e poderem partilhar as suas experiências, trocar opiniões e depois do resultado dessa reflexão aplicá-lo na prática. Agora, os docentes neste momento, eu como docente também sinto isso... é que os colegas não têm tempo para isso. E deviam ter tempo. (Este é um aspecto) extremamente importante porque eu não vou dizer que a colega que está na Roda, com situações muito particulares do 1.º Ciclo, tem a mesma experiência da colega que está cá em baixo nos Templários ou que está no Centro Escolar de S. Pedro, não é? Há aqui coisas muito importantes que não se deviam perder mas depois os colegas, para já têm que se deslocar... não têm horas para isso... naquelas 2 horas que têm da componente não lectiva, aquilo é aproveitado "para tudo"... os colegas trabalham muito mais horas do que aquelas que efectivamente estão no horário. Isto é muito complicado, agora é necessário... havia necessidade dum espaço de tempo para a pessoa parar, reflectir e falarem todos uns com os outros... estamos a falar de muitas pessoas, não é? Nós temos a tendência de falar no chamado *benchmarking* entre um Agrupamento e outro. Mas não é necessário... dentro do próprio Agrupamento, há muito potencial... as pessoas não têm é tempo para partilhar essa experiência que é extremamente importante, por estarem muito sobrecarregados com aspectos burocráticos... aquelas duas horas que a pessoa tinha necessidade de poder ter uma reunião só para isto, vão ter outras actividades... eu acho que depois já não há capacidade para a pessoa se dedicar àquilo que era extremamente importante.

10. Considera que o Agrupamento e as suas Escolas, têm os instrumentos e autonomia necessários para poderem promover esta aprendizagem?

A autonomia que temos até é suficiente. O problema que continuamos... vamos bater na mesma tecla... é a falta de tempo que os docentes têm e que eu não tenho essa autonomia de lhes poder facultar... eu não lhes posso dizer "o colega em vez de trabalhar 25, trabalha menos"... não depende de mim... porque aquilo que eu às vezes sinto da parte dos docentes, é efectivamente falta de tempo. E neste últimos anos, cada vez mais. E eu penso que se está a hipotecar, pronto, isto é já um pequeno desabafo porque nestes últimos dois, três anos então as coisas complicaram-se de tal forma que, inclusive, docentes com uma enorme experiência e capacidade, fundamental para um Agrupamento (isto na minha opinião) foram "quase convidados" a sair para fora do Agrupamento, atendendo às condições da aposentação que se alteraram completamente e então os colegas, com bastante receio e já com muitos anos de experiência, saíram. Mas eram (tudo) pessoas muito importantes a permanecer no Agrupamento... algumas ainda vêm aqui... em trabalho de... continuar a trabalhar com os colegas, mas saíram por hipótese de virem a perder na aposentação se não aproveitassem esta levada e tinham que trabalhar muito mais anos até conseguirem ter... foram todos com penalização... mas perdeu-se uma parte importante. O Agrupamento tem que ter uma identidade... essa identidade leva muito tempo a conquistar. Os colegas, estamos a falar de pessoas com trinta e poucos anos de serviço... mas como são anos de serviço que passaram por várias escolas, conhecem muito bem o meio, conhecem o Agrupamento e eram pessoas fundamentais agora para continuar (não é) a dar aquele "espírito", o que é importante dentro dum Agrupamento, que é aquele "caldo" de cultura...

E acho que foram cortes, machadadas muito grandes, que acabam por ter um efeito muito negativo, porque esses colegas eram importantes. É lógico que não vamos deixar de trabalhar mas a “arma mais importante” que eu poderia ter nas mãos era ter a faculdade de poder atribuir tempo aos docentes, que é aquilo que a maior parte deles me pede, para poder aplicar... porque as pessoas, ainda por cima, com todo o trabalho que têm, fazem trabalhos espectaculares e excelentes. Nós nem temos tempo de apreciar. Porque eles fazem mesmo bom trabalho com os alunos... até faz impressão como é que a pessoa, já com pouco tempo, ainda consegue fazer aquilo tudo. E depois como queremos ter tempo para ver, para mostrar, para poder tirar o máximo proveito daquele trabalho, para o aplicar na prática, nem tempo para isso temos. É isso é que está a faltar... e aí, não há nada a fazer.

11. Considera que, na prática, esta aprendizagem está efectivamente a ser considerada tão importante tal como foi expressa, em termos teóricos, no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI? Porquê?

