

**RELAÇÕES INTERPESSOAIS NUMA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA
DO CONCELHO DE OEIRAS: O POSICIONAMENTO DOS ALUNOS.**

Maria de Fátima Henriques Matos Leitão

Lisboa, Janeiro de 2011

Mestrado em Supervisão Pedagógica

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NUMA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DO CONCELHO DE OEIRAS: O POSICIONAMENTO DOS ALUNOS.

Maria de Fátima Henriques Matos Leitão

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora:

Professora Doutora Maria Luísa Lebres Aires

Lisboa, Janeiro de 2011

Resumo

A mudança a que temos assistido no estilo de vida das famílias, ao longo do último século, levou à permanência das crianças na escola durante a maior parte do dia. Grande parte dos alunos de hoje permanece mais tempo na escola, com o seu grupo de pares, do que com a família. Perante a constatação desta realidade, nesta investigação propusemo-nos estudar as interações dos alunos nas escolas Básicas Integradas de Oeiras e conhecer o seu posicionamento em relação aos professores, aos colegas, à escola e ao grau de envolvimento dos Encarregados de Educação na escola.

Nesta pesquisa optámos por uma abordagem metodológica qualitativa porque nos interessava a descrição e interpretação da cultura de um grupo específico de alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Os instrumentos que privilegiámos na recolha de dados foram a entrevista semi-estruturada, a observação e a análise documental das pautas de avaliação dos alunos entrevistados. Para o tratamento das entrevistas, usámos um software específico, *Nvivo8*, que nos permitiu a organização, de forma clara e lógica, da informação recolhida, facilitando a análise e tratamento de dados.

Da análise e discussão de dados surge um conjunto de dimensões de natureza social, relacional e cognitiva de grande importância no processo de ensino-aprendizagem. No campo das relações interpessoais, os aspectos afectivos – sociais do contexto escolar assumem-se como a dimensão mais relevante para o desenvolvimento da aprendizagem e a aquisição de competências sociais.

Dos resultados obtidos, extraímos a proposta de que é fundamental aprofundar esta via de investigação no futuro, esperando que esta contribua para o conhecimento mais amplo sobre as interações sociais em contexto escolar e o conhecimento do papel da escola e da supervisão pedagógica que nesta se pratica, nos processos de socialização e de aprendizagem dos alunos.

Palavra-chave: Relações interpessoais na escola. Etnografia da comunicação. Etnografia da escola. Relações interpessoais e socioconstrutivismo

Abstract

The family's lifestyle changes we have been watching during the past century, led to the kids permanency in schools for a great part of the day.

A great part of today's students spend more time at school, with his colleagues than with family. Facing this reality, in this investigation we propose ourselves to study the pupil's interactions on the Oeiras Basic Integrated Schools and know their position related to teachers, colleagues, school and Educational Handlers grade of involvement within school.

On this research we opted for doing a qualitative methodological approach because we are interested in the culture description and interpretation of a specific group of students from the 1st, 2nd and 3rd Cycles of Basic Teaching. The instruments we have privileged in the data gathering were semi-structured interviews and the documental analysis and observation of the interviewed students' evaluation grades. For the interviews treatment was used a specific software, *Nvivo8*, which permitted the retired information organization, in a simple and logical way, facilitating the data analysis and treatment.

From analysis and data discussion comes a set of dimensions with social, relational and cognitive importance in the teaching-learning process. On the field of interpersonal relationships, emotional aspects - social on the school context – become the dimension most relevant to the development and the acquisition of social skills.

Of the obtained results, we extract the proposal of how important is to deepen this basic of investigation in the future, hoping that this one contributes to the most spacious knowledge on the social interactions in school context and the knowledge of the school paper and pedagogic supervision that in this it practices, on the processes of socialization and pupils apprenticeship.

Keywords: Interpersonal relations in the school, Ethnography of the communication, School ethnography, Interpersonal relations and social constructivism.

Dedicatória
Aos meus pais, Luís e Nazaré.

Agradecimentos

Ao meu marido e ao meu filho, pelo incentivo e apoio que me deram;

À minha orientadora, Dr^a Maria Luísa Lebres Aires, pelo apoio e acompanhamento em momentos-chave;

A todos os que tornaram este estudo possível: À Directora do Agrupamento, Professores Titulares de Turma, Directores de Turma, Alunos e Encarregados de Educação, pela disponibilidade e colaboração;

Aos meus colegas.

"Só é útil o conhecimento que nos faz melhor"

(Sócrates)

Índice Geral

Resumo	I
Abstract	II
Dedicatória	III
Agradecimentos.....	IV
Índice Geral	VI
Índice de quadros	IX
Índice de figuras.....	X
Índice de anexos.....	XI
CAPÍTULO I: Introdução	1
1. Formulação e caracterização do problema	2
1.1-Enquadramento do tema, definição e delimitação do objecto de estudo	3
1.2-Formulação do problema e objectivos científicos da investigação.....	4
1.3- Estrutura da dissertação	7
CAPÍTULO II: Relações Interpessoais.....	9
1.Introdução	10
2. Relações Interpessoais em contexto escolar.....	10
2.1. O desenvolvimento emocional e social	14
3. A importância das relações professor - aluno	15
4. Desenvolvimento de Competências Sociais.....	18
5. Conclusão.....	21
Capítulo III: Socioconstrutivismo: Uma abordagem para o estudo das relações interpessoais	23
1. Introdução	24
2. A perspectiva sociocultural	24
3. Concepções de Vygotski para o desenvolvimento humano	27

3.1- Clarificação de conceitos	27
3.2- Pensamento, linguagem e desenvolvimento intelectual.....	28
3.3- A perspectiva da Educação em Vygotski.....	30
4. Construção do conhecimento em cenários educativos	31
5. A mediação escolar e a aprendizagem	33
5.1. O papel do mediador sócioconstrutivista	34
5.2 - Modelo para mediação sócioconstrutivista de aprendizagem colaborativa	35
6. Conclusão.....	37
Capítulo IV: Etnografia na escola.....	39
1. Introdução	40
2. Clarificação e definição do conceito	40
3. O Papel do investigador	42
4. A investigação Etnográfica em educação.....	43
4.1- Principais críticas à investigação etnográfica em educação.....	45
5. Recolha de Dados.....	46
5.1- A observação.....	47
5.2- A entrevista	53
5.3- Análise de documentos	55
6. Triangulação de dados.....	55
7. Conclusão.....	56
Capítulo V: Metodologia.....	59
1. Introdução	60
1.1- A metodologia e a problemática em estudo	60
2. Procedimentos metodológicos adoptados na pesquisa	62
2.1- Casos estudados	63
2.2- Participantes no estudo	64
3. Instrumentos de recolha de dados	68

3.1- A observação.....	68
3.2- As entrevistas.....	69
3.3 - Métodos complementares.....	72
4. Processo da Recolha de dados.....	72
CAPÍTULO VI: O tratamento de dados	77
1. Análise e interpretação dos dados.....	78
2. Procedimentos de Análise de Dados.....	79
2.1- Triangulação de dados.....	80
3.A Entrevista.....	80
3.1- Relação com o(s) Professor(es).....	81
3.2- Relação entre Pares.....	94
4. Formas de estar na escola.....	108
4.1- Participação.....	108
4.2 - Satisfação/ Insatisfação.....	111
5. Envolvimento dos Encarregados de Educação.....	117
CAPÍTULO VII: Conclusões e recomendações	121
1. Conclusões finais.....	122
Limites do Estudo.....	130
Recomendações.....	131
CAPÍTULO VIII: Referências bibliográficas e legislativas	135
Referências bibliográficas.....	136
Referências legislativas.....	143

Índice de quadros

<u>Quadro 1</u> - Caracterização da amostra	64
<u>Quadro 2</u> - Codificação dos instrumentos de recolha de dados.....	79

Índice de figuras

<u>Figura 1</u> -Sexo dos entrevistados	66
<u>Figura 2</u> -Idade dos entrevistados.....	66
<u>Figura 3</u> -Aproveitamento 1.ºciclo	67
<u>Figura 4</u> -Aproveitamento 2.º e 3.ºciclo	67
<u>Figura 5</u> -Organização da Aprendizagem.....	85
<u>Figura 6</u> -Aspectos Relacionais.....	90
<u>Figura 7</u> -Ser Professor	92
<u>Figura 8</u> -Trabalho Grupo/ Cooperativo.....	98
<u>Figura 9</u> -Sociabilidade	104
<u>Figura 10</u> - Conflito.....	106
<u>Figura 11</u> -Formas Estar Escola - Participação	111
<u>Figura 12</u> -Formas Estar Escola - Satisfação.....	115
<u>Figura 13</u> -Formas Estar Escola - Insatisfação.....	116
<u>Figura 14</u> -Envolvimento dos Encarregados Educação.....	119

Índice de anexos

<u>Anexo I</u> -Versão final do Guião de Entrevista semi-estruturada aos alunos do 1.ºciclo do Ensino Básico.....	II
<u>Anexo II</u> -Versão final do Guião de Entrevista semi-estruturada aos alunos do 2.ºciclo do Ensino Básico	IV
<u>Anexo III</u> - Versão final do Guião de Entrevista semi-estruturada aos alunos do 3.ºciclo do Ensino Básico.....	VI
<u>Anexo IV</u> - Pedido de Autorização à Presidente do Conselho Executivo.....	IX
<u>Anexo V</u> -Pedido de colaboração aos Professores Titulares de Turma do 1.º e 4.º ano de escolaridade.....	X
<u>Anexo VI</u> -Pedido de colaboração aos Directores de Turma do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano de escolaridade.....	XI
<u>Anexo VII</u> -Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a realização das entrevistas.....	XVI
<u>Anexo VIII</u> -Pedido de autorização ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação para aplicação da entrevista no meio escolar.	XVII

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO I: Introdução

Num mundo cada vez mais global, onde a sociedade de informação é uma realidade, importa olhar a escola e as relações que nela se desenvolvem sob um novo prisma. Todos os autores que se debruçaram sobre os problemas da educação são unânimes em reconhecer que a escola é um importantíssimo contexto de desenvolvimento não só académico, como também emocional e social.

Aliado a este facto, temos vindo a assistir à permanência das crianças na escola durante a maior parte do dia, convivendo mais com o seu grupo de pares do que com a sua família. Assim, o contexto escolar afigura-se como um espaço rico em interações e estas são passíveis de desencadear uma multiplicidade de comportamentos entre os que, diariamente, aí coabitam. Estes comportamentos são vistos como elementos integrantes das relações interpessoais em contextos educativos e estendem-se a toda a comunidade educativa: alunos, professores, e encarregados de educação.

Perante a constatação desta realidade, as motivações que nos levaram à escolha desta temática prenderam-se com o interesse pelo estudo das relações interpessoais em contexto escolar, considerando que estas são essenciais para o desenvolvimento pessoal e social e para o processo de ensino – aprendizagem dos alunos.

Com base neste referencial, propusemo-nos estudar as interações dos alunos nas escolas Básicas Integradas de Oeiras e conhecer o seu posicionamento em relação aos professores, aos colegas, à escola e ao grau de envolvimento dos Encarregados de Educação na escola. Desta forma, contribuiremos para o conhecimento mais amplo sobre as interações sociais em contexto escolar e o conhecimento do papel da escola e da supervisão pedagógica que nesta se pratica nos processos de socialização e de aprendizagem dos alunos.

1. Formulação e caracterização do problema

A presente Dissertação de Mestrado, “Relações Interpessoais numa escola básica integrada do concelho de Oeiras: O posicionamento dos alunos”, enquadra-se no tema “Relações Interpessoais na Escola “, no âmbito da linha de investigação “Interações em Contextos Educativos”.

1.1-Enquadramento do tema, definição e delimitação do objecto de estudo

Actualmente nota-se um grande interesse em torno da noção de interacção, várias são as ciências que se interessam pelo seu estudo, desde a Psicologia social, à Sociologia, à Antropologia Social, à Psicologia Genética e Clínica.

A perspectiva interaccionista tem a sua origem em alguns investigadores do início do século XX, como: G. Simmel que lançou as bases da microssociologia; G. Mead, elemento da escola de Chicago que apresentou o “eu” como elemento resultante das interacções colectivas; G. Bateson inspirador da escola de Palo Alto, que propôs um conceito novo de comunicação e fundou a abordagem sistémica em psicologia; R. Birdwhistell reintroduziu a gestualidade na linguagem; E.T.Hall lançou as bases de uma antropologia do espaço; Erving Goffman estabeleceu uma gramática dos ritos de interacção que orientam as relações sociais do nosso dia-a-dia e H.Garfinkel que reorientou a sociologia americana para a observação das práticas sociais. Marc,E., e Picard, D.,(s/d), Todos estes investigadores trabalharam separadamente, encontrando-se periodicamente para debaterem as suas pesquisas, sendo notório a originalidade como abordaram a forma das pessoas se relacionaram.

A maior parte destes investigadores basearam-se na Etnografia e Etologia. E. Goffman¹ sublinhou a importância dos etólogos para o estudo das interacções sociais. Estes estudos apresentam as seguintes características: baseiam - se na descrição e observação; privilegiam uma observação naturalista dos acontecimentos do quotidiano; centram-se no processo de comunicação e centram-se não no sujeito isolado, mas na relação deste com o outro em determinado contexto.

Por sua vez, o estudo da interacção na sala de aula² é relativamente recente e veio originar inúmeros trabalhos à volta das interacções professor /aluno (o professor e o grupo de alunos), aluno/professor (interacções em díade) e das interacções entre pares (trabalho de grupo) . Estes trabalhos levam a dois tipos de abordagem³: ao estudo dos

¹ Citado por MARC. E., PICARD, D. (s/d)

² Destacaremos o estudo desenvolvido por Sara Delamont na Grã- Bertanha (1968) que se baseia nas ideias teóricas dos interaccionistas simbólicos “evitando algumas ciladas da sua própria abordagem” (Delamont, 1987:34)

³ Gilly, M. (1990:488)

fenómenos interactivos observáveis no grupo e aos mecanismos psicológicos que os mantêm (aspectos socio-afectivos das interações) e ao estudo da interação educativa enquanto interação finalizada pelos seus objectivos (aspectos cognitivos).

É neste cenário que as perspectivas interaccionistas vêm responder à necessidade de uma orientação teórica para a compreensão da complexidade da comunicação na sala de aula, tentando estudar as relações entre professores e alunos e a forma como estes negociam um mundo partilhado e como actuam sobre ele. A comunicação é vista como o meio fundamental para a compreensão das relações e das interações do indivíduo na sociedade, estando estas interações sujeitas à influência de um conjunto de factores, que lhes determinam, ou pelo menos influenciam, a condução dos processos comunicacionais. Comunicar torna-se, assim, uma arte de bem gerir mensagens, enviadas e recebidas, nos processos interaccionais, estando na origem, muitas vezes, do sucesso ou insucesso dos alunos e de situações de conflito.

1.2-Formulação do problema e objectivos científicos da investigação

A escola é um espaço de interação com normas e códigos específicos, onde os alunos aprendem a interpretar a realidade com base nas suas próprias representações para assim poderem participar na sociedade. Os alunos como seres sociais que são, vivem em constante interação entre eles e com o meio em que se movimentam. De acordo com Vygotski (1998) essa relação é dialéctica no sentido em que o meio afecta o indivíduo, provocando mudanças que serão reflectidas novamente no meio. Estas interações produtoras de mudança não operam num vazio social, elas são o reflexo de uma dada sociedade, e contribuem “para determinar as expectativas dos diferentes actores, as concepções que eles têm dos seus papéis, as suas representações e o seu funcionamento no seio do sistema.” (Gilly, M., 1990:474)

Etimologicamente, a palavra interação significa acção recíproca, estando esta noção presente na definição dada por J. Maisonneuve (1968)⁴ quando este refere que “ a interação acontece sempre que uma unidade de acção produzida pelo sujeito A actua no sujeito B e vice-versa “. G. de Montmollin diz que é a reciprocidade que vai dar às condutas dos outros o carácter de interação. Erving Goffman introduz a noção de

⁴Citado por, Marc. e Picard (s/d:8).

presença conjunta que, segundo ele, vai ajudar a distinguir a noção de interacção de outras noções como: relação, ligação ou correlação. Diz o autor que, se na maior parte das vezes, a interacção implica relação e correlação o contrário nem sempre se verifica. Por fim, Mauss⁵ entende a interacção como um “fenómeno social total”.

Tal como os estudos aqui apresentados, também o nosso estudo se centra na relação do sujeito (aluno) com os outros (alunos, professores) em determinado contexto (escola). Tendo em atenção que a relação entre alunos manifesta-se na sala de aula, na transição aula/ recreio e no espaço de recreio, sendo o recreio o espaço privilegiado nas investigações realizadas neste campo (Santiago, 1989:94).

Face a este cenário, tomámos como nosso objecto de estudo as interacções dos alunos nas escolas Básicas Integradas de Oeiras.

A nossa investigação centra-se nos alunos do 1º ao 9º anos de escolaridade que frequentam as Escolas Básicas Integradas⁶ de Oeiras e, nas interacções que ocorrem no intervalo, no espaço⁷ de recreio (com os colegas) e na sala de aula (com os colegas e professores), abrangendo assim, os diferentes ciclos do ensino básico. A amostra representativa do nosso estudo será uma Escola Básica Integrada pertencente a um agrupamento⁸ de escolas do concelho de Oeiras e localizada em Algés.