Eu penso que ainda há muito trabalho a fazer, porque apesar de nós vivermos aqui num concelho em que essa multiculturalidade ainda não existe tanto como já existe noutros concelhos mais urbanos, como no Distrito de Lisboa, do Porto ou até mesmo de Coimbra, já começamos aqui a ter necessidade de (e eu penso que isso é mais uma valia para o país e até para a região)... começamos a ter aqui pessoas, por exemplo nos meandros de vários locais, que vêm trabalhar para o concelho e depois acabam por frequentar a nossa Escola... pessoas de várias zonas do globo que eu acho que é uma riqueza. Estou a falar de pessoas do Paquistão, da Índia, da China... é importante. E eu acho que isso é uma riqueza. Agora, tudo isto, mais uma vez, o problema com que nós nos estamos a debater neste momento é que muitas dessas situações que aparecem pontualmente, são situações provisórias porque depois, ou o pai deixou de ter emprego aqui no concelho e teve que se deslocar para outro... portanto, foi uma passagem. Isto... há um determinado abandono, por exemplo quando há crianças que vêm aqui parar mas depois a situação não é muito estável para o pai ou para a família... e acabam por ir parar a outros sítios... e nós nunca sabemos onde é que vão... isso é muito complicado também. Mas de qualquer forma, por exemplo, eu às vezes penso que aqui no Agrupamento, que somos o Agrupamento que tem o maior número de alunos de etnia cigana, do concelho, eu penso que há aí um trabalho imenso a fazer, não só no concelho, mas até no próprio Agrupamento. O problema aí vai depender também da necessidade de termos, vamos lá, instrumentos que o próprio Ministério vai ter que criar, a própria Sociedade, para apoiar esses alunos. Já estamos a ter algumas conquistas... eu penso que já é uma conquista ter um aluno no 6.º Ano, aqui, de etnia cigana, outro aluno no 5.º, já é uma conquista, mas temos que ir mais longe. E o aprender a viver juntos, penso que aqui, por exemplo, na Escola-Sede, consegue-se isso que é extremamente importante: eles são integrados numa Turma perfeitamente normal, com outro tipo de alunos, e depois... eu fico extremamente contente (não é?) e orgulhoso de ver que esse aluno está perfeitamente integrado e convive numa situação normal, em que não é visto de maneira diferente. Agora, no 1.º Ciclo torna-se mais complicado porque, por aquilo que nos vamos apercebendo, são grupos de maior número e já criam maior influência dentro da Turma ou do grupo onde estão inseridos e ainda não conseguimos arranjar... porque aquilo depois necessitava de pessoas, porque não até de etnia cigana, que trabalhassem com eles, que ajudassem os docentes do 1.º Ciclo a poder desempenhar melhor a sua função. Agora, só o docente sem haver, vamos lá, apoio para que houvesse, por exemplo, um auxiliar de acção educativa, ou dois, de etnia cigana, é muito difícil conseguir trabalhá-los, não é? E aí estamos todos a perder... perdem as crianças que depois não acabam... não atingir mais do que o 4.º Ano, muitas vezes nem isso... estão lá... aos 13, 14 anos estão no 1.º Ciclo... e depois perde o país também, como é lógico, porque são anos, anos e anos aqui a repetir e não se consegue nada. Mas nesse aspecto, acho que esse trabalho ainda vamos ter que o fazer e temos que trabalhar mais nessa área. Da parte dos outros alunos, doutras proveniências, temos aqui alguns exemplos mas não são assim em grande número... quando eu vejo falar em escolas que têm dezenas... mas aqui vamos bater no mesmo ponto que, logo no princípio da entrevista, tinha a ver com o facto de “a Família aqui é extremamente importante”, não é? E nós, por vezes, queremos fazer todo o trabalho, substituindo a própria Família porque esse trabalho não foi feito, e não temos conseguido. Nós vimos que temos muita dificuldade, porque estamos a falar de Turmas ou de grupos de Turmas, não é (?), no mínimo com 24...

Não quer dizer que não existam grupos mais pequenos, mas a tendência é desaparecerem essas Turmas pequenas... e trabalhar com 24 alunos, ou mesmo que seja com 20, em que existem 2 ou 3 casos de alunos que não têm o tal suporte familiar, é muito complicado.

12. Em que medida considera que esta aprendizagem poderá contribuir para a melhoria do relacionamento interpessoal dos alunos e para a prevenção de potenciais situações de conflito na Escola? E na formação do indivíduo como cidadão?

Os conflitos, a nível do 1.º Ciclo... até é um trabalho que nós agora aqui ainda vamos ter que fazê-lo... por exemplo, ao nível do 2.º. e do 3.º., há 2 anos atrás, houve um primeiro encontro da Comissão de Protecção de Jovens de Tomar e eu comprometi-me a fazer-lhes um pequeno levantamento, todos os anos, período a período, de quais eram os motivos que levavam os nossos alunos a terem comportamentos incorrectos... estou a falar cá de fora... nem era tanto dentro da sala de aula... não quer dizer que também não aconteçam dentro da sala de aula... mas o convívio entre eles o que é que os levava a atrair em tipo de comportamento? Estamos a trabalhar, já vamos com 2 anos e meio de dados, e estamos a chegar a interessantes conclusões. Falta-nos, mais uma vez, aqui tempo, mas estou a falar aqui da Escola-Sede... mas uma coisa que nós notamos, mais uma vez, é que os casos mais complicados, lá está, são provenientes das tais famílias (referenciadas)... não temos dúvida nenhuma. Do 1.º. Ciclo, esse trabalho também teria que ser feito, para nós podermos fazer uma análise mais aprofundada e perceber como trabalhá-los, mas lá está, falta-nos o tempo. Eu aqui ainda consigo “jogar” com um ou dois docentes e dizer-lhes “sabes isto e isto” e eles ainda vão conseguindo... no 1.º. Ciclo não tenho docentes que me consigam trabalhar, porque estamos a falar de escolas de diferentes pontos, no Agrupamento... mesmo que arranjasse um colega que tivesse uma ou duas horas naquela escola, mas depois sobre o resto é complicado.

13. Considera positivo ou negativo o facto de o currículo ser muito genérico relativamente ao modo como a aquisição e desenvolvimento das competências inerentes a esta aprendizagem pode ser operacionalizada no Ensino Básico em geral e no 1.º. Ano em particular?

Eu penso que... pronto... é assim... Nós a experiência que temos aqui, a nível do 1.º. Ciclo, ainda tínhamos que trabalhar um pouco mais. Mas é assim... na experiência que temos do 2.º., há uma área curricular que é não-disciplinar, que é a chamada “Formação Cívica”, em que são trabalhados alguns conteúdos, desde que eles entram no 5.º. Ano até ao 9.º. e depois o Ministério, nos últimos 3 anos, tem vindo a propor um conjunto de conteúdos programáticos para essa Formação Cívica, que têm vindo a ser trabalhados, dando orientações, por exemplo, para o 5.º. Ano... agora que estamos muito a falar na parte de alimentação ou dos consumos de substâncias psico-activas... ou a nível da actividade física na luta contra a obesidade... há aqui determinadas áreas que vão ser trabalhadas, tudo com programação específica por parte do Ministério da Educação. Estamos a falar do 2.º. e até do 3.º.. A nível do 1.º. ainda não começaram a tocar no assunto, mas está-se a chegar à conclusão que, à medida que vamos tocando nestas áreas, vai-se sentindo a necessidade de trabalhá-las muito mais cedo. Eu não sei se, à partida, isso não vai mesmo acontecer... porque nós sentimos isso, não é? Quanto mais cedo começarmos a trabalhar determinados assuntos, muito mais facilmente essa área vem alicerçada para começar a ser trabalhada de outra forma. Eu posso dar o exemplo das medidas de segurança de uma escola, a nível do plano de emergência... temos que o aplicar e as escolas do 1.º. Ciclo também têm que o aplicar. Nós aqui, fazemos de vez em quando alguns testes, combinando com os bombeiros, com a Protecção Civil e fazemos a aplicação do plano de evacuação da escola. Vemos o comportamento que os alunos aqui têm... e queremos trabalhar determinadas áreas. É lógico que se isto já fosse trabalhado no 1.º. Ciclo, de alguma forma, nós já podíamos, logicamente, passar a outro nível desse mesmo plano, que não conseguimos porque estamos a trabalhá-lo pela primeira vez (quase), aqui no 2.º. Ciclo. Agora, eu penso que essa parte também pode vir a ser trabalhada por nós, porque acho que nessa área também temos autonomia. O problema aqui, continuo a dizer, é o tempo. Eu aqui posso fazer com os colegas uma coisa, mas não vou dizer aos meus colegas do 1.º. Ciclo “parem lá de dar aulas e vamos lá”.

14. Tem conhecimento se, durante o corrente ano lectivo e neste Agrupamento de Escolas, alguma vez esta temática foi abordada em Conselhos de Docentes e Conselho de Pedagógico?

No Conselho Pedagógico, nós já tocámos, não foi relativamente ao 1.º Ciclo... foi mais relativamente ao 2.º. e até ao 3.º., por orientações que o próprio Ministério, através da sua Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, vai como que obrigando a que as Escolas comecem a trilhar aquele caminho. Isso tem sido feito a nível do Conselho Pedagógico, também, e é preciso aprovar. A nível do 1.º. Ciclo, de Conselhos de Docentes, é a tal situação... deveria, em primeiro lugar, haver um conjunto de colegas de todos os Conselhos de Docentes (estamos aqui a falar de 4 Conselhos de Docentes... 50 e tal professores... é muita gente...), para partilharem os problemas que sentem (porque não, por exemplo, na área da segurança) e darem as suas perspectivas do que é que seria melhor trabalhar em determinada área da segurança, naquela escola e na outra, e então aí poderíamos ter, porque não, uma planificação já de curto, médio e longo prazo... isso já seria uma ajuda... mas, pronto, o problema aqui, continua a ser a falta de tempo. Não quer dizer que não o venhamos a fazer na parte da segurança, porque sentimos que isso começa a ser importante nas escolas... que era um problema que até há pouco tempo se descurava um pouco e agora não se pode... e como nós estamos aqui a trabalhar no 2.º. e no 3.º., percebemos que temos que começar no 1.º. Ciclo, mais cedo. Mas aqui já envolve não só o Ministério, mas também envolve a Câmara (Municipal) porque depois aqui temos que pedir sempre autorização, porque os edifícios são da Câmara, para que eles nos facultem as plantas das próprias escolas do 1.º. Ciclo, para que possamos trabalhar, explicar ao aluno o porquê... e estamos a falar neste momento já de 12 escolas do 1.º. Ciclo... o novo Centro Escolar de S. Pedro é diferente e aqui a EB1/JI dos Templários, mas as outras escolas mais isoladas nós temos que trabalhá-las de outra forma. Mas isso, por exemplo, é uma possibilidade e é um tema interessante. Há áreas para trabalhar neste contexto... é importante.