Assim, a nossa investigação terá como ponto de partida a seguinte questão: “Que representações têm os alunos das interacções ocorridas nas Escolas Básicas Integradas de Oeiras?”

A partir da qual, procuraremos saber o posicionamento do aluno em relação:

⁵ Ibidem (s/d:9-11).

⁶ As escolas básicas integradas (EBI) iniciaram a sua experiência há quinze anos, mas pouco se sabe sobre elas. Foram concebidas para funcionar numa lógica de integração curricular e proporcionar aos alunos um modelo sequencial de aprendizagem. Crianças dos seis aos quinze anos cruzam-se nos corredores, nos pátios, bar e refeitório. Esta convivência entre alunos poderá parecer estranha a quem não está familiarizado com ela, mas é precisamente uma das características que reflecte as particularidades das EBI relativamente a outros estabelecimentos de ensino. É neste contexto que as interacções acontecem e sobre as quais nos propomos reflectir. (Dgide)

⁷ A utilização diária que os alunos fazem do espaço escolar deve ser entendida como uma forma de “fazer e usar a escola” reproduzindo uma ordem pré – existente de acordo com os seus interesses e estratégias. ⁷ Cada aluno encontrará na escola centros de atracção mas também de repulsa; locais familiares e locais que suscitam estranheza e distância; locais de solidariedade e locais de segregação e estigmatização; locais de emancipação e locais de repressão; locais de presença obrigatória e locais facultativos ... Desta forma a leitura do espaço escolar faz-nos apropriar da leitura feita pelos alunos desse mesmo espaço. LOPES, J.T.(2007)

⁸ Os Agrupamentos foram criados pelo Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio.

1. Ao(s) professore(s), de forma a perceber como é que a criança pensa que a professora a vê e como é que a criança se vê a si própria perante o(s) professore(s);
2. Aos colegas de forma a perceber como é que a criança pensa que o grupo de colegas a vê e como é que a criança se vê perante os diferentes colegas;
3. À escola de forma a perceber como é que a criança se vê perante a instituição escola e qual o seu grau de satisfação/insatisfação e participação na escola;
4. Ao grau de envolvimento dos Encarregados de Educação na Escola.

Ao investigar o tema “Relações Interpessoais na Escola “, tentámos perceber o modo como, no contexto actual, os alunos se comportam no espaço escola, as suas atitudes e as suas interacções com os outros.

Para justificar a pertinência do estudo iremos socorrer-nos de De Ketele & Roegiers (1991) quando referem que a investigação é um “ processo intencionalmente orientado e ajustado, tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento”⁹. Partilhando desta ideia, pensamos que este estudo tem como contributo inovador, o enriquecimento do conhecimento nesta área, evidenciando a importância das Relações Interpessoais na Escola. Fullan (2003: 57) reforça a importância das “relações”, dizendo que sem elas não se pode coexistir e que mais importante que as pessoas, são as “relações entre essas pessoas”, uma vez que os valores partilhados nessas relações são essenciais para resolver os problemas de ensino – aprendizagem. (ibid: 8-9)

Esperamos assim, que este estudo contribua para o conhecimento mais amplo sobre as interacções sociais em contexto escolar e o conhecimento do papel da escola e da supervisão pedagógica que nesta se pratica, nos processos de socialização e de aprendizagem dos alunos e para auxiliar os profissionais da educação a criarem ambientes educativos que estimulem a aprendizagem e que apoiem os alunos na construção do “ser” na relação com os outros.

⁹De Ketele&Roegiers,1991:83; (cit. Veiga ,1996)

1.3- Estrutura da dissertação

A dissertação está organizada em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se o enquadramento teórico da problemática. No primeiro capítulo – Introdução, apresenta-se a definição e delimitação do objecto de estudo a formulação e caracterização do problema e expõe-se as razões que levaram à escolha do mesmo.

No segundo capítulo - Relações Interpessoais, abordaremos as relações que ocorrem em contexto escolar e que têm por base as relações interpessoais e as competências sociais, considerando que estas são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Seguidamente, no terceiro capítulo – Socioconstrutivismo, faremos uma abordagem para o estudo das relações interpessoais, tendo por base as concepções de Vygotski sobre a origem social e histórica dos processos mentais e o papel do mediador socioconstrutivista na construção e interpretação das interações sociais.

Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico. Em primeiro lugar, no quarto capítulo - A metodologia, após uma breve introdução ao conceito de metodologia e de investigação, assim como ao tipo de investigação, abordaremos os fundamentos metodológicos que estiveram na base e que serviram de suporte ao estudo. De seguida, passaremos à descrição e caracterização dos instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo, assim como as etapas e procedimentos do trabalho de campo, com a indicação dos seus aspectos principais e dos momentos mais relevantes. Por fim, concluiremos este capítulo justificando a metodologia utilizada na análise dos dados recolhidos.

Seguidamente, no quinto capítulo procedemos à apresentação e à análise dos dados a partir de uma categorização de ideias e de palavras.

A dissertação integra, ainda, um capítulo de conclusões. Neste capítulo apresentaremos os resultados da investigação feita, a partir do tratamento dos dados recolhidos com os vários instrumentos: entrevistas aos alunos, as notas de campo resultantes da observação dos intervalos e ainda as pautas de Avaliação dos alunos.

Finalmente, conclui-se a dissertação com as referências bibliográficas e os anexos.

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO II: Relações Interpessoais

1.Introdução

A escola é um espaço de socialização e aprendizagem que tem de gerir e enfrentar as problemáticas decorrentes das rápidas transformações observadas na sociedade, nas dinâmicas familiares e na transmissão dos saberes e dos valores.

Actualmente, tem vindo a emergir uma crescente preocupação de pais, directores de escolas e professores com o desenvolvimento interpessoal dos alunos, com o propósito de reduzir conflitos, aumentar a qualidade das relações entre os alunos e facilitar a sua aprendizagem.

Neste sentido, abordaremos neste capítulo, as relações que ocorrem em contexto escolar e que têm por base as relações interpessoais e as competências sociais, considerando que estas são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

2. Relações Interpessoais em contexto escolar

Ao entrar na escola, a criança deve encontrar um ambiente educativo que favoreça o seu desenvolvimento social e académico. O período de desenvolvimento da criança é caracterizado pela aquisição de competências diversas, através de experiências que enriquecem as possibilidades da criança, mas também exigem um ritmo de integração entre os variados aspectos que fazem parte da sua vida, incluindo a escola, os amigos e a família.

Segundo Trianes, Fernández & Sánchez (1999)¹⁰, o desenvolvimento das relações interpessoais e sociais das crianças, adolescentes e jovens acontecem dentro e fora da escola, com adultos, familiares e irmãos maiores, no quotidiano do bairro e em outras situações sociais. A escola oferece aos alunos as bases para o desenvolvimento do auto conceito, competência social e emocional, formação de grupos, amizades, experiência do amor romântico e relações de igualdade com os adultos. Estas autoras referem ainda, que a adaptação à escola exige do aluno competências sociais e relações interpessoais em sala de aula, recreio e nos vários espaços do sistema escolar.

¹⁰ Citado por, Meireles, M.,R., (2009) *as relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do ensino fundamental II e seu desempenho social em sala de aula*. In Revista Visões, 6ª Edição, nº 6. Volume 1 – Jan/Jun 2009

Também o desempenho académico, no início da vida escolar, vai repercutir-se na imagem e na representação social do aluno entre os seus colegas e professores. O aluno necessita do desenvolvimento social para desenvolver um melhor desempenho académico e a escola é o principal veículo desse desenvolvimento. Meireles (2009:3)

Costa & Matos (2007:52) referem que quer seja na escola, quer seja em família a criança tem que se confrontar com as “tarefas desenvolvimentais” que apelam a diversas dimensões:

- *dimensões de relação* (relações interpessoais com os colegas, professores, funcionários, pais, irmãos, avós,...) Ao entrar na escola a criança começa a interagir e a construir relações com os diversos autores da comunidade educativa, permitindo-lhe a aprendizagem de novas competências e a construção do seu mundo social.

- *dimensão de realização* (actividades de ensino aprendizagem envolvendo todas as áreas). A necessidade de realização e aquisição de competências nas várias áreas e a necessidade de cumprir o curriculum escolar e as metas propostas pelos professores, faz com que a criança mobilize recursos cognitivos e emocionais de forma a poder regular os seus impulsos, necessidades e interesses.

- *dimensões de construção da identidade* (por via do desempenho do papel do aluno, de colega, de filho,...). Quer seja na escola, quer seja na família a experiência resultante da interacção com os outros, contribui para a construção da identidade e para a representação de si na relação com o mundo.

No sentido de poder dar resposta a todas estas solicitações, a criança recorre aos recursos resultantes das interacções que ocorrem nestes dois contextos, escola e família.

Bronfenbrenner (1979)¹¹ vem dizer “que o potencial desenvolvimental de um contexto educativo da criança é aumentado em função do número de elos de ligação entre esse contexto e outros em que a criança e os adultos responsáveis por ela participam”.

Sobre este assunto, Costa & Matos (2007) referem que estas “interconexões” podem assumir várias formas como: actividades partilhadas, comunicação bidireccional e de informações acerca do outro. Assim, as crianças procuram desde cedo os seus pares

¹¹ Citado por Costa & Matos (2007)

para brincar, conversar, fazer amizade e nessas práticas, elas aprendem as noções básicas de socialização.

A socialização surge assim como “ uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento da criança. Esta caracteriza - se pela ampliação e refinamento dos comportamentos sociais e pela compreensão gradual dos valores e normas que regulam o funcionamento da vida em sociedade. No quotidiano das relações interpessoais, o fato de uma pessoa saber um conjunto de competências sociais que se espera dela em um determinado contexto não a qualifica como socialmente competente. Por outro lado, identificar e emitir as que são pertinentes e relevantes, em uma determinada situação, é uma condição importante para estabelecer interações mais produtivas, satisfatórias e duradouras”. Del Prette & Del Prette (2005:5)

Neste sentido e neste contexto, a criança tem de aprender o quanto antes, regras de sobrevivência e de adaptação que serão a base das suas experiências interpessoais ao longo de sua vida. Se considerarmos que a criança moderna passa pelo menos metade do dia, senão um dia inteiro, em ambientes escolares numa rotina que se estende da infância até o início da vida adulta, podemos considerar a necessidade dessas organizações estarem preparadas para mediar as relações interpessoais. Assim, boa parte do desenvolvimento da criança está ligada às experiências vivenciadas em casa e na escola.

Considera-se importante a aprendizagem das competências sociais na infância uma vez que dela dependerá o sucesso e/ou o fracasso social, pessoal e académico do educando, seja ele sem ou com necessidades educacionais especiais. Saber quando, onde e como utilizar de forma competente um conjunto de competências sociais, que o indivíduo pode aprender em família ou na escola, pode ser a chave para uma vida melhor.

Em relação às competências sociais na infância, Del Prette & Del Prette (2005), apresentam um conjunto daquelas que consideram indispensáveis para o bem-estar e para o desenvolvimento interpessoal e socioemocional da criança, a saber:

Autocontrolo e expressividade emocional contribuem para que o indivíduo possa aprender a lidar com seus próprios sentimentos através de acções educativas mediadas por pais e/ou educadores levando a criança a reconhecer as suas próprias ansiedades e

frustrações. Tal tem a ver quer com o presente que os pais se recusam a dar - lhe, ou com a brincadeira no pátio da escola onde ela deve esperar a sua vez.

Civilidade é o conjunto de competências que auxilia o indivíduo a se relacionar de maneira ‘educada’ com os outros. Aprender a cumprimentar, despedir, desculpar _ se, pedir licença e por favor, são atitudes que devem ser ensinadas o quanto antes às crianças pois serão extremamente necessárias durante toda a sua vida.

Assertividade descreve o conjunto de competências que preparam o indivíduo para perceber o momento ‘certo’ para expressar os seus sentimentos. Saber quando opinar e lidar com críticas é uma competência que se ensina às crianças no seu dia-a-dia familiar e escolar, e que poderá contribuir para que elas aprendam a tomar decisões, respeitando os direitos inerentes à vida social (e deveres a eles correspondentes).

Fazer amizades é uma importante competência social, pois funciona como facilitadora nas interações. Cabe à família e à escola proporcionar o contexto favorável para que a criança aprenda a interagir com seus pares e aprenda com essas experiências a iniciar conversas com seus colegas. Acções desse tipo são pré-requisitos necessários à criança para que ela aprenda a fazer amizades, o que se configura um comportamento altamente significativo para boas relações interpessoais.

Soluções de problemas interpessoais, descreve um conjunto de competências que estão implícitas nos momentos de tomada de decisão de qualquer indivíduo, permitindo que haja melhores respostas com menores custo. Nelas estão contidas as subtilezas estabelecidas durante as relações sociais como gestos, falas, olhares e atitudes que podem determinar soluções e/ou problemas durante as interações.

Competências sociais académicas são aquelas que demonstram se o indivíduo aprendeu a viver em grupo. Trabalhar em conjunto exige todas as competências descritas anteriormente: cooperar, participar, elogiar, criticar positivamente, compreendendo que cada um tem um ritmo próprio, que conviver com diferentes pessoas é importante e pode - se tornar um enriquecedor momento de aprendizagem (Del Prette & Del Prette 2005:63).

Consideramos que todas estas acções deverão estar presentes no dia-a-dia das crianças na escola, para que estas aprendam a lidar com os conflitos interpessoais característicos da infância.

2.1. O desenvolvimento emocional e social

Segundo Del Prette & Del Prette (2004), ao entrar na escola, a criança constrói novos conhecimentos ampliando a sua compreensão social. As relações com companheiros da mesma idade, mais velhos ou mais novos, são essenciais nesse processo. As brincadeiras e os jogos são experiências significativas para a apreensão da organização social, aprendizagem de regras, identificação de competências associadas aos diferentes papéis e para o desenvolvimento da competência social.

Estes acontecimentos ocorridos em contexto escolar e no grupo de companheiros induzem também ao raciocínio pro-social e moral e à tomada de perspectiva que constituem uma base importante para o desenvolvimento de várias competências, especialmente a de empatia.

Além da ênfase no desenvolvimento da linguagem e na assimilação das estruturas de comunicação verbal, é importante para a competência social, as relações com os colegas uma vez que podem modelar as características do desempenho social do indivíduo. As relações de amizade, o status social adquirido no grupo, as experiências de aceitação e rejeição e as preferências que nele se formam estão relacionados com os comportamentos de cooperação, ajuda, seguimento de regras, controle de raiva e agressividade e outros indicadores de competência social.

A influência do grupo de companheiros, especialmente se associada a outros factores de risco, pode, também, induzir comportamentos anti-sociais e outras condutas destrutivas, comprometendo o desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias e desejáveis.

Segundo Del Prette & Del Prette (2004)¹², os encontros sociais não ocorrem no vazio. Eles dão - se em determinados contextos e situações específicos e são regidos por normas da cultura ou de subcultura mais amplas. Portanto, além da dimensão pessoal (conhecimentos, sentimentos, crenças), o uso competente das competências sociais depende também da dimensão situacional (contexto onde ocorrem os encontros, status do interlocutor, presença/ausência de outras pessoas etc.) e da cultural (valores e normas do grupo).

¹² Citado por Meireles, M., R., (2009:3-4) *As Relações entre as Medidas de Habilidades Sociais do Professor do Ensino Fundamental II e seu Desempenho Social em Sala de Aula.* in Revista Visões, 6ª Edição, nº 6. Volume 1 – Jan/Jun 2009

As pessoas socialmente competentes são as que contribuem na maximização de ganhos e na minimização de perdas para si e para aquelas com quem interagem. Assim, considerando a dimensão pessoal e os contextos situacional e cultural, o desempenho socialmente competente é aquele que – fundado na coerência entre os subsistemas, afectivo e cognitivo – expressa uma leitura adequada do ambiente social, ou seja, descodifica correctamente os desempenhos esperados, valorizados e efectivos para o indivíduo na sua relação com os outros. Del Prette & Del Prette (2004)¹³

Apesar da escola ser um contexto fundamental para o desenvolvimento emocional e social da criança, estas dimensões são sempre delegadas para segundo plano valorizando-se as capacidades cognitivas e os saberes disciplinares. Isto, faz com que valores como a competição, o individualismo e a independência surjam entre as crianças, levando a que manter relações harmoniosas com os pares e a cooperar com os outros se torne um processo cada vez mais complicado. A relação com os outros constitui por si só uma aprendizagem e uma finalidade no processo de interacção e comunicação, levando as crianças a aprenderem a identificar, a expressar e a regular as suas emoções mantendo “parcerias orientadas para objectivos comuns” Costa & Matos (2007:54).

Neste contexto, ganha relevância as noções de reciprocidade, equidade, solidariedade e lealdade que vão ganhando consistência à medida que os recursos cognitivos vão ficando mais refinados. (ibidem)

3. A importância das relações professor - aluno

Vários são os estudos que referem a importância dos recursos emocionais para uma melhor adaptação da criança à escola, levando a que os alunos manifestem uma boa auto-estima, motivação, gosto pela escola e mais capacidade de resolução de problemas e conflitos.

As relações afectivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são de grande valor na educação, pois a afectividade constitui a base de todas as reacções da pessoa perante a vida. Sabendo que as dificuldades afectivas provocam desadaptações

¹³ Ibidem

sociais e escolares, bem como perturbações no comportamento, o cuidado com a educação afectiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual.

É na escola, que a criança e o adolescente procuram a resolução de algumas de suas necessidades afectivas. Por isso, é importante que na relação professor -aluno, sejam tidos em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afectivos (Vasconcelos, et, al.; 2005).

A educação situa-se no cerne do processo que permite ao ser humano aceder à sua condição de pessoa “ (...) pela relação, com a relação e na relação com o outro, com os outros, com o mundo”(Pinto, 1995:11). O acto de ensinar só assume verdadeiro sentido quando existe interacção de alguém que ensina - o professor - com alguém que aprende - o aluno. Gaspar et al (s.d:3)

Del Prette et al., (2005) definem o acto de ensinar como uma tarefa complexa que envolve orientar, promover e mediar o desenvolvimento de novas capacidades intelectuais e sócio -emocionais, necessárias à aprendizagem dos diferentes conteúdos curriculares e ao desenvolvimento geral do aluno. Esta definição aponta para novas perspectivas que dependem, de alguma forma, das características e da qualidade das relações professor – aluno. Saint - Onge (1999)¹⁴

Esta relação, pode ser entendida como um subsistema composto pelas relações professor – aluno que por sua vez podem ser subdivididas em: professor, aluno e a relação entre eles. Na perspectiva de Hinde (1981)¹⁵, esta relação é entendida como um processo que envolve dependência e interdependência¹⁶ de comportamentos, que ao longo do tempo afectam e são afectados pelas variáveis cognitivas e afectivas de cada um dos integrantes da relação e pelas variáveis do contexto em que vivem.

De acordo com Coll e Colomina (1996)¹⁷ as relações entre alunos influenciam a realização de determinadas metas educativas e o seu desenvolvimento cognitivo e social, contribuindo para a melhoria do rendimento académico. Em contrapartida a

¹⁴ Citado por Del Prette et al.,(2005) *Contribuições Do Referencial Das Competências Sociais Para Uma Abordagem Sistémica Na Compreensão Do Processo De Ensino -Aprendizagem*, in *Interacções* • Vol. X • nº20 • p. 57-72 • Jul-Dez 2005

¹⁵ Citado por Del Prette et al.,(2005)

¹⁶ Segundo Prette e Prette, (2007:217) a *interdependência* é “um conceito antigo da Psicologia frequentemente associado à necessidade de filiação, instinto gregário, desejabilidade social, atracção interpessoal, etc.”

¹⁷ Citado por Manolio, Carina Luiza(2009)*Competências sociais Educativas na Interação Professor-Aluno*. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

interacção professor aluno irá influenciar as demais relações estabelecidas no contexto de sala aula e caberá ao professor construir interacções facilitadoras da aprendizagem de todos os alunos, em especial daqueles que apresentam dificuldade em aprender, pois, como afirmam Del Prette, Paiva & Del Prette (2005:62) “a natureza e a qualidade dessa relação influem decisivamente sobre as características do processo e dos produtos da escola”.

De entre as relações que acontecem em contexto escolar, a relação professor-aluno é nuclear Almeida & Lima, (1988); Davis, Silva & Esposito, (1989)¹⁸ uma vez que a natureza e a qualidade dessa relação influem decisivamente sobre as características do processo e dos produtos da escola a partir de noções do campo das relações interpessoais.

No conceito de relação proposto por Hinde (1981)¹⁹ este diferencia três níveis de análise: o da *interacção*, o da *relação propriamente dita* e o da *estrutura social*. A interacção refere-se à dimensão mais directamente observável e acessível da relação: as trocas comportamentais entre os agentes sociais. A compreensão da relação inclui a análise dos padrões de interacção (conteúdo, frequência, reciprocidade etc), porém leva também em conta as variáveis cognitivas e afectivas dos indivíduos nela envolvidos, nem sempre acessíveis à observação directa (embora possam ser inferidas), mas que afectam e são afectadas por essas interacções e por outras variáveis.

Na mesma senda Del Prette et al.,(2005) referem que no caso da escola, a complexidade das relações professor-aluno, especialmente em sala de aula, requer uma análise das interacções do professor com o seu(s) aluno(s) e entre os alunos, bem como a compreensão das variáveis cognitivas e afectivas que influenciam tais interacções e são por elas influenciadas.

Neste sentido, a qualidade das relações entre professores e alunos é fundamental, desempenhando o professor um papel decisivo na vida das crianças, independentemente dos problemas por elas apresentados, criando assim, uma *base segura* para o seu desenvolvimento e podendo ser visto como figura de vinculação²⁰. Costa & Matos

¹⁸ Citados por Del Prette et al.,(2005)

¹⁹ Citado por Del Prette et, al.,(2005)

²⁰ Teoria da Vinculação de *Bowlby*: - O ser humano está biologicamente preparado para estabelecer ligações afectivas; - As necessidades de vinculação permanecem ao longo do ciclo de vida; - O sistema de vinculação opera em estreita articulação com o sistema de exploração; - No decurso de interacções reais

(2007: 60). A predisposição dos professores para aceitarem o papel de figuras de vinculação, irá permitir às crianças: aprender a confiança e a reciprocidade²¹, desenvolver a capacidade de auto-regulação emocional e comportamental, formar uma identidade, estabelecer valores morais e desenvolver recursos de resiliência²². (ibidem)

Por outro lado, a compreensão do processo de ensino aprendizagem não pode prescindir de análises que considerem as características dos professores e dos alunos (inteligência, motivação, crenças, aspectos afectivos, rendimento académico, formação profissional, competências sociais educativas, entre outros) e do contexto imediato em que se dá esse processo (condições económicas e físicas da escola, estrutura e funcionamento, ambiente de sala de aula, relação pedagógica etc), nem do conjunto de condições mais amplas, como a filosofia da educação, a política educacional, a qualidade da formação de professores. Estes factores irão ser cruciais para o aperfeiçoamento das relações interpessoais, um dos objectivos decisivos na educação. Podendo contribuir como facilitadores das relações com a família com os amigos, colegas, a relação com o professor ou com os diversos grupos sociais onde o aluno se vai inserindo e com a comunidade em geral.

4. Desenvolvimento de Competências Sociais

A Psicologia nos seus diferentes ramos tem-se preocupado com o campo das relações interpessoais e dos comportamentos disruptivos²³ que daí podem advir. No

com figuras significativas, o indivíduo desenvolve modelos representativos de si próprio e dos outros; - A qualidade dos laços emocionais influencia o processo de adaptação psicossocial presente e futuro. Abreu (2005)

²¹ Por reciprocidade entende-se a resposta, dádiva, positiva ou negativa dada por um indivíduo a uma acção também ela positiva ou negativa. Ao dar-se uma resposta ao outro está a seguir-se a norma da reciprocidade. Esta norma, pressupõe que paguemos favores aos que nos ajudaram. Neto (2000:398)

²² “A resiliência pode ser pensada como a capacidade de adaptação ou facultade de recuperação. Uma atitude resiliente significa ter uma conduta positiva apesar das adversidades, ou seja, soma-se à resiliência a capacidade de construção positiva, superação, re-significação dos problemas, flexibilidade cognitiva. Este constructo apesar de actual, nas ciências humanas não é apenas um fenómeno individual, pode ser grupal, institucional e comunitário. As pesquisas cada vez mais aprofundadas em resiliência mudaram a forma como se percebe o ser humano, saindo de um modelo de risco, baseado nas necessidades e na doença, para um modelo de prevenção e promoção, baseado nas potencialidades e recursos que o ser humano tem em si mesmo e ao seu redor, considerando o indivíduo agente de sua própria ecologia e adaptação social.” *Ingrid Pecorelli (2010) in <http://autoconhecimentoequalidadedevida.blogspot.com/p/resiliencia-no-campo-da-relacoes.html>*

²³ Para uma definição de comportamento disruptivo, socorremo-nos de Veiga (1996:45) que o define “ como aquele que vai contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente

sentido de compreender as relações interpessoais surgem dois movimentos: o *desenvolvimento assertivo* e o *desenvolvimento das competências sociais*. O surgimento das teorias ligadas às inteligências múltiplas e à inteligência emocional vieram dar um enfoque maior à validade destes movimentos.

O campo do desenvolvimento de Competências Sociais representa, na actualidade, um importante enfoque da Psicologia sobre as relações interpessoais, produzindo conhecimentos relevantes sobre as relações interpessoais que caracterizam diferentes contextos sociais. Assim, esta teoria articula alguns modelos teóricos da Psicologia e estabelece importantes conexões com outras ciências, como a Sociologia, a Antropologia, a Etologia, a Biologia Evolutiva, entre outras (Del Prette & Del Prette, 2001b) podendo vir a contribuir para a formulação de teorias mais abrangentes sobre as relações interpessoais.

O termo *competências sociais* é entendido como o conjunto dos desempenhos disponíveis no repertório do indivíduo, enquanto o de *competência social* refere-se à capacidade do indivíduo apresentar desempenhos, que articulando pensamento, sentimento e acção, garantam a realização dos objectivos de uma situação interpessoal, a manutenção e a melhoria da auto-estima e da relação com o interlocutor, o exercício e defesa dos direitos humanos socialmente estabelecidos e o equilíbrio nas relações de poder (Del Prette & Del Prette, 2001b).

A análise das competências sociais e da competência social nos desempenhos interpessoais deve ter em consideração, conforme Del Prette & Del Prette (1999), três importantes dimensões: a pessoal, a situacional e a cultural.

A *dimensão pessoal* refere-se aos componentes comportamentais (fazer/responder perguntas, pedir/dar feedback, fazer pedidos, elogiar, recusar etc), cognitivo-afectivos (conhecimentos prévios, auto conceito, objectivos e valores pessoais, empatia, resolução de problemas, auto-instrução, auto-observação etc) e fisiológicos (ritmo cardíaco, respiração) do desempenho social.

A *dimensão situacional* das competências sociais tem a ver com as características dos interlocutores e do contexto onde ocorre o desempenho interpessoal

de ensino ou o relacionamento de pessoas na escola?”. In. *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Fim de Século.

(com o reconhecimento de que diferentes situações criam controvérsias sociais diferenciadas)

A *dimensão cultural* destaca o papel fundamental das normas, valores e regras das diferentes culturas e o seu impacto sobre o desempenho social. As dimensões do desempenho social, preconizadas pela área do desenvolvimento de Competências Sociais, podem ser aplicadas às relações professor-aluno na análise da multiplicidade de variáveis que caracterizam a complexidade desta relação.

Assim, a *dimensão pessoal* implicaria considerar as variáveis individuais de professores e alunos, como crenças, competências, valores, sentimentos e motivações desses interlocutores. A *dimensão situacional* levaria à análise das condições físicas e humanas da escola, do projecto pedagógico, da dinâmica organizacional e autonomia do professor, entre outros aspectos. A *dimensão cultural* implicaria examinar todos esses aspectos à luz da filosofia da educação, da política educacional e do papel que a educação e a escola assumem no contexto sócio-histórico.

A visão integrada destas três dimensões representa um notável avanço em direcção a uma perspectiva sistémica de compreensão do processo de ensino-aprendizagem, no que se refere à sua base nas relações professor-aluno. A abordagem sistémica funda-se na ideia de que um sistema é formado por vários subsistemas que funcionam numa relação de reciprocidade entre si e o seu todo. As relações interpessoais são assim analisadas tendo em atenção que o indivíduo funciona e interage em subsistemas diferenciados do micro para o macro: família, escola, bairro, sociedade... e nessa interacção a realidade pode ser objectiva, mas a forma de a perceber é subjectiva e variável de indivíduo para indivíduo (Del Prette & Del Prette, 1999),

Deste modo, os programas de THS²⁴ passaram a procurar que cada um compreendesse o seu comportamento num contexto multifactorial e não dicotómico. O funcionamento social é concebido numa relação de reciprocidade em que as alterações num subsistema vão permitir feedback ao próprio e gerar alterações no outro subsistema procurando sempre o equilíbrio de ambos.

²⁴ Termo utilizado por Del Prette & Del Prette para designar Treinamento de Habilidades Sociais, que substituímos por Desenvolvimento de Competências Sociais.

5. Conclusão

A educação constitui-se de relações interactivas destacando-se entre estas, a relação professor-aluno e sua influência no processo de ensino e aprendizagem.

A eficácia do professor no processo educativo passa não apenas pela sua competência no domínio dos conteúdos da disciplina que lecciona, mas também pela relação pedagógica que implica, antes de mais, boas relações interpessoais.

A qualidade da relação interpessoal entre o professor e os alunos tem em muitos aspectos, impacto na interacção na sala de aula e no grau de aprendizagem do aluno. Do mesmo modo a aprendizagem das competências sociais pela criança em ambiente escolar depende, da forma como os professores planificam e conduzem as interacções em sala de aula.

(página deixada em branco intencionalmente)

Capítulo III: Sociostrutivismo: Uma abordagem para o estudo das relações interpessoais

1. Introdução

A grande referência do socioconstrutivismo é o psicólogo Lev Semionovich Vygotski. (1896-1934). Para Vygotski., a natureza humana só pode ser entendida quando se leva em conta o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. Nenhum indivíduo cresce fora de um ambiente cultural. Desde o nascimento, o bebé passa a integrar uma comunidade marcada por hábitos, gestos, linguagens e tradições específicas, que orientam o sentido do desenvolvimento infantil.

Para os socioconstrutivistas o papel da linguagem é fundamental. Mais do que um simples auxiliar do pensamento, ela é uma poderosa "ferramenta cultural", capaz de modificar os rumos do desenvolvimento da criança. O processo de aquisição de todos esses instrumentos é essencialmente dependente das interações das crianças com os outros, especialmente com os adultos que utilizam e dominam as diferentes linguagens simbólicas e servem de mediadores entre a criança e a cultura.

Neste sentido, iremos clarificar os conceitos e os fundamentos ligados à teoria sociocultural, tendo por base as concepções de Vygotski sobre a origem social e histórica dos processos mentais e o papel do mediador socioconstrutivista na construção e interpretação das interações sociais.

2. A perspectiva sociocultural

Na área da Psicologia, encontramos duas perspectivas ligadas às teorias da aprendizagem: as behaviouristas e as cognitivistas. Da perspectiva cognitivista, salientamos duas correntes: a *psico-social* que teve como origem o trabalho de Piaget, e a *sociocultural* que teve por base o pensamento de Vygotski.

Foram as ideias de Vygotski de Piaget que mais contribuíram para definir o modo como a criança pensa e aprende. Segundo Lourenço (2005) são muitas as semelhanças entre os dois autores: partilham uma perspectiva genética, o desenvolvimento dos fenómenos psicológicos decorrem de uma abordagem dialéctica (assimilação/acomodação e interiorização/exteriorização); consideram que os comportamentos não expressam na totalidade os aspectos psicológicos, como o da inteligência, dando primazia aos processos; o sujeito e o contexto são realidades

interdependentes e relacionais; a acção tem um papel fundamental no desenvolvimento; e por fim dão enfoque à questão das mudanças qualitativas.

Aquilo que os diferenciou foi, no caso de Vygotski defender a importância da heteronomia, isto é, da importância da subordinação do sujeito às estruturas sociais, e, Piaget defender a importância da autonomia do sujeito, ou seja, a acção do sujeito estar na origem do desenvolvimento. Para Vygotski o motor de desenvolvimento centra-se nos outros, a relação valorizada é a da autoridade, o conhecimento está focado na verdade e o foco educativo está na transmissão; no caso de Piaget é o próprio indivíduo responsável pelo desenvolvimento, na relação os indivíduos são colocados ao mesmo nível, o conhecimento surge da necessidade do indivíduo e o foco educativo está na transformação (Lourenço, 2005).

De acordo com Blanton, Thompson e Zimmerman²⁵, os principais postulados da teoria histórico-cultural ou socioconstrutivista são os seguintes:

- i. A actividade é mediada pelo uso de ferramentas.(...) Ferramentas essas que são criadas e modificadas pelos seres humanos como forma de se ligarem ao mundo real e de regularem o seu comportamento e as suas interacções com o mundo e com os outros.
- ii. Existe uma analogia entre ferramenta e signo. (...). O signo é um meio de actividade interna, empenhada no domínio do próprio indivíduo.
- iii. A actividade socialmente organizada é importante para a construção da consciência. As estruturas cognitivas e sociais são compostas e residem na interacção entre pessoas.
- iv. Todos os processos psicológicos aparecem partilhados no plano interpsicológico e no plano intrapsicológico, à medida que vão sendo interiorizados pelo indivíduo .
- v. A teoria pressupõe a existência de dois tipos de conceitos, científicos(académicos) e de todos os dias (espontâneos). (...) os conceitos de todos os dias adquirem-se através da participação em

²⁵ Citados por Fino (s.d.) in Revista Portuguesa de Educação, Vol.14, nº2. 2001: 273-291

actividades da vida quotidiana (...) e os conceitos científicos adquirem-se por exposição verbal.

Wertsch(1993)²⁶ enquanto maior divulgador da obra de Vygotski. no ocidente, considera que a perspectiva teorica de Vygotski assenta em três temas que foram desenvolvidos no decurso da sua obra: o uso de um método genético ou de desenvolvimento; a afirmação de que as mais elevadas funções mentais do individuo emergem de processos sociais; a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos formam-se através de ferramentas, ou artefactos culturais que medeiam a interacção entre individuos e entre estes e os seus envolvimentos físicos.