15. Numa escala de 0 (nada problemático) a 10 (muito problemático), como classifica o Agrupamento em termos de situações de conflito ocorridas nas Escolas, envolvendo alunos e eventualmente estes e professores? Quais as razões que pensa estarem por trás desse panorama (boas ou más)?

A nível do 1.º. Ciclo? É uma boa pergunta. Essa pergunta é importante e eu aí vou transmitir aquilo que eu sinto. É o facto de as escolas estarem muito isoladas... era a sensação que nós tínhamos aqui na Escola-Sede... se me perguntarem "mas então tem muitos conflitos?", eu era capaz de dizer "não". Então... mas vamos lá estudá-los... e comecei a fazer o tal levantamento há dois anos... e cheguei à conclusão que há determinadas situações que nunca me chegavam aqui ao gabinete, porque o próprio docente não sabia a via, dentro do contexto "sala de aula", ou os auxiliares, os funcionários, mesmo no contexto de "recreio", quando os alunos estão cá fora nos intervalos, acabam por conseguir resolver o problema e não mo trazem aqui. Só aquelas situações mesmo mais complicadas é que eu acabo por ter conhecimento... agora, eu poderia ficar com a ideia, ou a noção, que só aqueles casos mesmo que me aqui chegaram, foram os únicos que aconteceram... o que é mentira. Se aqui na Escola-Sede, onde eu estou sediado, este "pouco conhecimento" que eu tenho, eu depreendo que não é assim tão grande, quanto mais numa escola que não está aqui dentro... que está a alguns quilómetros da minha escola... isso a obrigar-me-ia, lá está, a fazer o tal trabalho de todos os colegas. Esta comunicação das Escolas do 1.º. Ciclo e Jardins de Infância com a sede do Agrupamento, para mim, é um factor importantíssimo. Tenho tentado com outras formas mais rápidas para não obrigar os docentes a deslocarem-se aqui à Escola-Sede... há uma aplicação que eu já tenho no nosso sítio da escola, que é para obrigar os docentes a irem criando esse hábito... há uma ocorrência que eles consideram importante... mas por acaso este até é o SICAE, mas pode ser o MOODLE... a ideia qual era? Isto é uma plataforma de comunicação rápida aqui com a sede do Agrupamento, de forma a que tenhamos rapidamente a comunicação "ocorreu isto" ou "ocorreu aquilo". Pessoalmente, a noção que eu tenho dos problemas, acho que, com excepção aqui talvez das Escolas do centro (da parte urbana), sou capaz de classificar de "muito baixa"... acho que não há assim tantos conflitos... dois, três, por aí. Depois quando chego aqui às Escolas da parte urbana, como por exemplo a EB1/JI dos Templários e, devido à complexidade... para já, não é só do tipo de alunos... é dum funcionamento errado da escola no que respeita a ter um horário duplo, o da manhã e o da tarde, o que condiciona, quer queiramos, quer não, logo, o melhor aproveitamento para os alunos. E isso é muito complicado... e para mim vai tender a ser mais complicado para o comportamento do aluno. Disso não tenho dúvidas.

O facto daquele nível de ensino funcionar daquela forma, já é mau... depois o facto de termos aqueles tais alunos de etnia cigana, que ainda não estão completamente integrados e o ensino dito normal ainda não é bem aquele que eles necessitam, também vai criar uma maior conflitualidade, como é lógico. Mas eu penso que a nível geral do Agrupamento, o nível é baixo... mesmo aqui a nível da Escola-Sede, a noção que eu tenho é essa. Não quer dizer que não apareça um ou outro caso, mas não é um nível muito alto.

16. Qual a importância que atribui ao "*aprender a viver juntos*" (muito, pouco ou nada importante) como aprendizagem? Porquê?

Qual a importância que eu atribuo? Muita, mesmo. A minha formação, e porque também tirei o curso no estrangeiro... aquilo que eu cada vez noto mais, mesmo nas crianças... e penso que Portugal está nesse caminho e temos que avançar mesmo para aí, é muito importante para os jovens estarem habituados a ter um horizonte muito largo de experiências, de culturas, tudo... isso é importante... é uma riqueza importantíssima para o jovem. Quanto mais ele conhecer, quanto ele mais se aperceber que há diferenças... é muito rico para um jovem perceber isso. Se conseguirmos, já é bom.

FIM DA ENTREVISTA

Muito obrigado pela sua participação neste estudo. O seu contributo foi essencial para a realização do trabalho de investigação em curso, relativamente ao significado curricular do "***aprender a viver juntos***" e ao modo como esta aprendizagem é operacionalizada no 1.º Ano do Ensino Básico.

Para eventuais comentários ou por outra qualquer razão que entenda pertinente, por favor envie *e-mail* para mjasantos@ymail.com ou contacte-nos através do telemóvel nº. 91-7284030.

Caso tenha interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo, com conclusão prevista para 10 de Outubro de 2009, agradecemos a indicação dos seus contactos, de forma a poder receber esse *feedback*.

Nome: _____

e-mail: _____

Telemóvel: _____

Agradecemos mais uma vez a disponibilidade e a colaboração reveladas.

Mário Santos

Abril de 2009

Guião de ENTREVISTA semi-estruturada sobre a Vivência com os outros no 1.º Ano do Ensino Básico

Introdução

Depois da apresentação do entrevistador, será explicado aos entrevistados que as questões a colocar nesta entrevista se destinam a um estudo que incide sobre todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Tomar, relativamente a uma das quatro aprendizagens fundamentais apresentadas no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI, o "**aprender a viver juntos**", assim como sobre o significado curricular que esta aprendizagem tem, actualmente, no 1.º Ano do Ensino Básico.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, Edição 2007/2009, é orientado pela Professora Doutora Maria Ivone Gaspar do Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta.

Nesta fase do estudo, serão entrevistados, individualmente, os Presidentes dos Conselhos Executivos dos 3 Agrupamentos de Escolas do concelho de Tomar. Toda a informação recolhida nesta entrevista será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida, devendo agradecer-se, desde logo, toda a disponibilidade e colaboração reveladas pelos entrevistados, factores essenciais para o sucesso da investigação.

Para facilitar a compilação das respostas, solicitar-se-á a gravação da entrevista, que é constituída por um total de 16 questões.

De modo necessariamente simplificado, delimitam-se, em seguida, alguns dos conceitos utilizados na entrevista:

"Aprender a conhecer" - aprendizagem fundamental relacionada com a aquisição dos instrumentos da compreensão;

"Aprender a fazer" - aprendizagem fundamental que visa a aquisição e desenvolvimento de competências relativas à actuação sobre o meio ambiente;

"Aprender a viver juntos" - aprendizagem fundamental que visa a aquisição e desenvolvimento de competências que permitam a cada indivíduo a participação e cooperação com os outros em todas as actividades humanas. Para a concretização desta aprendizagem é necessário que cada indivíduo, numa primeira fase, aprenda a descobrir progressivamente os outros e que, numa segunda fase, a qual ocorrerá ao longo de toda a vida, participe em projectos comuns, criando assim condições para evitar ou resolver conflitos latentes;

"Aprender a ser" - aprendizagem fundamental que integra todas as anteriores, permitindo a evolução do ser humano para a pessoa;

"Ensino" - actividade docente formal ou não formal, de carácter pedagógico, que tem implícita a intenção de que determinados objectivos de aprendizagem sejam alcançados por indivíduos na situação de estudantes/alunos, estando subjacente o requisito de que aquilo que é ensinado deverá ser passível de poder ser aprendido por esses mesmos estudantes/alunos. Esta actividade exige um ambiente de ensino-aprendizagem organizado, onde quem ensina e quem aprende interagem directa ou indirectamente, tendo em vista o alcançar de resultados previamente determinados;

"Educação" - conceito mais abrangente que o de Ensino e que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo ao longo da sua vida, desde que nasce até que morre e às várias formas de organização social (família, escola, sociedade, entre outras) que permitem que cada indivíduo se vá transformando nesse percurso, rumo a níveis mais elevados de realização pessoal e bem-estar social, de acordo com aqueles que são os valores inerentes a uma determinada cultura.

INÍCIO DA ENTREVISTA

Identificação do Agrupamento de Escolas: **CONFIDENCIAL**

Identificação da Presidente do Conselho Executivo: **CONFIDENCIAL**

Data da Entrevista: 17 de Abril de 2009 - 15h30m

1. Em 31 de Agosto de 2009, terá completado quanto tempo no exercício da função de Presidente do Conselho Executivo deste Agrupamento de Escolas?

Neste mandato, 4 anos. Antes tive 2 mandatos, mas não sequenciais em relação a este período (foram intercalados).

2. Antes de exercer esta função, exercia a docência em que nível de ensino (1.º, 2.º. ou 3.º. Ciclo)?

Básico (3.º. Ciclo) e Secundário.

Em que área de ensino (se aplicável)?

Geografia.

Em que Escola?

Neste Agrupamento e na Nuno Álvares mas desde que iniciei as minhas funções docentes, estive em várias... as mais recentes foram a Nuno Álvares e depois esta. Foram 6 anos que estive fora, em 4 escolas diferentes e depois estive na Nuno Álvares e aqui na Gualdim Pais.