Segundo Freitas (2000)²⁷, Vygotski, concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Ao questionar como os factores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo, a resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. O autor considera que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de signos, portanto, pela mediação da linguagem.

Yudina (2009)²⁸ refere que a ideia principal de Vygotski. é a de que as funções psicológicas humanas usam instrumentos muito especiais: instrumentos internos ou signos que são utilizados sempre que a memória os utiliza como instrumentos. Neste sentido a ideia de Vygotski., é que os seres humanos desenvolveram dois tipos de instrumentos, os externos e os internos. Os signos são produzidos e conservados pela cultura e usam-se mesmo sem darmos por isso. A escrita é outro instrumento, um sistema cultural de signos, mas o principal sistema de signos é a linguagem.

Na opinião de Vygotski e de acordo com a autora, o papel da linguagem na mente humana é ilimitado.

²⁶ Citado por Fino(s/d), in revista Portuguesa de Educação, Vol 14, nº2,pp273-291

²⁷ Freitas, M. T. de A. (2000). As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In:Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontificia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28. Cit.por Rita de Araujo Neves e Magda Floriana Damiani *Vygotsky e as teorias da aprendizagem* UNIREvista - Vol. 1, nº 2 : (Abril 2006:9)

²⁸ YUDINA, Elena. (2009) *A Abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky* in. [NOESIS N.º 77 Abril/Junho de 2009](#). Redescobrir Vygotsky.

3. Concepções de Vygotski para o desenvolvimento humano

A teoria de Vygotski tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. A questão central da sua teoria é a aquisição de conhecimentos pela interacção do sujeito com o meio.

3.1- Clarificação de conceitos

O conceito chave para a compreensão das suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é o conceito de *mediação*. O homem enquanto sujeito do conhecimento não tem acesso directo aos objectos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe, portanto enfatiza a construção do conhecimento como uma interacção mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não é visto como uma acção do sujeito sobre a realidade, e sim, pela mediação feita por outros sujeitos.

A linguagem representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objecto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações. Vygotski admitiu que a cultura, como agrupamento de sistemas de signos, existe entre a pessoa e o mundo e participam na actividade humana como instrumentos psicológicos. Dito de outra forma, a actividade humana é mediada por diferentes tipos de fenómenos culturais que tanto podem ser objectos como pessoas. Yudina (2009)²⁹

O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A interacção de membros mais experientes com

²⁹ YUDINA, Elena. (2009) *A Abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky* in. [NOESIS N.º 77 Abril/Junho de 2009](#). Redescobrir Vygotski.

menos experientes de uma dada cultura é parte essencial da abordagem vygotskiana, especialmente quando vinculada ao conceito de internalização: é ao longo do processo interactivo que as crianças aprendem como abordar e resolver problemas variados. É por meio do processo de internalização que as crianças começam a desempenhar suas actividades sob orientação e guia de outros e, aprendem a resolvê-las de forma independente. A internalização envolve uma actividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma actividade interna. Segundo Yudina (2009)³⁰ a internalização é o processo de transformar os instrumentos culturais externos (signos externos) em instrumentos psicológicos internos: signos internos.

A zona de desenvolvimento próximo é um dos princípios básicos da teoria de Vygotski. que mais se usa na investigação e na prática. Existem, pelo menos dois níveis de desenvolvimento próximo identificados por Vygotski: *um real*, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e *um potencial*, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa³¹. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento próximo nas quais as interacções sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados. De acordo com Wertsch e Stone (1985)³², Vygotski introduziu a noção de zona de desenvolvimento próximo para lidar com duas questões práticas da psicologia educacional: a avaliação das competências cognitivas das crianças e a avaliação das práticas de instrução.

Para Bert van Oers (2009:16) “a zona de desenvolvimento próximo refere-se à área de desenvolvimento de neoformações que é revelada quando os alunos participam em actividades socioculturais, em que querem participar e em que são capazes de dar sentido à participação, mas em que necessitam de mais ajuda para se apropriarem das novas acções e funções que essas actividades encerram.”

3.2- Pensamento, linguagem e desenvolvimento intelectual

³⁰ (ibidem)

³¹ Bert van Oers (2009:16) defende que esta capacidade de aprender com outra pessoa, tem a ver com o *conceito de imitação* desenvolvido por Vygotsky. Referindo que “ A imitação é antes de mais para Vygotsky, a emulação de uma actividade cultural (...) e que está directamente relacionada com a participação nas práticas socioculturais” (itálico meu)

³² Citado por Fino(s/d), in revista Portuguesa de Educação, Vol 14, nº2,pp273-291

Para Vygotski, todas as actividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e terminam constituindo-se no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Portanto, as competências cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por factores congénitos, são sim, resultado das actividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve.

Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a sua história pessoal, são factores cruciais que vão determinar a sua forma de pensar. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras (Murray Thomas, 1993)³³.

Segundo Vygotski., um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporciona recursos ao outro. Desta forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do carácter do indivíduo, funcionando como um “mediador (...) nos processos de regulação da aprendizagem (Aires, 2000).

Uma ideia importante de Vygotski. é que para compreender a verdadeira natureza da mente humana, é necessário acompanhar o seu desenvolvimento. Para saber como funciona uma função mental, é preciso saber analisar o desenvolvimento da mente nas crianças, quando esta está em formação. Vygotski pensa que o desenvolvimento da criança é a chave da mente humana. Neste aspecto concorda com Piaget, embora discorde quando este diz que existem leis internas e inatas que regem a mente da criança e que é preciso descobrir (Yudina, 2009)³⁴.

Vygotski considera que a criança nasce sempre numa sociedade cultural e que o seu desenvolvimento é orientado pela internalização de signos e símbolos culturais, referindo que não há nada na mente que não seja afectado por essa cultura. Sendo por

³³ Citado por Schütz, Ricardo. "Vygotsky & Language Acquisition." English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-vygot.html>>. Online. 5 de Dezembro de 2004

³⁴ YUDINA, Elena. (2009) *A Abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky* in. [NOESIS N.º 77 Abril/Junho de 2009](#). Redescobrir Vygotsky.

isso necessário descobrir sob que condições se internalizam os instrumentos culturais de modo a tornarem-se instrumentos psicológicos que a criança possa usar nas suas actividades. (ibidem)

Usar instrumento significa ampliar indefinidamente a gama de actividades em que as novas funções psicológicas possam operar. Na medida em que haja combinação de instrumento e signo, as funções psicológicas envolvidas na actividade devem ser entendidas como *superiores* (Santos, 2006). Para desenvolver funções superiores a criança tem de interagir com o ambiente, mas com a mediação de agentes culturais, sendo assim, sujeito da sua aprendizagem. (Yudina, 2009).

3.3- A perspectiva da Educação em Vygotski.

Kravtsova (2009)³⁵ desenvolve as três ideias essenciais do pensamento de Vygotski sobre a educação e desenvolvimento e algumas formas de as pôr em prática.

Educação e desenvolvimento

A ideia central de Vygotski citada por investigadores e educadores, refere-se à relação entre a educação e o desenvolvimento, ” Só é boa educação a que conduz ao desenvolvimento”. Neste sentido uma boa educação que conduz ao desenvolvimento tem que implicar a organização de actividades colectivas ou partilhadas pelas crianças, em vez de haver simplesmente transmissão de informação. Este processo tem de ter em conta o nível de desenvolvimento das crianças, a sua capacidade de interagir e os seus interesses, doutra forma serão incapazes de participar em actividades colectivas.

Para a educação ter efeitos no desenvolvimento da criança, os educadores necessitam de serem detentores de determinadas competências: serem capazes de organizar actividades colectivas com grupos de crianças e de interagir com as crianças que participam nessas actividades. Só assim as crianças adquirem competências e progridem no seu desenvolvimento.

³⁵ KRAVTSOVA, Elena.* (2009) *A Perspectiva de Educação de Vygotsky* in. [NOESIS N.º 77 Abril/Junho de 2009. Redescobrir Vygotsky.](#)

*Neta de Vygotsky

Educação e personalidade

A segunda ideia chave da perspectiva de educação de Vygotski é a sua concepção de personalidade. Uma pessoa tem personalidade quando se percebe como fonte do seu comportamento e actividade. Dito de outra forma, a educação só apoia o desenvolvimento pessoal se as crianças se perceberem como participantes activos na sua educação.

Desta forma, as actividades centradas na criança são muito importantes, incluindo todas as actividades que envolvam criatividade, começando pelo jogo. O jogo é aqui considerado como um dos principais meios e métodos da educação, permitindo à criança perceber-se como sujeito activo da actividade.

Educação espontânea e reactiva

A terceira ideia chave de Vygotski, envolve dois tipos de educação: a educação espontânea e a educação reactiva.

No que se refere à educação espontânea as crianças criam o seu próprio programa. Na educação reactiva têm de estudar pelo programa de outrem. Esta ideia apresenta dois aspectos importantes: a criança só consegue estudar reactivamente a partir dos oito ou nove anos de idade, logo antes disto tem de estudar espontaneamente; a educação espontânea que não seja organizada, pode atrasar o desenvolvimento psicológico. Para que tal não aconteça o educador precisa de estimular e apoiar a criança.

Neste contexto, a noção de Vygotski de ambiente social para o desenvolvimento é bastante significativa. Os adultos organizam a educação espontânea das crianças com o apoio deste ambiente que coloca a criança no centro dos processos educativos permitindo assim, que a educação conduza ao desenvolvimento. A educação baseada na perspectiva de Vygotski permite às crianças experimentarem a aprendizagem como feliz e interessante.

4. Construção do conhecimento em cenários educativos

O conhecimento é uma construção social, que se estrutura por mecanismos interaccionais em que a linguagem tem um papel fundamental. Assim, o objectivo primordial é o de promover a interacção entre os diversos intervenientes. Para que esta

interacção seja eficaz, é importante que exista comunicação e a comunicação ocorre, essencialmente, com base na linguagem. Para Vygotski, a linguagem é um meio de partilha social e a compreensão mútua da linguagem permite essa partilha (de experiências e de conhecimentos) desenvolvendo um sentido de pertença, de comunidade e igualmente o sentido de construção com o outro e, em última análise, o sentido de autonomia.

A apropriação da cultura pelo indivíduo não acontece de forma passiva, este, ao receber do meio social o significado convencional de um determinado conceito, interioriza-o e promove, nele, uma síntese pessoal. Esta, por sua vez, ocasiona transformações na própria forma de pensar. É, portanto, com outros sujeitos humanos que maneiras diversificadas de pensar são construídas, via apropriação/internalização do saber e do fazer da comunidade em que o sujeito se insere.

Assim, a aprendizagem desenvolvida na escola é uma fonte importante de expansão conceitual. A escola é um ambiente, privilegiado para fornecer o suporte necessário a ricas e profundas interacções com o conhecimento socialmente elaborado. Nas interacções aluno-aluno e professor-aluno, a negociação de significados favorece a passagem do conhecimento espontâneo³⁶ para o científico, possibilitando aos alunos não só a apropriação do legado cultural, a construção das funções psicológicas superiores e a elaboração de valores que possibilitam um novo olhar sobre o meio físico e social, como também a sua análise e eventual transformação.

Para Freitas (2000)³⁷ o "professor Vygotskiano", é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Procurando sempre, na sua relação pedagógica, criar Zonas de Desenvolvimento Próximo (ZDP's), isto é, actuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na Zona de Desenvolvimento Próximo, o professor actua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Dessa forma, Vygotski recupera a importância da escola e do papel do professor como

³⁶ Entende-se por conceitos espontâneos aqueles que as crianças constroem sozinhas nas suas relações quotidianas, sendo, portanto, concretos e assistemáticos. Martins, (n.d.) Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. Universidade Católica - PUC/SP

³⁷ FREITAS, M. T. de A. (2000). As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28. Cit.por Rita de Araujo Neves e Magda Floriana Damiani *Vygotsky e as teorias da aprendizagem* UNIREVISTA - Vol. 1, nº 2 : (Abril 2006:9)

agentes indispensáveis do processo de ensino aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado. É nesse sentido que as ideias de Vygotski sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento.

A aprendizagem dos conceitos científicos adquiridos via mediação cultural, que se dá na e pela interacção com professores e colegas, apoia-se num conjunto previamente desenvolvido de conhecimentos originários das experiências quotidianas da criança. Por conseguinte, a interacção/comunicação com os outros é pois, muito importante na aquisição de instrumentos culturais. Passando, o conhecimento, espontaneamente adquirido, a ser o mediador da aprendizagem de novos saberes.

5. A mediação escolar e a aprendizagem

As consequências pedagógicas do socioconstrutivismo ainda não são claras, ainda que a influência desse movimento seja cada vez maior na área educacional. De qualquer forma a teoria sugere que é possível explorar mais profundamente o papel das interacções com os outros, parceiros e tutores, na construção de ambientes de aprendizagem com qualidade. Os indivíduos não aprendem apenas explorando o ambiente, mas também dialogando, recebendo instruções, vendo o que os outros fazem e ouvindo o que dizem.

A ideia de mediação explica a importância da comunicação no desenvolvimento da criança. A criança desenvolve a aptidão para agir de forma humana na interacção com o adulto que é mais competente no modo cultural de agir. A interacção (comunicação com os outros) é por conseguinte, muito importante na aquisição de instrumentos culturais. (Yudina, 2009).

Sobre este assunto, Rubtsov (2009)³⁸ refere que na concepção de educação de Vygotski este considerava a interacção fundamental, da mesma forma que considerava a actividade partilhada o mais importante dos meios socioculturais de desenvolvimento, o modo fundamental de aprender.

³⁸ Rubtsov Vyaly (2009) *A Perspectiva de Educação de Vygotsky* in. [NOESIS N.º 77 Abril/Junho de 2009](#). Redescobrir Vygotsky.

Cole e Wertsch (1996)³⁹, consideram a mediação como o factor central da psicologia de Vygotski., para quem a utilização de artefactos, socialmente e culturalmente construídos, se reflecte na mente do utilizador e no contexto envolvente. Com base nos postulados teóricos de Vygotski., que explicam como o sujeito adquire conhecimento, deve ser considerado ainda que as mediações a partir das práticas escolares, são vividas em diferentes formas, variando de pessoa a pessoa, conduzindo assim, o sujeito a uma nova condição de desenvolvimento das suas capacidades mentais.

5.1. O papel do mediador sócioconstrutivista

As directrizes de um mediador sócioconstrutivista têm como objectivo fornecer uma orientação aos investigadores interessados no desenvolvimento de sistemas de aprendizagem colaborativa fundamentados pela abordagem sócioconstrutivista. Como pontos positivos pode-se identificar a reflexão sobre o papel do professor na aprendizagem colaborativa, e, por conseguinte, a necessidade de repensar o significado do tutor.

O enfoque central dado na elaboração destas directrizes é a interactividade. O aspecto interactivo é visto sob três ângulos: a interacção aprendiz-aprendiz (es), a interacção mediador -aluno (s) e a interacção aluno (s) -ambiente. Souza et, al. (s.d.)

Segundo Souza et, al. (s.d.) o mediador é diferente de um tutor tradicional em dois aspectos principais: (1) não classifica o conhecimento do aluno através de estereótipos pré-definidos, (2) o seu comportamento é baseado nas informações sobre as acções dos aprendizes que são construídas de forma dinâmica durante o decurso da interacção. O mediador é definido como um agente⁴⁰ que se baseia em objectivos e que possui um comportamento dirigido por planos e cujo papel é estimular e verificar a ocorrência de uma situação de aprendizagem. (ibidem)

O mediador executa as seguintes tarefas:

- i. Identifica o que está a acontecer - detectar um estado observável.

³⁹ Citado por Fino (s/d), in revista Portuguesa de Educação, Vol 14, n°2, pp273-291

⁴⁰ Segundo Russell & Norvig (2003, p. 33) citados por Souza, et, al.(s.d.) um agente “é tudo o que pode ser considerado capaz de perceber seu ambiente por meio de sensores e de agir sobre esse ambiente por intermédio de actuadores”.

- ii. Executa uma estratégia de mediação - depois de entender em que estado a situação se encontra, o mediador deve decidir se faz ou não algo sobre isso.
- iii. Avalia o *feedback* - verificar se o plano executado teve êxito, ou seja, se atingiu o seu objectivo.

O modelo de mediador sócioconstrutivista não está vinculado a nenhum domínio em particular, mas sim, aos pressupostos da linha sócioconstrutivista. O papel do mediador é então analisar o curso de interacção entre os alunos e o que pode ser inferido dele (por exemplo, o histórico dos diálogos, os modelos do estudante e do grupo) para induzir os alunos a pensar sobre o processo de solução e principalmente pensar sobre suas acções neste processo. Para isto, o mediador intervém na interacção dos alunos conforme suas estratégias de mediação (Souza, et , al.,s.d.).

Ao transpormos para a sala de aula uma situação de aprendizagem, o professor enquanto mediador, expõe os objectivos e é da sua responsabilidade fazer uma apresentação do problema, das finalidades das actividades a serem desenvolvidas e dos objectivos a serem alcançados. Ele é responsável por monitorizar a participação individual e colectiva do grupo e assim activar as estratégias de mediação correspondentes. Estas ocorrem basicamente de duas formas (1) quando o mediador age por conta própria e (2) quando um participante solicita a ajuda do mediador (ibidem).