3. Em 31 de Agosto de 2009, terá completado quantos anos de serviço?

22.

4. Como encara as 4 aprendizagens fundamentais (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*), em termos da sua importância relativa, no contexto do 1.º. Ciclo do Ensino Básico, em geral, e do 1.º. Ano em particular?

Eu penso que no contexto do Desenvolvimento Curricular e do desenvolvimento de competências, os alunos, efectivamente, precisam de saber, de conhecer (a aprendizagem relativamente ao saber), mas o saber, por si, é um meio... não é um fim... e para chegarem a um saber consolidado, efectivamente eles têm que desenvolver competências no âmbito do saber fazer, do saber ser e do aprender em viver em conjunto, também. Portanto, para o exercício futuro da cidadania, e aí é muito importante o contexto do aprender a viver juntos, os alunos têm que desenvolver, paralelamente, esses vários domínios, logo desde o início... até mesmo porque na socialização primária do aluno, em contexto familiar, esses domínios já estão representados naturalmente, com a sua experiência do dia-a-dia. A Escola acaba por ser uma artificialização disso.

5. Relativamente ao "*aprender a viver juntos*", entende que esta aprendizagem deverá começar no Jardim de Infância, no início do Ensino Básico ou mais tarde (quando?) no percurso do Ensino Básico? Porquê?

Eu acho que começa logo desde a primeira infância, ainda em casa... o aprender a viver juntos, as pequenas regras que os pais vão impondo... as regras são muito importantes no aprender a viver juntos... para iniciar o respeito pelos seus direitos, mas também pelos seus deveres, desde a primeira infância, que é muito importante neste contexto familiar. É claro que na Escola, sem dúvida nenhuma, isso é fundamental.

6. Em termos relativos, no âmbito desta aprendizagem, qual pensa que deve ser o papel da Escola, da Família e da Sociedade?

De acordo com aquilo que eu disse ainda agora, o papel da Família é fundamental e preponderante... eu penso que é muito, muito importante. Desde o início, a Família tem um papel preponderante. A Escola, sem dúvida nenhuma, que, hoje, tem uma responsabilidade social acrescida e que nos é imputada quer pela sociedade civil, de uma maneira geral, quer mesmo pela tutela. Logo nós temos que dar resposta a essa responsabilidade e temos que desenvolver mecanismos na Escola que promovam o exercício duma cidadania escolar que conduza, efectivamente, a uma aprendizagem do "viver em conjunto".

7. Considera adequadas as competências indicadas no currículo do Ensino Básico relativamente a esta aprendizagem fundamental? E relativamente ao 1.º Ano, como as considera?

Eu penso que sim, que elas estão adequadas e que podem, perfeitamente, ser operacionalizadas, porque desde cedo que as crianças, em primeiro lugar, trabalham em conjunto, desenvolvem projectos em conjunto... logo, aprendem a cooperar, aprendem a trabalhar em grupo e também a respeitar a diferença, a aceitar a diferença... aliás, nós aqui no Agrupamento trabalhamos em articulação curricular vertical. O currículo está a ser trabalhado verticalmente. Em cada área disciplinar, temos um professor do pré, um do 1.º, um do 2.º e um do 3.º, para a Matemática, para as Ciências, para o Português, para as várias áreas... e, portanto, há um trabalho de conjunto entre os professores dos vários ciclos que partilham experiências, partilham formas de estar diferentes na profissão, e isso é muito enriquecedor... sobretudo, fazem uma análise curricular vertical tentando evitar sobreposições, repetições e (sobretudo) promovendo o desenvolvimento de actividades comuns nos diferentes níveis, em simultâneo. E isso implica uma difusão, ao fim e ao cabo, de metodologias comuns aos vários anos. Uma delas é, exactamente, o trabalho de grupo e a produção conjunta de materiais, no âmbito de diferentes temáticas, que todas elas, portanto, podem ser utilizadas nesse sentido do aprender a viver em conjunto.

8. Relativamente ao modo como é efectuada a operacionalização para a aquisição e/ou desenvolvimento das competências inerentes ao "*aprender a viver juntos*", no 1.º Ano, considera adequado que esta ocorra de modo transversal às várias áreas curriculares e extra-curriculares, ou, pelo contrário, deveria ser operacionalizada de modo específico?

Transversal... sim, porque a articulação curricular para a Escola tem que ser efectuada, diariamente, em contexto de sala de aula, para que o aluno perceba que o saber é um meio e não um fim. Na vida em sociedade, ele vai precisar de todos os ramos do saber e que eles se inter-penetraram, pois não são (compartimentos) estanques.

9. Face ao currículo do Ensino Básico, qual a sua opinião relativamente ao modo como a aquisição e desenvolvimento das competências inerentes a esta aprendizagem está a ser operacionalizada pelos docentes do 1.º Ano, neste Agrupamento?