Neste ponto, os socioconstrutivistas vão buscar a sua inspiração a Piaget, que falava, sobre a importância dos alunos trabalharem e discutirem juntos, obrigando cada participante a explicitar as suas ideias e opções e, dessa forma, ajudar cada um a entender os pontos de vista dos outros e a reflectir mais conscientemente sobre as actividades.

5.2 - Modelo para mediação sócioconstrutivista de aprendizagem colaborativa

Rubtsov (2009)⁴¹ refere que para Vygotski nem todas as formas de organizar actividades de aprendizagem partilhada irão permitir às crianças dominar novos meios e estratégias de resolução das tarefas de aprendizagem. Foi Leonteev (aluno de Vygotski),

⁴¹ Rubtsov Vytaly (2009) *A Perspectiva de Educação de Vygotsky* in. [NOESIS N.º 77 Abril/Junho de 2009](#). Redescobrir Vygotsky.

quem primeiro se debruçou sobre esta questão: planejar actividades partilhadas que influenciam o desenvolvimento da criança.

Em Moscovo, numa escola experimental, foram introduzidos programas para ensinar a língua russa. Nesses programas a actividade partilhada pelos professores e crianças é caracterizada por: o adulto e grupo de crianças trabalham em conjunto; as crianças trabalham em grupo; o professor organiza as actividades partilhadas quer intra-grupo quer entre grupos; o uso de modelos pictóricos e gráficos para a representação tanto das actividades como dos resultados. (ibidem)

Neste estudo demonstrou-se que as crianças: conseguem dominar novos métodos de resolução de problemas no grupo; usam a experiência para completar novas tarefas; conseguem estabelecer uma comunicação de cooperações mútuas e desenvolvem a capacidade de coordenar acções de cada um com a dos outros, ultrapassando assim, o egocentrismo das suas próprias acções e desenvolvendo as competências necessárias para uma cooperação bem sucedida. (ibidem)

Num outro estudo realizado por Souza, et , al.(s.d.), é apresentada a arquitectura do modelo para a mediação socioconstrutivista, sendo esta constituída por cinco componentes principais: modelo de interacção, modelo do mediador, modelo de domínio, modelo de grupo e modelo individual.

O *Modelo de Interação*, constitui a componente central de todo o sistema e é composto pelo histórico do diálogo⁴² e pelo processador de diálogo⁴³. A partir dele existem fluxos de informação que entram e saem para os demais componentes (modelo de grupo, modelo individual e modelo do mediador).

O *Modelo do Mediador* é composto pela função de monitorização, agente mediador e pelos seus planos.

O *Modelo do Domínio* refere-se à descrição das soluções para o problema apresentado. Engloba a melhor solução possível e também as soluções aceitáveis. É a base de conhecimento do domínio. Considerando cada nó como um estado possível observável (estados intermediários) e os elos entre os nós representando as acções

⁴² O histórico de diálogos é uma base de dados que contém informações sobre a conversação desenvolvida através da ferramenta de *chat*, desta forma, ela provém informações para a análise dinâmica dos diálogos ocorridos.

⁴³ O processador de diálogo é responsável pela análise.

necessárias para a mudança de estado. O nó-raiz pode levar a diversos nós-finais ou estados finais, os quais por sua vez, representam as diferentes soluções do problema.

O *Modelo de Grupo* contém o caminho percorrido pelo grupo na busca da solução. Este caminho também é representado em forma de árvore construída dinamicamente, servindo como referência sobre o percurso percorrido pelo grupo. O modelo de grupo é utilizado para analisar o comportamento do grupo, como por exemplo, os erros cometidos. Isto é alcançado por meio do registo das intervenções feitas pelo mediador e dirigidas ao grupo, através, por exemplo, de sua estratégia de verificação de acções erradas⁴⁴.

O *Modelo Individual* é constituído a partir das contribuições do estudante para a solução do problema, ou seja, do seu percurso de interacção. Ele deve ser capaz de prover um diagnóstico para cada acção do estudante, sendo que este diagnóstico é a entrada para o Modelo do Mediador. Desta forma, o sistema terá um Modelo Individual para cada estudante.

6. Conclusão

Com base na perspectiva construtivista, podemos dizer que a função da escola é fazer com que os conceitos espontâneos, informais, que as crianças adquirem na convivência social, evoluam para o nível dos conceitos científicos, sistemáticos e formais, adquiridos pelo ensino.

O professor surge como o mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. No entanto, a acção docente somente fará sentido, se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Próximo. Isto é, o professor será a pessoa mais competente para ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco o aluno as possa resolver de modo independente.

⁴⁴ Nesta perspectiva, o erro deve ser visto como uma acção criativa. “ A compreensão do caminho que o aluno fez, através da sua explicitação é tão importante como a descoberta do erro (...) o erro transforma-se num processo de aprendizagem” Pinto & Santos, (2006:87-88)

(página deixada em branco intencionalmente)

Capítulo IV: Etnografia na escola

1. Introdução

A investigação qualitativa é frequentemente denominada por investigação naturalista, devendo-se esta dominação ao facto do investigador frequentar os locais onde naturalmente decorrem os fenómenos a investigar. Entre os tipos de investigação qualitativa está a do tipo etnográfico. Para que uma investigação seja reconhecida como do tipo etnográfico, deve preencher, antes de tudo, os requisitos da etnografia que tem como premissas a observação das acções humanas e sua interpretação a partir do ponto de vista das pessoas que praticam essas acções. (André, 1995:17)⁴⁵.

Com ligações à antropologia e à sociologia qualitativa, a etnografia surge como uma forma diferente de investigação educacional, onde o trabalho, no terreno, leva o Investigador/observador a compreender as realidades culturais de determinado grupo.

A etnografia ao permitir esta visão “microscópica” da educação, vem valorizar as “pequenas coisas” da vida quotidiana dos alunos. São estas “pequenas coisas” que passam a ser o objecto da investigação, para o qual se requer uma atenção, um olhar interessado, ou seja um olhar etnográfico. Com esta nova atitude poderemos caminhar para o desvendamento dos significados mais profundos que subjazem às interacções pessoais.

Os aspectos aqui abordados incluem a clarificação e definição do conceito de etnografia na perspectiva de vários autores, alguma história da sua utilização na investigação em educação, o papel do investigador, e a abordagem aos métodos de recolha de dados que estão na base deste tipo de investigação.

2. Clarificação e definição do conceito

Etimologicamente a palavra etnografia tem a sua raiz em (*éthnos*, “povo” + *gráphein*, “descrever” + *ia*), que significa escrita, uma descrição de... Deste modo, podemos dizer que a *etnografia* é um método de investigação oriundo da antropologia social, cujo significado etimológico pode ser “descrição cultural” Viégas, (2007:104)

Bogdan e Biklen, reforçam a ideia ao referirem que “ a tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspectos dela designa-se por etnografia” (1994:57). E que é

⁴⁵Citado por, Denize Terezinha Teis e Mirtes Aparecida Teis, (2006) in *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de investigação*, consultado em: <http://www.bocc.ubi.pt>

o recurso ao conceito de cultura, independentemente da sua definição específica, que caracteriza a etnografia. (ibid:59)

Johnson & Christensen (2007)⁴⁶ referem que o conceito de cultura assume uma importância central e está presente no núcleo daquilo que caracteriza os estudos etnográficos. Definem cultura como “ o sistema de partilha de crenças, valores, práticas, linguagem, normas, rituais, e as coisas materiais que os membros do grupo utilizam para compreender o seu mundo”. Segundo estes autores podemos estudar micro culturas (a cultura de uma sala de aula), bem como macro culturas (cultura de um país).

Segundo Geertz (1989:15)⁴⁷, praticar etnografia é estabelecer relações, seleccionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, entre outras coisas. Mas não são estas coisas (...), que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”⁴⁸. O investigador ao operar com esta descrição densa, refaz a sua acção “apontando as suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente” André (1995:42).

Rockwell (1987:7)⁴⁹ reforça esta ideia quando define a etnografia como um “processo de documentar o não documentado”, que tem como base um longo e intenso trabalho de campo, implicando estar num local, participar, observar, conversar com aqueles que se dispuserem e conservar, o máximo possível, essa experiência por escrito. Os caminhos percorridos são *construídos no próprio andar* da investigação, dependendo, de entre outros factores, da interacção pretendida, do objecto que se constrói e das concepções dos sujeitos e do próprio investigador.

⁴⁶ Johnson & Christensen (2007) *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*, Capítulo 12. Pesquisa qualitativa. Consultado em:

<http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/lectures/lec12.pdf>

⁴⁷ Citado por, Lygia de Sousa Viégas (2007) *Reflexões sobre a investigação etnográfica em Psicologia e Educação*. in. Revista Diálogos Possíveis, Janeiro/Junho 2007 .

⁴⁸ Gonçalves Filho (1998) refere que “uma **densa descrição** impõe-se como detalhada narrativa de fenómenos intersubjectivos, fenómenos sempre significativos e cuja significação desprendesse do modo como neles se formou a relação do homem com os outros homens e com a natureza - [...] uma operação que se abre, não para a vinculação extrínseca dos fatos mas para a sua **interpretação**, ou seja, para a apresentação dos fatos não como apresentação de coisas justapostas mas como internamente vinculados, reunidos segundo as intenções mais ou menos conscientes de seus autores (p. 1, negritos do autor). citado por, Lygia de Sousa Viégas (2007:105)

⁴⁹ Citado por, Lygia de Sousa Viégas (2007) *Reflexões sobre a investigação etnográfica em Psicologia e Educação* Revista Diálogos Possíveis, Janeiro/Junho 2007

Delimitado e definido o conceito, cabe agora reflectir sobre o papel do investigador.

3. O Papel do investigador

Nas actuais linhas da investigação Etnográfica em educação, nota-se uma crescente preocupação do investigador com questões de ordem ética e de valor relativas aos sujeitos ou grupos investigados e ao público da investigação: enfatiza-se a necessidade de justificativa clara e objectiva das opções e das interpretações do investigador e defendem-se formas de colaboração e parceria entre investigador e investigado, rompendo estruturas e relações de poder.

Neste sentido, Erickson (1993)⁵⁰, defende uma postura cooperativa, de diálogo aberto, de modo que a investigação não se limite a mostrar o que e como está a correr, mas, também, como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor. Segundo o autor, se queremos mudar a escola, temos que mudar as relações de poder e estabelecer relações de parceria entre investigador e os agentes escolares investigados.

A construção de relações de confiança entre investigador e investigado, é um processo que acompanha todo o percurso do estudo, iniciando-se desde o momento de escolha dos participantes da investigação, etapa da maior importância na realização de um estudo etnográfico. Mas não basta escolher os participantes é necessário ter a aceitação da escola para que o estudo seja realizado. Sem esta aceitação, as relações de confiança ficam dificultadas, quando não impossibilitadas Geertz (1989)⁵¹. Neste sentido, pode-se falar de colaboração, cooperação e até de escolha mútua entre investigador e investigado, uma vez que se “o investigador escolhe a escola, a sua permanência ali é uma escolha da escola”. Viégas (2007:110)

Outro aspecto relevante é o respeito pela organização hierárquica da escola. Assim, é importante iniciar a comunicação com a escola conversando com o órgão directivo, a fim de explicar os objectivos da investigação e pedir autorização para sua realização. É importante disponibilizar um documento, apresentando o investigador e a investigação (objectivos, possíveis participantes e procedimentos), bem como a intenção

⁵⁰ Citado por André (1997) in *Tendências actuais da investigação na escola*. Cad. CEDES, Campinas, v. 18, n. 43

⁵¹ Citado por, Lygia de Sousa Viégas (2007) *Reflexões sobre a investigação etnográfica em Psicologia e Educação* Revista Diálogos Possíveis, Janeiro/Junho 2007

de realizar o estudo. Também é fundamental realizar uma conversa inicial com os professores de forma a explicar o projecto de investigação e se a investigação envolver a participação de alunos, é fundamental apresentá-la a eles e às suas famílias e pedir a devida autorização. (ibidem)

Sem dúvida, que a entrada em campo requer do investigador delicadeza no trato com a escola. Chataway (2001)⁵² afirma que o processo de negociação do investigador na escola toma todo o trabalho de campo, nas pequenas e grandes decisões.

4. A investigação Etnográfica em educação

No final dos anos 70, os investigadores educacionais mostraram grande interesse pela etnografia, devido “à profundidade e riqueza de suas análises” (Ezpeleta e Rockwell, 1986; Bogdan e Biklen, 1994; André, 1995) e à motivação pelo estudo das questões da sala de aula e pela avaliação curricular. Orientados teoricamente pelos princípios da psicologia comportamental, esses estudos tornaram -se conhecidos como "análises de interacção", servindo não somente para estudar as relações professor-aluno em sala de aula, mas, também, para medir a eficácia de programas de capacitação docente.

André (1995:41,42)⁵³ aponta algumas razões para a utilização da etnografia no estudo da vida escolar, de entre as quais destaca a possibilidade de maior aproximação da escola, considerada como espaço social, “terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência”. Para o autor a etnografia coloca, a tônica na dinâmica das relações e interacções que constituem o dia-a-dia da escola, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a actuação de cada sujeito nesse complexo interacional.

Por seu lado, Erickson⁵⁴ aponta quatro tendências actuais da etnografia em educação: tornar mais explícitas as fontes ou os pontos de apoio das interpretações; usar a microetnografia; envolver cada vez mais o professor no processo de investigação e

⁵² Ibidem

⁵³ Citado por Denize Terezinha Teis e Mirtes Aparecida Teis, (2006) in *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de investigação*, consultado em: <http://www.bocc.ubi.pt>

⁵⁴ Citado por André (1997) in *Tendências actual da investigação na escola*. Cad. CEDES, Campinas, v. 18, n. 43

utilizar arquivos interactivos numa rede de comunicação e de troca de informações por computador.

A primeira tendência consiste num refinamento dos trabalhos etnográficos, procurando tornar o mais público possível o material recolhido pelo investigador. Assim, o relatório etnográfico deve incluir descrições minuciosas de lugares, pessoas, situações observadas, descrições do que as pessoas fazem e dizem no seu dia-a-dia e citações literais das suas falas nas entrevistas, depoimentos e documentos. Deve diferenciar dados obtidos em campo e opiniões ou interpretações do investigador, revelar o mais claramente possível a fonte do dado e as circunstâncias de sua obtenção, procurar e divulgar opiniões, fatos, fontes divergentes. Deve, ainda, mostrar o processo de construção do relatório, tornando bem evidentes as justificativas das escolhas (teóricas, metodológicas) feitas pelo autor em cada momento e para cada finalidade.

A segunda tendência é o uso da microetnografia ou da microanálise, tendo o vídeo como fonte primária. Distinguindo-se da etnografia em geral, o foco principal não é mais o que acontece, mas o como acontece. O texto base passa a ser a transcrição do vídeo. O próprio vídeo pode ser visto, analisado e suas interpretações abertamente discutidas, tornando-se um documento mais público que as anotações de campo. Por outro lado, a possibilidade de rever o vídeo inúmeras vezes, discutir e confrontar diferentes interpretações vai refinando a análise, até atingir uma aproximação mais precisa do objecto investigado. A combinação dos registos de vídeo com as anotações de campo aperfeiçoa ainda mais o trabalho, favorecendo análises e interpretações cada vez mais consistentes.

A terceira tendência, consiste em aproximar cada vez mais sujeito (investigador) e objecto investigado. Nessa tendência incluem-se os vários tipos de investigação - acção, sendo os objectos de interesse a sala de aula e o trabalho do professor. Erickson (1993) considera que pode haver uma estreita colaboração entre investigador e professor, desde que haja diálogo franco e definição clara de papéis. Essa terceira tendência aproxima as duas formas de investigação que vinham sendo tratadas isoladamente: a etnografia e a investigação-acção.

A quarta tendência consiste na criação de registos interactivos divulgados por redes de microcomputadores. Esses registos conteriam relatos de experiências, materiais

didáticos, registos de casos, descrições de inovações que seriam armazenadas e transferidas para uma rede de microcomputadores, possibilitando a troca e a interacção com outros integrantes da rede.

André (1997) refere a existência de três fases cruciais na investigação etnográfica:

1ª Fase - Estudo da literatura relacionada com o tema e o contexto a ser estudado. Nesta fase a formulação do problema é essencial para a construção do olhar teórico que orientará o trabalho de campo. Daí nascerão as categorias iniciais de análise, as perguntas e os questionamentos que dirigirão a colecta de dados.

2ª Fase - Trabalho de campo. Esta fase envolve a observação directa e intensiva e as estratégias que visam captar as opiniões e representações dos autores sociais. Nesta fase, o investigador fica atento ao surgimento de pistas que o conduzam a novas formulações, novas perspectivas de análise. Para isso, é essencial a experiência pessoal e a sensibilidade do investigador, assim como, abertura e flexibilidade para a descoberta de novas categorias e novas formas de interpretação do objecto investigado. É o momento de fazer as mediações entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio, de rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários.