Nós temos o 1.º Ano organizado em duas vertentes... o 1.º Ciclo está organizado em duas vertentes: a coordenação de articulação curricular, em que é analisado o currículo e são definidas as competências básicas para cada um dos anos, que está dividida em dois grupos: as escolas de fora de Tomar e a escola Infante D. Henrique, uma vez que são duas realidades socioeconómicas distintas; e depois temos uma coordenação pedagógica por cada ano de escolaridade. É claro que essas coordenadoras estariam muito mais à altura para lhe dar (esta resposta)... a coordenadora do 1.º Ano estará muito mais à altura para lhe dar esta resposta. No entanto, eu sei, pelos documentos que me chegam, pelas reflexões que vamos fazendo e pelas sessões que vamos desenvolvendo, sessões de trabalho... eu sei que há uma diversificação de metodologias e que há uma grande apetência das professoras por desenvolver o saber experiencial nos alunos, para lhes permitir aprenderem dum modo prático. É uma aprendizagem que é efectuada pelo saber "saber", pelo saber "ser" e pelo aprender a viver (juntos), uma vez que há trabalho de grupo que tem em vista exactamente isso. Portanto, os meninos não trabalham individualmente... trabalham em grupo. Já agora, temos uma proposta que acho que vem mesmo a calhar agora neste contexto. É assim... aqui há 3 anos, quando apareceram as AEC (Actividades de Enriquecimento Curricular), este Agrupamento foi o único que não quis oferecer a Robótica e a Informática aos alunos, exactamente porque eu e os meus colegas acreditamos que a socialização é fundamental nesta idade. E a Robótica e a Informática são muito individualistas... e eles precisam, sobretudo, é de socializar, de aprender a viver em conjunto. Aqui está uma das razões que nos levou a adoptar um modelo diferente de Actividades de Enriquecimento Curricular. Estas coisas são pensadas... e são pensadas tendo em vista o futuro. O que nós pretendemos é uma visão estratégica que permita, realmente, dotar os nossos alunos de competências para serem cidadãos empreendedores e responsáveis. Sozinhos já eles estão tempo demais.

10. Considera que o Agrupamento e as suas Escolas, têm os instrumentos e autonomia necessários para poderem promover esta aprendizagem?

É assim... do ponto de vista da gestão curricular... portanto, a autonomia das escolas é muito relativa... como todas as autonomias, estamos sempre dependentes de algo, mas neste caso concreto da gestão do currículo temos grande autonomia... apesar de haver sempre limites... e ela é facilitadora do desenvolvimento dessa competência do aprender a viver em conjunto.

11. Considera que, na prática, esta aprendizagem está efectivamente a ser considerada tão importante tal como foi expressa, em termos teóricos, no Relatório para a UNESCO sobre a Educação no Século XXI? Porquê?

Ou seja, aquilo que fazemos na prática é exactamente aquilo que defendemos na teoria? Eu penso que sim. Aliás, nós temos vários grupos de trabalho a funcionar no Agrupamento... não são constituídos por elementos do Conselho Pedagógico, mas abertos a qualquer docente que queira integrar estes grupos, de acordo com as suas motivações e interesses. E um deles é o da Cidadania Escolar... exactamente porque, para nós, é muito importante reflectir acerca do modo como a Cidadania Escolar está a ser vivida. E o que é para nós a Cidadania Escolar? São todos os modos de vida que se processam no Agrupamento, quer em contexto de sala de aula, quer em contexto de recreio, quer em contexto de clubes e projectos, portanto, a maneira de estar dos nossos alunos e dos docentes e não docentes no Agrupamento, são fundamentais para promover a aprendizagem do indivíduo ao longo da vida... e daí que consideramos que é, efectivamente, importante e realizamos reuniões periódicas e debates alargados com funcionários, encarregados de educação, alunos e professores, toda a comunidade educativa integrada, na discussão e reflexão acerca desta temática que eu considero muito importante na preparação de todos os cidadãos que temos aqui.

12. Em que medida considera que esta aprendizagem poderá contribuir para a melhoria do relacionamento interpessoal dos alunos e para a prevenção de potenciais situações de conflito na Escola? E na formação do indivíduo como cidadão?

Aquilo que acontece frequentemente aos alunos é que, quando não sentem a escola como o seu ambiente próprio, reagem mal e rejeitam-na. Uma das coisas que nós temos feito aqui, ao nível da Escola Sede, sobretudo, portanto ultrapassa o 1.º Ano... também já aqui tivemos meninos do 1.º. Ciclo a interagir... quando há problemas disciplinares, e não só, para prevenir situações de risco, aquilo que nós fazemos é integrar os alunos nos diversos serviços da Escola. Para quê? Para eles se apropriarem do conceito, para terem a noção da importância daquele serviço para a Escola e do respeito que têm de ter por quem desenvolve o serviço, seja a nível dos docentes (em contexto de sala de aula), seja na biblioteca escolar, no refeitório, no Centro de Novas Oportunidades... sentir que vão ali desenvolver tarefas. Portanto, quando há uma situação de indisciplina, o castigo é desenvolver actividades que o responsabilizem (ao aluno) perante determinado serviço na Escola, para que ele se aproprie do conceito daquele serviço e tenha mais respeito por ele... e para que sinta também a Escola como sua, conhecendo a sua dinâmica e o seu funcionamento. É um “castigo” formativo e tem resultado muito bem. A missão do Agrupamento é promover um ensino de qualidade, guiar a educação ao longo da vida, levando à formação integral do aluno, tendo em vista a formação de cidadãos responsáveis e empreendedores. Portanto, o empreendedorismo e a responsabilização perante o que fazem é fundamental, e tentamos que isso aconteça permanentemente.