3ª Fase - Sistematização dos dados e a sua apresentação em forma de relatório. Nesta fase o investigador “dialoga” com a teoria e com os dados, num movimento de vaivém que envolve rearranjos, recomposições, abstracções e que culmina numa nova estruturação do real.

Podemos assim dizer que a investigação do tipo etnográfica tem como objetivo descobrir novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade, uma vez que considera a multiplicidade de significados presentes em uma dada situação, envolvendo pressupostos específicos acerca da realidade, bem como formas particulares de recolha e apresentação dos dados observados.

4.1- Principais críticas à investigação etnográfica em educação

As principais críticas à investigação etnográfica, parecem decorrer da “falta de conhecimento dos investigadores sobre os princípios básicos da etnografia “ e da “falta

de clareza sobre o papel da teoria na investigação” e de “uma dificuldade para tratar teórica e metodologicamente da complexa questão objectividade - participação” (André, 1997)

Em relação à falta de conhecimento dos investigadores sobre os princípios básicos da etnografia, o autor refere que alguns autores parecem acreditar que a mera recolha de dados de campo é suficiente para caracterizar um estudo etnográfico, esquecendo-se que não basta reproduzir o real, mas que é necessário tentar reconstruí-lo, o que só se torna possível quando há uma orientação, uma proposta teórico-metodológica a seguir.

Sobre a falta de clareza em relação ao papel da teoria na investigação, o autor alerta para os estudos que se auto denominam "etnográficos" ou "qualitativos" e para o “divórcio” entre o referencial teórico enunciado no princípio do trabalho e o processo de recolha e análise dos dados.

No que concerne à dificuldade para tratar teórica e metodologicamente a questão objectividade – participação, André (1997) refere que na maior parte das vezes, o investigador investiga uma situação que lhe é muito familiar e na maior parte das vezes, recolhe dados na própria escola em que actua como profissional. Ele considera que isso constitui um grande risco uma vez que, a análise e a interpretação dos dados podem ser marcados por pré-conceitos, pré-suposições e por observações do senso comum.

Também, Erickson (1989)⁵⁵ chama a atenção para a diferença entre a descrição pormenorizada e o estudo etnográfico. Segundo ele, é preciso não confundir a observação como técnica de recolha de dados com a metodologia de observação participante, que busca descrever os significados de acções e interacções, segundo o ponto de vista de seus autores.

5.Recolha de Dados

Nos últimos anos, os métodos qualitativos de recolha de dados, tais como entrevistas, observação e análise documental, foram incluídos nos métodos de pesquisa

⁵⁵ Citado por [ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de.](#) (1997) in *Tendências actuais da pesquisa na escola. Cad. CEDES* [online]. 1997, vol.18, n.43, pp. 46-57. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32621997000200005. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

etnográfica. A recolha de dados numa investigação do tipo etnográfica baseia-se em “perguntar, ouvir, ver, falar” Randall, D., (1996).⁵⁶

Sobre isto, Dauster (1997) vem dizer que a observação participante e as entrevistas aprofundadas seriam os meios mais eficazes para levar o investigador a aproximar-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado.

5.1- A observação

Num sentido restrito, fazer uma observação consiste em estar presente e envolvido numa determinada situação social, de forma a registar e interpretar, procurando não modificar. O objectivo da observação é procurar um significado sociológico para enquadrar os dados recolhidos, classificá-los e avaliar a sua generalidade, utilizando, para isso, o relatório de observação.

Assim, a observação consiste em testemunhar os comportamentos sociais dos indivíduos ou dos grupos nos próprios locais das suas acções, não alterando o seu normal percurso. Tendo por finalidade a recolha e o registo de todas as componentes da vida social que se apresentam ao observador no decurso do seu trabalho.

Desta forma o observador/ investigador tem quatro tarefas a realizar: estar junto dos observados e adaptar-se ao seu meio; observar o desenrolar dos acontecimentos; registar os acontecimentos e interpretar a observação e redigir o relatório. Por isso a observação apela a capacidades de sociabilidade, atenção, memória e interpretação. Peretz, H. (2000).

Nas actividades de observação, o observado/investigador pode adoptar três posições diferentes: ficar no mesmo lugar a fim de observar dados comparáveis; adoptar posições diferentes para observar a diversidade de situações e não olhar para um local fixo, mas ver as pessoas, (ibidem)

Os métodos de observação são úteis para os investigadores de diversas maneiras. Fornecem aos investigadores as formas para verificar a expressão de sentimentos não verbalizados, determinam quem interage com quem, como os participantes comunicam

⁵⁶ Citado por, Moniz et al., (2003) Documento Teórico – Prático. Etnografia, FEUP, Porto

uns com os outros, e verificam quanto tempo é gasto nas diversas actividades (Schmuck, 1997)⁵⁷.

Marshall & Rossman (1989:79)⁵⁸ definem a observação como a " descrição sistemática dos acontecimentos, comportamentos e artefactos no ambiente social escolhido para estudo ". As observações permitem ao investigador descrever as situações existentes utilizando os cinco sentidos, proporcionando assim, uma fotografia "escrita" da situação em estudo.

Na mesma senda Postic e De Ketele (1992)⁵⁹ referem que “a observação é um processo cuja primeira e imediata função é recolher informações sobre o objecto que se tem em consideração ”.

Trindade (2007:25) reforça esta ideia referindo que a observação consiste em perceber, ver e não interpretar. Para este autor “Observa-se para se conhecer”.

Alarcão e Tavares (2003), vêm a observação como um conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco.

Neste sentido podemos dizer que a observação é o único método que capta os comportamentos como eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. A validade desta técnica, segundo Quivy (1992), depende da precisão e do rigor das observações, a qual no dizer de Lüdke e André (1986)⁶⁰ deverá ser controlada e sistemática, planeada e cuidadosamente determinando "o quê" e "o como" observar.

A observação e especialmente a observação participante, tem sido utilizada em pesquisa qualitativa como um instrumento de recolha de dados sobre pessoas, processos e culturas. A observação participante é considerada como um marco nos estudos antropológicos, principalmente em estudos etnográficos.

⁵⁷ Citado por, Peretz, H. (2000).

⁵⁸ Citado por, Barbara B. Kawulich (2005) *Participant Observation as a Data Collection Method*, consultado em <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

⁵⁹ Citados por Formosinho, (2002:177).

⁶⁰ Citados por André (2005)

A observação da realidade pode fazer-se directamente, ou seja podemos observar os sujeitos a agirem ou acontecimentos no momento em que se produzem. A observação pode ter duas formas: a observação sistemática ou a observação participante. Lessard-Herbert, (s/d:101)

5.1.1- A observação sistemática

A observação sistemática pressupõe que o/os comportamentos a observar sejam predeterminados pelo observador. Esta é possível de sistematização uma vez que ela foca comportamentos bem definidos, pelo investigador. (Lessard-Herbert, s/d:101)

A fim de facilitar o registo das observações o investigador deve recorrer a uma grelha de observação. Esta permite estabelecer as frequências (número de ocorrências de um comportamento por unidade de tempo ou por actividade) que por sua vez poderão ser analisadas posteriormente, a fim de se verificar se há um aumento ou diminuição do comportamento observado. Esta técnica é muito pertinente se a investigação tiver como objectivo modificar um determinado comportamento (ibidem:102).

5.1.2- A observação participante

A observação participante, durante muitos anos, foi uma marca dos estudos antropológicos e sociológicos. No campo da educação tem aumentado o número de estudos qualitativos, que incluem a observação participante como um método de recolha de informações.

Schensul, Schensul e Lecompte (1999:91) ⁶¹referem algumas razões para usar a observação participante na investigação, são elas: identificar e orientar as relações com os informantes; ajudar o investigador a perceber como as coisas são organizadas e as prioridades, como as pessoas se interligam, e quais são os parâmetros culturais; mostrar que o investigador considera importante as maneiras, liderança política, interacção social, a cultura dos sujeitos e tabus; ajudar o investigador a conhecer o desenvolvimento cultural dos sujeitos, facilitando o processo de investigação e fornecer ao investigador com uma fonte de questões a ser abordadas com participantes.

⁶¹ Citado por, Barbara B. Kawulich (2005) *Participant Observation as a Data Collection Method*, consultado em <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

Por outro lado, Bernard (1994:142-3)⁶² também enumera algumas razões para a inclusão da observação participante nos estudos culturais, as quais passamos a apresentar: recolher diferentes tipos de dados. Estar num local durante um período de tempo familiarizando o investigador com a comunidade, facilitando assim o seu envolvimento em actividades que para as quais normalmente não seria convidado; reduzir a incidência de "reacção" das pessoas que agem de uma certa maneira, quando estão conscientes de que estão a ser observadas; ajudar o investigador a desenvolver questões que fazem sentido na língua nativa ou que são culturalmente relevantes; dar ao investigador uma melhor compreensão do que está acontecendo no seio dessa cultura e dar crédito a uma das interpretações da observação.

A observação participante é vista como uma técnica de investigação qualitativa que permite ao investigador vivenciar as mesmas situações das pessoas que pretende investigar, podendo assim, aceder às suas perspectivas de modo a tentar compreender a realidade a partir do interior. Na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Hébert, Goyette & Boutin (1990:155)

A este propósito Bogdan e Biklen (1994:68) referem que “Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência”.

Na mesma senda, Bernard (1994)⁶³ define a observação participante como o processo de relacionamento dentro de uma comunidade, aprendendo a agir e a misturar-se dentro dessa comunidade, levando os seus membros a agirem naturalmente e, em seguida, sair da comunidade para “mergulhar” nos dados recolhidos e tentar compreender o que está a acontecer e ser capaz de escrever sobre eles. O autor inclui mais do que a observação participante, inclui a observação naturalista, conversas, entrevistas de vários tipos, checklists, questionários, e métodos que não interfiram com o que se observa.

⁶² Ibidem

⁶³ Citado por, Barbara B. Kawulich (2005) *Participant Observation as a Data Collection Method*, consultado em <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

Segundo Pourtois e Desmet (1988)⁶⁴ a observação participante “ transcreve o aspecto descritivo da abordagem (objectiva) para tentar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos actos e dos acontecimentos. (...) o investigador está inserido na vida dos actores a que o estudo diz respeito, procurando obter o máximo de informações sobre determinada situação”.

Sobre a observação participante, Evertson & Green (1986)⁶⁵ acrescentam que esta se pode revestir de uma forma mais activa ou mais passiva “ consoante o nível de envolvimento do observador relativamente aos acontecimentos a aos pontos de vista dos indivíduos”. Na observação activa, o observador está envolvido nos acontecimentos e regista-os logo após terem acontecido, permitindo ao observador apreender a perspectiva interna. Na observação passiva, o observador não participa nos acontecimentos, mas assiste a eles do exterior. O grau de envolvimento e participação do investigador na cultura em estudo faz toda a diferença na qualidade e na quantidade de dados que ele será capaz de recolher. Hébert, Goyette e Boutin. (1990:156)

A observação participante é mais difícil do que simplesmente observar sem participar na actividade. Há situações em que a participação é necessária para compreensão do estudo. Spradley (1979)⁶⁶ descreve os vários tipos de observadores/investigadores segundo o grau de participação: a não-participação (as actividades são observadas de fora) a participação passiva (actividades são observadas, mas sem a participação em actividades) a participação moderada (as actividades são observadas e a participação é feita na maior parte das actividades) e a participação (as actividades são observadas com total participação na cultura).

Outros factores que podem afectar o grau de participação do investigador na cultura incluem a idade, o género, a classe, a etnicidade e as limitações em actividades que são perigosas ou ilegais.

DeWalt & DeWalt e (2002:92)⁶⁷ acreditam que "o objectivo de utilizar a observação participante num projecto de investigação, é desenvolver uma compreensão

⁶⁴ Citados por, Hébert, Goyette e Boutin, (1990:156)

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Citado por, Hébert, Goyette e Boutin, (1990:157)

⁶⁷ Citado por, Barbara B. Kawulich (2005) *Participant Observation as a Data Collection Method*, consultado em <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

holística dos fenómenos em estudo sendo o mais objectivo e preciso quanto possível, dadas as limitações do método".

Sugerem ainda, que a observação participante seja utilizada como um meio para aumentar a validade do estudo, uma vez que as observações podem ajudar o investigador a compreender melhor o contexto e o objecto em estudo. A sua validade é mais forte com a utilização de outras estratégias tais como entrevistas, análise documental ou inquéritos, questionários, ou outros métodos mais quantitativos. A observação participante pode ser, ainda, usada para ajudar a responder às perguntas da pesquisa, para construir a teoria, ou para gerar ou testar hipóteses (Ibidem).

Assim, a observação participante permite recolher dois tipos de dados. Do tipo da descrição (notas do trabalho de campo)⁶⁸ e do tipo da compreensão (diário de bordo/aula)⁶⁹.

Fine (2003:41)⁷⁰ usa o termo "etnografia popular" para descrever um cenário, com base em observações, notas de campo e entrevistas. Ele refere que a etnografia é mais eficaz quando se observa o grupo em estudo em locais que permitam "explorar as rotinas de comportamento organizado". Mencionando que quando os membros incluem o investigador na actividade e começam a fazer perguntas ao investigador sobre o grupo e o começam a incluir nas suas conversas é tempo do investigador deixar o campo. Esse processo de se tornar uma parte da comunidade, respeitando os seus comportamentos e actividades, é chamado pelo autor de observação participante.

Para finalizar esta temática socorremo-nos de Georges Lapassade (1991, 1992, 2001)⁷¹ quando este expressa que a "observação participante" tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em que o abandona, depois de uma longa estada.

⁶⁸ Registos (ideias, estratégias, reflexões e palpites) efectuados pelo investigador, após uma observação, entrevista ou outro tipo de investigação. Bogdan e Biklen (1994:150)

⁶⁹ Os diários de aula, são instrumentos adequados para veicular o pensamento do professor. (BerK, 1980, citado por Zabalza, 1994:10, in *Diários de Aula*)

⁷⁰ Citado por, Barbara B. Kawulich (2005) *Participant Observation as a Data Collection Method*, consultado em <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

⁷¹ Citado por, Fino, C. (s/d) *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. consultado em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

Para além da observação os investigadores qualitativos recorrem à técnica da entrevista para complementarem os dados recolhidos. Abordaremos de seguida esta técnica de recolha de dados, incidindo sobre as possíveis interações com a observação participante.

5.2- A entrevista

“Uma entrevista consiste numa conversa intencional geralmente entre duas pessoas, (...) dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra”. Bogdan e Biklen (1994:134). No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio”. Burgess (1984)⁷²

Em investigação qualitativa, a entrevista pode ser usada de duas formas: como estratégia dominante para recolha de dados ou usada em conjunto com a observação participante, análise de documentos ou outras técnicas, permitindo a recolha de dados descritivos na linguagem própria do sujeito. Em ambas as situações a entrevista é usada para recolher dados que vão permitir ao investigador conceber uma ideia de como os sujeitos interpretam a realidade. Bogdan e Biklen (1994:134)

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas qualitativas variam de acordo com o grau de estruturação (estruturada ou não-estruturada). Estruturada quando a entrevista obedece a uma estrutura prévia, mais rígida, não dando margem para muitas alterações. As categorias de respostas são previamente definidas. Não - estruturada no sentido de conhecer a perspectiva dos participantes sobre um determinado tema. Este tema é proposto pelo entrevistador, que se desenvolve numa conversa fluida.

Bogdan e Biklen (1994:136) referem que apesar de alguns autores questionarem qual dos dois tipos de entrevista é mais eficaz, se a estruturada ou a não - estruturada, a escolha por um tipo de entrevista deve ter por base o objectivo da investigação, podendo utilizar-se diferentes tipos de entrevista em diferentes fases de um mesmo estudo.

A entrevista, especialmente a semi - estruturada, ocupa um papel importante na construção da investigação etnográfica. Oliveira (2000: 23)⁷³ destaca a entrevista, ou o

⁷² Citado por, Bogdan e Biklen (1994:134)

⁷³ Citado por, Lygia de Sousa Viégas (2007) in, *Reflexões sobre a investigação etnográfica em Psicologia e Educação*. Consultado em: <http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/10/09.pdf>

“ouvir”, como momento em que os participantes da investigação reflectem acerca daquilo que foi “observado” pelo investigador, deixando que ele se aproxime tornando possível o verdadeiro encontro etnográfico: uma relação dialógica, de diálogo efectivo, entre iguais.

Segundo Triviños (1995:146), "podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa que (...) oferecem amplo campo de interrogativas, fruto das novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (...)". Refere ainda que "O processo da entrevista semi-estruturada deve ser cuidadoso em todos os princípios (...) ela obtém resultados verdadeiramente valiosos se também o pesquisador tem amplo domínio do enfoque em estudo e da teoria que orienta seus passos." (Triviños, 1995: 152).

Ketele (1999: 18) define a entrevista como” um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.”

Werner e Schoepfle (1987)⁷⁴ sublinham que a entrevista pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação participante. Afirmam que esta permite confrontar a percepção do observador com aquela que os próprios sujeitos exprimem. Para estes autores a observação participante é uma técnica utilizada numa etapa preparatória à entrevista.

Contrariando estas ideias, Pourtois e Desmet (1988) defendem que a utilização da técnica da entrevista deveria preceder a recolha de dados feita através da observação ou do inquérito escrito. (ibid:161)

Sobre a forma de como as entrevistas sobre a vida escolar devem ser conduzidas, Viégas, (2007) sugere que estas sejam realizadas em horários nos quais os entrevistados estejam na escola, tornando assim, a sua participação mais acessível. Por outro lado, alerta para o facto de que a transcrição das entrevistas seja feita pelo próprio investigador, “tendo em vista ser este um rico momento de análise inicial de seu conteúdo. Devendo o investigador transcrever, não apenas as falas, mas também as

⁷⁴ Citados por, Hébert, Goyette e Boutin, (1990:160)

hesitações, risos, silêncios, lapsos, interrupções etc., muitas vezes reveladores de conteúdo”. (ibidem:114)

5.3- Análise de documentos

Vários são os documentos escolares que contribuem para a construção de um estudo etnográfico, como por exemplo: manuais, avaliações, fotografias, vídeos, diários, bilhetes (da escola, de alunos e famílias, nas múltiplas variações de remetentes e destinatários), cartazes, cadernos etc.

Estes documentos revelam aspectos interessantes do investigado por registarem, de forma escrita, parte da sua vida escolar. Cabe ao investigador observar o que tais documentos revelam de específico e a partir do primeiro manuseamento dos documentos compreender as suas recorrências, ausências e discrepâncias. Viégas (2007)

6.Triangulação de dados

Nos últimos anos, têm surgido e sido discutidas diferentes formas de combinar metodologias recorrendo a noções como as de “triangulação”, “métodos mistos”, “modelos mistos” ou “métodos múltiplos”. De entre os termos mencionados, a “triangulação” constitui o mais utilizado na literatura, sendo percebido por vários autores como um conceito central na integração metodológica.

Nos actuais paradigmas sustenta-se a ideia de que a investigação pode ser reveladora das múltiplas dimensões que compõem a realidade em estudo. É neste contexto que emerge o conceito de triangulação entendido como uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados susceptíveis de “constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Denzin e Lincoln, 2000: 5)⁷⁵.

Por sua vez, Coutinho (2008:9) refere que “a triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar.

⁷⁵ Citado por, Coutinho, P. C. (2008) *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*, in. Educação Unisinos **12**(1):5-15, Janeiro/Abril 2008

Flick (1998: 229)⁷⁶ propõe os seguintes “protocolos de triangulação” (triangulation protocols): triangulação das fontes de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes; triangulação do investigador, em que entrevistadores/observadores diferentes procuram detectar desvios derivados da influência do factor “investigador”; triangulação da teoria, em que se abordam os dados partindo de perspectivas teóricas e hipóteses diferentes; triangulação metodológica, em que, para aumentar a confiança nas suas interpretações, o investigador faz novas observações directas com base em registos antigos, ou múltiplas combinações metodológicas (aplicação de um questionário e de uma entrevista semi-estruturada, observação directa e indirecta, observação indirecta e entrevista, etc.).

Este facto é reforçado por Fielding e Schreier (2005) quando referem que a mais-valia da “triangulação” consiste não em retirar conclusões fidedignas e precisas mas permitir que os investigadores sejam mais críticos, e até cépticos, face aos dados recolhidos.

Na mesma senda, Coutinho (2008:10) refere que a triangulação é muitas vezes usada pelo investigador não no sentido estrito de confrontar uma teoria, um conjunto de dados ou uma abordagem com uma proposta “rival”, mas antes como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza. Por outro lado, mesmo que dois pontos de vista pareçam contradizer-se um ao outro, as diferenças podem ser usadas como forma de voltar a “olhar para os dados” e tentar encontrar uma explicação que resolva as diferenças. Este é, de facto, um processo comum em etnografia, quando o investigador compara o que as pessoas dizem com aquilo que elas fazem na prática.

7. Conclusão

Em jeito de conclusão diremos que um estudo do tipo etnográfico possibilita um contacto face a face com a realidade escolar, permitindo uma compreensão mais densa e profunda dos processos que nela acontecem, tornando visíveis processos até então considerados invisíveis.

⁷⁶ Ibidem

Um estudo deste tipo apresenta diferentes pontos de vista, fornecidos por diversos informantes, nas várias situações formando, assim, um corpo dos diversos prismas do tema investigado, cuja intenção não é comparar diferentes perspectivas, mas tornar “audíveis vozes” de todos os envolvidos.

(página deixada em branco intencionalmente)

Capítulo V: Metodologia

1. Introdução

Após uma breve introdução ao conceito de metodologia e de investigação, assim como ao tipo de investigação, abordaremos os fundamentos metodológicos que estiveram na base e que serviram de suporte ao estudo. De seguida, passaremos 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 fim, concluiremos este capítulo justificando a metodologia utilizada na análise dos dados recolhidos.

1.1-A metodologia e a problemática em estudo

Um método é entendido como um conjunto específico de procedimentos, técnicas, ferramentas e documentação, a ser usado na resolução particular de um problema (Yolles, 2000).

A metodologia é definida como o estudo dos métodos ou como a arte de dirigir o espírito de investigação. De acordo com estas definições, a metodologia pode ser encarada: (i) em termos abstractos como o estudo dos métodos e (ii) em termos práticos como a lógica aplicada a uma determinada situação, ou seja, como um conjunto ordenado de ideias.⁷⁷

A questão de partida que definimos para a investigação foi “Que representações têm os alunos das interacções ocorridas nas Escolas Básicas Integradas de Oeiras?”.

Os objectivos do estudo empírico foram procurar saber o posicionamento do aluno em relação:

- i. Ao(s) professore(s), de forma a perceber como é que a criança pensa que a professora a vê e como é que a criança se vê a si própria perante o(s) professore(s);
- ii. Aos colegas de forma a perceber como é que a criança pensa que o grupo de colegas a vê e como é que a criança se vê perante os diferentes colegas;
- iii. À escola de forma a perceber como é que a criança se vê perante a instituição escola e qual o seu grau de satisfação/insatisfação e participação na escola;

⁷⁷ http://www.fca.pt/livros-html/docs/461_xpag85.pdf

iv. Ao grau de envolvimento dos Encarregados de Educação na Escola.

Sabemos que “A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. (...)” (Tuckman, 2000: 5). No nosso caso, optámos por uma pesquisa qualitativa, distanciando-nos de uma abordagem experimental e quantitativa da problemática em estudo. Importa assim, ver a diferença entre investigação qualitativa e quantitativa. Berger (2000) explica essa diferença referindo que a qualidade tem a ver com a resposta à pergunta "de que tipo?", enquanto que quantidade tem a ver com a resposta a "quantos?"

"Thus quantitative researchers are sometimes accused of being too narrow, basing their research on what they can count, measure, and observe and neglecting other matters. Qualitative researchers, however, are often accused of "reading into" texts things that are not there or of having opinions or making interpretations that seem odd, excessive, or even idiosyncratic (...)" (Berger, 2000:13).

No modelo de investigação qualitativa, apesar de a teoria estar igualmente presente, esta não é tão claramente “apriorística” na investigação, mas os pressupostos teóricos vão sendo descobertos e formulados à medida que se dá a incursão no campo e que se vão analisando os dados.

“Ao contrário da investigação quantitativa, os métodos qualitativos encaram a interacção do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (Flick, 2005:6)

Optámos pela abordagem metodológica qualitativa porque, de acordo com Jacobs (2005), recolhe e analisa dados não numéricos, durante um determinado período de tempo, com o objectivo de situar o significado de uma perspectiva num contexto particular, pelo que nos parece que podemos afirmar estar perante um estudo qualitativo. Usámos um software específico, *Nvivo8*, devido ao número elevado de entrevistas. A utilização deste software foi positiva porque permitiu a organização de forma clara e lógica da informação recolhida, ficando mais tempo para a análise da informação e para o tratamento de dados.

Para explicar o porquê desta abordagem qualitativa, diremos que ela prende -se com “ (...) a compreensão interpretativa das interacções humanas” (Bogdan & Biklen,

1994: 53) e com o procurar compreender como e qual o significado que constroem os sujeitos do estudo para as vivências quotidianas de sala de aula e de recreio, “considerando que pode haver diversas formas de interpretação dessas vivências, em função das interações com os outros e tendo em conta que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências” (ibid:54).

2. Procedimentos metodológicos adoptados na pesquisa

Na nossa investigação pretendemos confrontar o discurso dos alunos nas entrevistas com o que realmente se passava no recreio, tentando compreender as suas atitudes, “porque o que as pessoas dizem, nem sempre é o que fazem (Johnson & Christensen 2007).

“Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (Bogdan e Biklen, 1994:51).

A investigação qualitativa é descritiva; privilegia mais “ [o] processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e o significado é de importância vital” (Bogdan, R. & Biklen, S., 1994: 49-51).

Na nossa pesquisa, interessava-nos “a descoberta e descrição da cultura⁷⁸ de um grupo de pessoas” (Johnson & Christensen 2007). Neste processo descritivo e interpretativo, o método etnográfico afigura-se como opção adequada. A Etnografia pode ser definida como um “método de olhar de muito perto, que se baseia na experiência pessoal e na participação e que envolve três formas de recolha de dados: entrevistas, observação e documentos, os quais, por sua vez, produzem três tipos de

⁷⁸ Johnson e Christensen (2007) definem cultura como “ o sistema de partilha de crenças, valores, práticas, linguagem, normas, rituais, e as coisas materiais que os membros do grupo utilizam para compreender o seu mundo”.

dados: citações, descrições e excertos de documentos, que resultam num único produto: a descrição narrativa.”⁷⁹ (Genzuk, M. 1993).

Estas características, próprias de uma investigação qualitativa, foram opção neste estudo. A investigação foi essencialmente descritiva sendo que a maioria dos instrumentos de recolha de dados tinha como objecto de recolha as palavras dos participantes e os seus comportamentos (entrevista e a observação).

2.1- Casos estudados

A Escola Básica Integrada, objecto do presente estudo, situa-se no concelho de Oeiras e abrange as freguesias de Algés e Linda-a-Velha. Frequentam a escola 96 alunos do 1º ciclo do ensino básico, 396 do 2º ciclo e 127 do 3º ciclo. A população escolar inclui uma percentagem significativa de alunos de outras nacionalidades (12,5%), sobretudo do Brasil, Cabo Verde e Leste Europeu.⁸⁰

As habilitações dos pais e encarregados de educação situam-se, sobretudo, ao nível do 3º ciclo do ensino básico, ensino secundário e licenciatura. As actividades profissionais distribuem-se, maioritariamente, pelo sector terciário.

Os alunos, em geral, têm um bom comportamento, sendo diminuto o recurso a processos disciplinares.

A escola é reconhecida pela comunidade envolvente, sendo valorizada pela boa preparação dos alunos. As famílias têm, de um modo geral, expectativas elevadas face à escola, reconhecem a sua importância na formação integral dos alunos.⁸¹

A nível físico, a escola dispõe de um edifício constituído por três blocos interligados por um bloco central. Possui, no exterior, um grande espaço envolvente com amplos espaços de recreio, com zonas ajardinadas, pátios alcatroados, equipamentos lúdicos e pavilhões desportivos. Uma das salas existentes configura a Unidade de Ensino Estruturado, na qual são acompanhados alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

⁷⁹ Genzuk, M. (1993). A Synthesis of Ethnographic Research. *Occasional Papers Series. Center for Multilingual, Multicultural Research (Eds.)*. Center for Multilingual, Multicultural Research, Rossier School of Education. Los Angeles: University of Southern California. Cit. Fino, C.,(2006).

⁸⁰ In. Inspeção-Geral da Educação. *Avaliação Externa das Escolas 2009-2010*. Consultado em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_Miraflores_R.pdf

⁸¹ Ibidem.

A escola funciona em regime normal diurno, desfasando os períodos de recreio e almoços entre o primeiro, o segundo e terceiro ciclos.⁸²

2.2- Participantes no estudo

Participaram neste estudo os três ciclos do Ensino Básico e representantes de sete dos nove anos de escolaridade num total de quarenta e duas entrevistadas.

2.2.1- Amostra

Tendo em conta o objecto de estudo e o problema a investigar, a amostra centrou-se nos alunos do 1º ciclo, 2ºciclo e 3ºciclo do ensino básico de uma Escola Básica Integrada, situada no Concelho de Oeiras (quadro 2).

Quadro 1- Caracterização da amostra

Ciclo	Ano	Código	Idade	Sexo	Média final		
1º ciclo	1º	1101	6	F	MB		
		1102	6	M	B		
		1103	6	F	B		
		1104	7	M	B		
		1105	7	M	MB		
		1106	7	F	S		
	4º	1401	9	F	B		
		1402	9	M	MB		
		1403	10	M	S		
		1404	9	M	MB		
		1405	9	F	S		
		1406	9	F	B		
2º ciclo	5º	2501	10	F	4		
		2502	11	M	3		
		2503	10	M	4		
		2504	11	M	5		
		2505	10	M	4		
		2506	11	M	4		
	6º	2601	11	F	3		
		2602	12	M	5		
		2603	11	M	4		
		2604	11	M	4		
		2605	11	M	4		
		2606	11	F	5		
		3º ciclo	7º	3701	13	M	4
				3702	12	F	4
3703	13			M	3		
3704	12			F	3		
3705	12			F	3		
3706	12			F	4		
8º	3801		14	F	4		

⁸² In. *Projecto Educativo 2009/2013*. Consultado em:

http://www.ebimiraflores.net/joomla2/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=56:projeto-educativo&catid=30&Itemid=37

		3802	14	M	3
		3803	16	M	3
		3804	13	M	3
		3805	14	F	4
		3806	13	F	4
		3901	15	M	4
	9º	3902	16	F	3
		3903	14	F	4
		3904	15	F	3
		3905	14	M	3
		3906	14	M	4

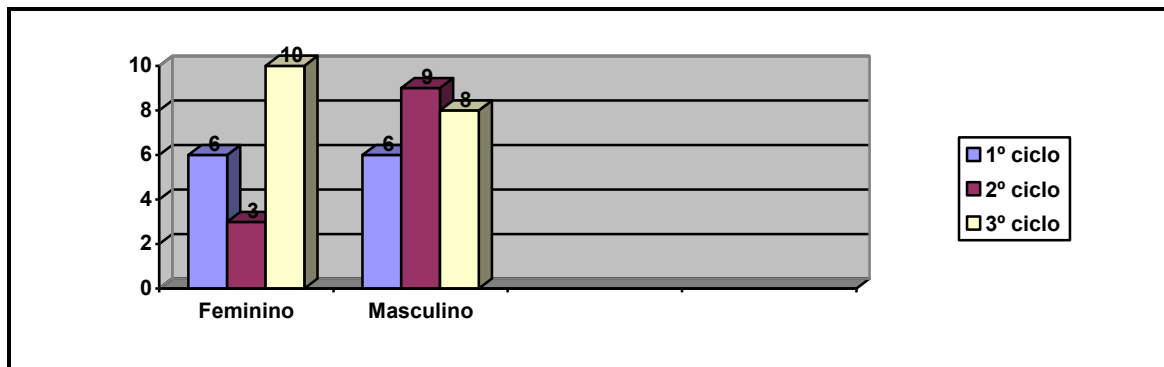
Os critérios que levaram à escolha desta escola, em particular, prenderam-se com o facto da direcção da escola manifestar interesse pela realização do estudo, vendo neste uma mais-valia para a melhoria de alguns aspectos, nomeadamente as relações entre professores e alunos e entre os alunos e os seus pares. Como é do conhecimento público, o agrupamento de escolas, de que esta escola faz parte, teve atribuído pela Inspeção Geral da Educação, na avaliação externa realizada em 2009/ 2010 nota qualitativa de muito bom em quase todos os parâmetros, o que faz desta escola uma escola de referência.

Os critérios que nos levaram à escolha destes alunos, prenderam-se com o facto da população escolar ser bastante heterogénea e de revelar um índice baixo de comportamentos disruptivos. O que no campo das relações interpessoais, faz todo o sentido.

A dimensão da amostra do nosso estudo corresponde a dezanove observações e a quarenta e duas entrevistas⁸³, das quais doze realizadas no 1º ciclo, seis no 1º ano e seis 4º ano de escolaridade, doze realizadas no 2º ciclo, seis no 5ºano e seis no 6ºano de escolaridade e dezoito realizadas no 3º ciclo, seis no 7º ano, seis no 8ºano e seis no 9º ano de escolaridade. Destes, dezanove são do sexo feminino e vinte e três são do sexo masculino como evidencia a figura 1.

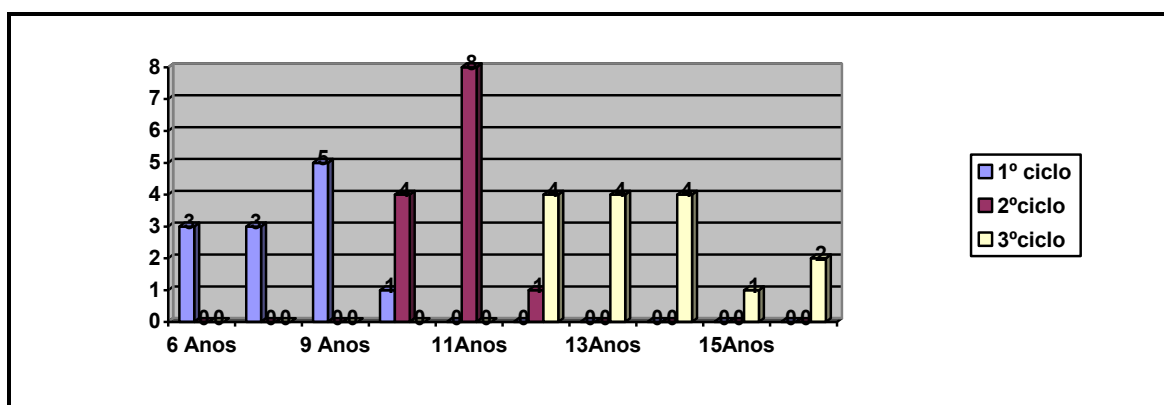
⁸³ Tanto as observações como as entrevistas podem ser consultadas no CD Anexos.