13. Considera positivo ou negativo o facto de o currículo ser muito genérico relativamente ao modo como a aquisição e desenvolvimento das competências inerentes a esta aprendizagem pode ser operacionalizada no Ensino Básico em geral e no 1.º Ano em particular?

Não é muito enfatizado, não é? Olhe, é assim... em termos de generalização não lhe posso responder, mas no que diz respeito a este Agrupamento e à equipa que está a liderar e a coordenar as diversas estruturas orientativas, não faz falta nenhuma ser mais enfatizado, porque, de acordo com a minha formação e dos colegas que estão a trabalhar comigo nas diferentes estruturas, entendemos que ela é tão importante que não a vamos deixar de lado, até porque era impossível. O aluno sem saber viver em conjunto, não lhe vale de nada ser um grande “sábio”, ter imensos conhecimentos, porque depois não os sabe rentabilizar... porque, ao fim e ao cabo, quando nós desenvolvemos competências é para pôr ao serviço dos outros...

Ora se depois ele não sabe viver em conjunto, todas as competências que ele desenvolveu não lhe serviriam de nada e também não teria essa possibilidade de as desenvolver se não soubesse viver em conjunto. Agora, se calhar, nem era pôr mais competências no currículo... era, se calhar, dar mais formação neste sentido aos actores educativos. Aí, talvez... no sentido de os sensibilizar para a importância (destas competências) e preparar para esta operacionalização. Mas isto passa muito, lá está, pela diversificação de metodologias em contexto de sala de aula e não só... também a necessidade de enriquecimento curricular nos agrupamentos.

14. Tem conhecimento se, durante o corrente ano lectivo e neste Agrupamento de Escolas, alguma vez esta temática foi abordada em Conselhos de Docentes e Conselho de Pedagógico?

Sim, tal como referi anteriormente.

15. Numa escala de 0 (nada problemático) a 10 (muito problemático), como classifica o Agrupamento em termos de situações de conflito ocorridas nas Escolas, envolvendo alunos e eventualmente estes e professores? Quais as razões que pensa estarem por trás desse panorama (boas ou más)?

Eu qualificaria com 2 (dois). Não temos situações de violência. Por acaso, tivemos este ano uma situação de alguma violência entre um menino do 1º. Ciclo e um professor, por isso, não (qualifico) com um 0 (zero)... porque há sempre problemas em todo o lado, isto não tenhamos ilusões... mas a situação acaba por ser o reflexo da nossa estratégia relativamente a esta problemática.

16. Qual a importância que atribui ao "aprender a viver juntos" (muito, pouco ou nada importante) como aprendizagem? Porquê?

Eu penso que... pronto... foi aquilo que eu disse ainda há pouco... os alunos precisam, efectivamente, de aprender a viver em conjunto para se tornarem cidadãos responsáveis e empreendedores, utilizando a terminologia da missão do Agrupamento, porque aquilo que eles estão aqui a aprender vai servir-lhes, exactamente, para pôr ao serviço da comunidade e é, sem dúvida nenhuma, importante que eles, ao longo da sua aprendizagem, aceitem uma série de regras, de direitos e de deveres que têm, para que mais tarde em sociedade possam ser cidadãos críticos, intervenientes, participativos e que contribuam para construir uma sociedade melhor.

FIM DA ENTREVISTA

Muito obrigado pela sua participação neste estudo. O seu contributo foi essencial para a realização do trabalho de investigação em curso, relativamente ao significado curricular do "**aprender a viver juntos**" e ao modo como esta aprendizagem é operacionalizada no 1º. Ano do Ensino Básico.

Para eventuais comentários ou por outra qualquer razão que entenda pertinente, por favor envie e-mail para mjasantos@ymail.com ou contacte-nos através do telemóvel nº. 91-7284030.

Caso tenha interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo, com conclusão prevista para 10 de Outubro de 2009, agradecemos a indicação dos seus contactos, de forma a poder receber esse *feedback*.

Nome: _____

e-mail: _____

Telemóvel: _____

Agradecemos mais uma vez a disponibilidade e a colaboração reveladas.

Mário Santos

Abril de 2009

(página deixada em branco intencionalmente)

Impressão por



Tomar, 21 de Novembro de 2009