Figura1 - Sexo dos entrevistados



O facto de na amostra do nosso estudo, predominarem indivíduos do sexo masculino, nada teve a ver com o critério de predominância de género. Contribuiu para isso, haver nas turmas, mais alunos do sexo masculino do que do sexo feminino, à excepção da turma do 7º ano onde havia uma predominância de alunos do sexo feminino, vindo a reflectir-se na amostra e também às opções tomadas pelos directores de turma aquando da falta de autorização dos encarregados de educação dos alunos inicialmente seleccionados.

Figura 2 - Idade dos entrevistados

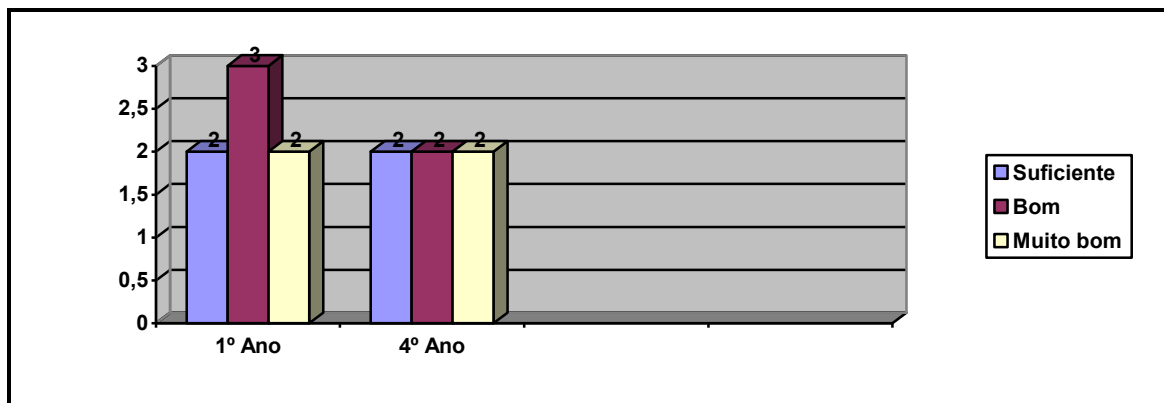


A idade dos entrevistados está compreendida entre os 6 e 16 anos Como evidencia a figura 2.

Em relação ao aproveitamento escolar dos entrevistados, houve necessidade de tratar os dados separadamente, uma vez que no 1º ciclo as notas são qualitativas e nos

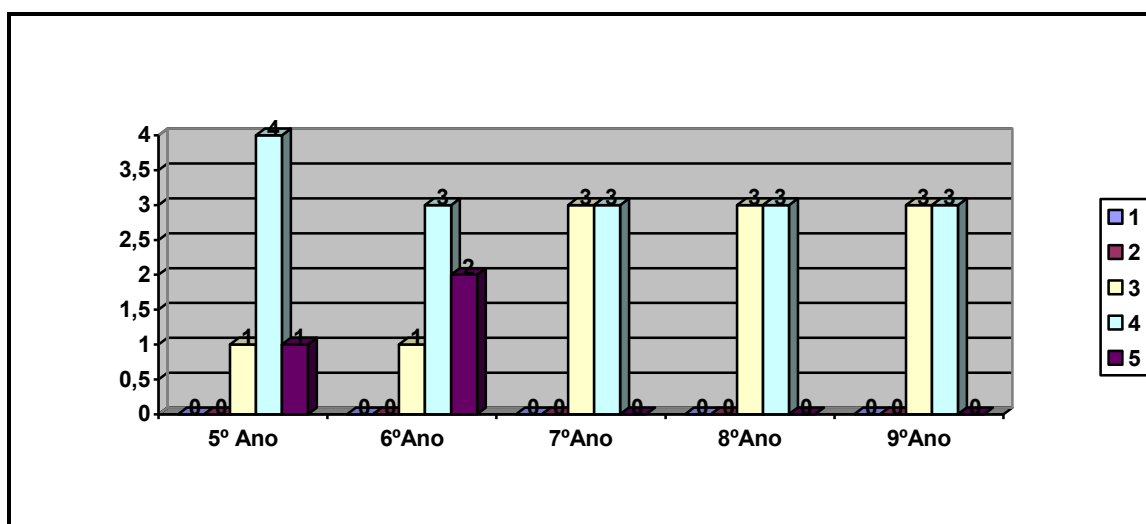
outros ciclos quantitativas. Assim, no 1º ciclo verifica-se que a maioria dos entrevistados são bons alunos como evidencia a figura 3.

Figura 3 - Aproveitamento 1º ciclo



Em relação ao aproveitamento dos entrevistados do 2º e 3º ciclo numa escala de 1 a 5, verifica-se que se situa no 4 o que corresponde a um aproveitamento bom, como evidencia a figura 4.

Figura 4 - Aproveitamento 2º e 3º ciclo



3. Instrumentos de recolha de dados

3.1- A observação

De modo a poder compreender melhor as interações dos alunos nas relações com os seus pares não só em situação de sala de aula, mas também em situação de recreio, foi planificada a observação de alguns intervalos, sob um ponto de vista etnográfico, isto é, sem haver interferências da investigadora, apesar de “um observador nunca [poder] passar despercebido, (...) o objectivo é ser o mais discreto possível, de forma que o comportamento observado se aproxime o mais possível do normal” (Bell, 1997:150).

Neste sentido Bogdan e Biklen, referem que “os objectivos do etnógrafo são os de apreender os significados que os membros da cultura têm como dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo significado às pessoas exteriores à cultura. O etnógrafo preocupa-se essencialmente com as representações” (1994:59).

André aponta algumas razões para a utilização da etnografia no estudo da vida escolar, de entre as quais destaca a possibilidade de maior aproximação da escola, considerada como espaço social, “terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência” (1995:41,42). Segundo o autor, a etnografia coloca a tónica na dinâmica das relações e interações que constituem o dia-a-dia da escola, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, compreendendo o papel e a actuação de cada sujeito nesse complexo interacional.

A validade desta técnica, segundo Quivy (1992), depende da precisão e do rigor das observações, a qual no dizer de Lüdke e André (1986)⁸⁴ deverá ser controlada e sistemática e planeada cuidadosamente determinando "o quê" e "o como" observar.

As notas de campo constituíram o documento de registo das observações realizadas. Como Bogdan e Biklen referem, as notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994:150).

⁸⁴ Citados por André (2005)

Deste modo, registámos dezanove observações realizadas em intervalos distintos, num espaço de recreio específico, onde se cruzavam alunos só do 1º ciclo, alunos do 2º e 3º ciclos e alunos de todos os ciclos.

As notas de campo registadas, ao longo deste estudo, continham dois tipos de informação, uma mais descritiva, “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas”, outra reflexiva, “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan & Biklen, 1994:152). Esta é, também, uma das formas de registo de notas de campo sugeridas por Spradley que ao destacar “um relato alargado das impressões das entrevistas e contactos no terreno” (citado por Flick, 2005: 173) se está, justamente, a referir a uma das vertentes que o diário de campo pode assumir.

Como já foi referido a observação dos recreios foi registada em notas de campo⁸⁵ contendo no cabeçalho, as horas a que foi feita a observação, o número de registo da observação, o local, o dia e o ciclo.

Posteriormente, os dados recolhidos nas notas de campo foram organizados numa grelha de análise⁸⁶ por categorias, indicadores, comportamento/ actividade e evidências e categorizados utilizando cinco categorias comportamentais apresentadas por Bussab e Maluf (1998). São elas, respectivamente: interacção positiva, interacção negativa, actividade individual, sozinha/apático, interacção recusada.

A categorização dos comportamentos observados foi utilizada como base para a compreensão da dinâmica e organização da estrutura social do grupo e dos comportamentos da criança com os seus pares em ambiente de recreio.

3.2- As entrevistas

A entrevista ocupa um papel importante na construção da investigação etnográfica. Tuckman afirma que “ (...) as entrevistas são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento (...)” (2000:308).

⁸⁵ As notas de campo podem ser consultadas no CD Anexos.

⁸⁶ As grelhas de análise podem ser consultadas no CD Anexos.

Werner e Schoepfle (1987)⁸⁷ sublinham que a entrevista pode contribuir para contrariar determinados enviesamentos próprios da observação participante. Afirmam que esta permite confrontar a percepção do observador com aquela que os próprios sujeitos exprimem. Para estes autores a observação participante é uma técnica utilizada numa etapa preparatória à entrevista. Contrariando estas ideias, Pourtois e Desmet (1988) defendem que a utilização da técnica da entrevista deveria preceder a recolha de dados feita através da observação ou do inquérito escrito. (ibid:161)

Bogdan e Biklen (1994:134) referem as duas formas de usar a entrevista, como “estratégia dominante para a recolha de dados” ou em “conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. Em ambas as situações a entrevista é usada para recolher dados que vão permitir ao investigador conceber uma ideia de como os sujeitos interpretam a realidade.

Neste sentido, o instrumento que privilegiámos na recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada, porque se espera que “os pontos de vista dos sujeitos (sejam) mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário” (Kohli, 1978, citado por Flick, 2005: 77).

Segundo Triviños (1995:146), "podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa que (...) oferecem amplo campo de interrogativas, fruto das novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (...)". Refere ainda que "O processo da entrevista semi-estruturada deve ser cuidadoso em todos os princípios (...) ela obtém resultados verdadeiramente valiosos se também o pesquisador tem amplo domínio do enfoque em estudo e da teoria que orienta seus passos." (Triviños, 1995: 152).

Deste modo, a entrevista semi-estruturada permitiu-nos recolher dados sobre o posicionamento da criança em relação à professora, em relação aos seus pares e em relação à escola. Assim, foi dada liberdade ao entrevistado para responder às questões o que conduziu, por vezes, e como prevê Flick (2005), a respostas antecipadas de uma questão e a entrevistas demasiado curtas ou demasiado longas. Por outro lado, este tipo

⁸⁷ Citados por, Hébert, Goyette e Boutin, (1990:160)

de entrevista facilita a análise e comparação de dados pois “nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994:135). As entrevistas foram gravadas em áudio, utilizando-se para isso um *Mp3* e posteriormente transcritas em formato de texto.⁸⁸

Elaborámos três guiões de entrevistas distintos, mas com dimensões comuns: um (Anexo I) para as entrevistas aos alunos do 1º ciclo que devido à sua especificidade teve menos questões e a linguagem menos elaborada, outro guião (Anexo II) para as entrevistas aos alunos do 2º ciclo e ainda outro (Anexo III) para as entrevistas aos alunos do 3º ciclo.

O guião de entrevista do 1º ciclo continha 25 questões adaptadas a este nível de ensino, e à faixa etária dos alunos. Tendo o cuidado da linguagem utilizada ser adequada e a entrevista não se tornar demasiado longa, podendo provocar o desinteresse dos entrevistados. As entrevistas, eram constituídas, essencialmente, por questões abertas o que permitiu ao entrevistado uma maior liberdade de expressão.

Os guiões das entrevistas encontram-se divididos em três partes, uma com questões sobre a relação com a professora, outra com questões sobre a relação entre pares e outra sobre as formas de estar na escola.

As questões da primeira parte das entrevistas eram questões que tinham como objectivo estudar o posicionamento da criança em relação à professora: Como é que a criança pensa que a professora a vê e como é que a criança se vê perante a professora.

As questões da segunda parte das entrevistas eram questões que tinham como objectivo estudar o posicionamento da criança em relação aos colegas: Como é que a criança pensa que o grupo de colegas a vê e como é que a criança se vê perante os diferentes colegas.

As questões da terceira parte das entrevistas eram questões que tinham como objectivo estudar o posicionamento da criança em relação à escola: Como é que a criança se vê perante a instituição escola e qual o grau de satisfação e participação da criança na escola.

⁸⁸ Em anexo CD

3.3 - Métodos complementares

Muitas das vezes” (...) os métodos de entrevista e de observação são acompanhados (...) de métodos de recolha de dados preexistentes” Quivy (1988: 204). Os dados que recolhemos para complementar a entrevista e a observação foram as pautas de avaliação referentes ao 1º período, 2º período e 3º período, dos alunos que constituíram a nossa amostra.

4. Processo da Recolha de dados

Quem faz investigação deve ter presente um conjunto de princípios (valores) que sejam reconhecidos pela comunidade científica como importantes e que orientem o desempenho do investigador. Isto poderá contribuir para a formação da identidade profissional e de uma prática investigativa de maior qualidade. Uma das questões que se levanta, e que é muito importante para qualquer investigação, prende-se com os direitos e os deveres dos implicados no processo investigativo: o investigador e o participante, assim como as relações que se podem estabelecer entre eles que poderão vir a comprometer ou não a investigação.⁸⁹

Tendo em conta o aspecto ético da 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 em conformidade com os adoptados para a realização de um trabalho de investigação e de acordo com a legislação em vigor⁹⁰.

Neste sentido, foi pedido junto do Ministério da Educação, a necessária autorização para aplicação das entrevistas em meio escolar,⁹¹ foi pedido à Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento autorização para a realização do estudo (Anexo IV), foi pedida a colaboração na realização das entrevistas aos Professores Titulares de Turma do 1º e 4º ano de escolaridade (Anexo V) e aos Directores de Turma do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano de escolaridade (Anexo VI), das turmas que constituíram a amostra e também foi solicitado a autorização aos Encarregados de Educação para a realização das referidas entrevistas (Anexo VII).

⁸⁹ <http://fatimaleitao700984.blogspot.com/2008/06/questes-ticas.html>

⁹⁰ Despacho N.º 15847/2007, de 19 de Junho, do Gabinete da Ministra da Educação

⁹¹ <http://mime.gepe.min-edu.pt/Private/Inqueritos.aspx>
<http://mime.gepe.min-edu.pt/private/InqueritoConsultar.aspx?id=483>

Após as autorizações do Ministério da Educação, da Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, e dos Encarregados de Educação e a aceitação de colaboração por parte dos Directores de Turma e Professores Titulares de Turma, iniciámos o nosso trabalho de campo.

No início do mês de Março de 2009 começámos as observações dos intervalos em horários distintos e terminámos por volta dos finais de Março. À medida que as observações foram sendo realizadas, os dados foram transcritos e organizados em notas de campo e posteriormente em grelha de análise de dados.

Em meados de Março de 2009, foi feita uma reunião informal, com os Directores de Turma e com os Professores Titulares de Turma, para apresentação do projecto e para definir os critérios que estariam na base da escolha dos entrevistados que constituiriam a amostra do estudo. Ficou acordado que os critérios para a selecção dos alunos a entrevistar, seriam o comportamento (assertivo e disruptivo) e a aprendizagem (bons alunos e alunos menos bons) uma vez que o nosso estudo incidiria sobre estas grandes categorias.

No decorrer do mês de Abril, elaborámos os guiões das entrevistas e realizámos o pré-teste, tendo sido utilizado, para o efeito, uma amostra composta por 6 (seis) alunos, dos quais 2 (dois) do 4º ano de escolaridade (1º ciclo), 2 (dois) do 6º ano de escolaridade (2º ciclo) e 2 (dois) do 9º ano de escolaridade (3º ciclo), tendo havido o cuidado de assegurar que os alunos pertencentes a esta amostra, nenhum participava nas entrevistas que constituiriam a amostra do nosso estudo, evitando assim, a repetição da entrevista ao mesmo aluno.

O pré-teste permitiu - nos fazer algumas adaptações ao guião inicial da entrevista, adequando as questões aos níveis etários dos alunos e reduzindo o número de questões, no caso específico do 1º ciclo. Depois das devidas alterações chegámos à versão final do guião de entrevista semi-estruturada que submetemos ao Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação ⁹² para aprovação no dia 20 de Abril de 2009 e cuja resposta (Anexo VIII) com a respectiva autorização nos foi dada em 15 de Maio de 2009 o que fez com que fosse preciso reajustar o plano da realização das entrevistas, conseguindo assim, cumprir com o que estava predefinido, ou seja até ao final do ano

⁹² <http://mime.gepe.min-edu.pt/>

lectivo que estava eminente. Assim, iniciámos as entrevistas em 22 de Maio de 2009 e terminámos em 4 de Junho de 2009.

O local escolhido para a realização das entrevistas, foi a sala de reuniões dos Directores de Turma, por ser a mais acolhedora e a que estava menos exposta ao ruído exterior.

Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, o investigador, fazia a sua apresentação explicando a finalidade da entrevista ao mesmo tempo que enfatizava a importância da colaboração do entrevistado no estudo. Informava também do carácter anónimo da entrevista e da não divulgação dos dados a terceiros. Por fim, perguntava a idade e tentava criar alguma empatia e à-vontade para depois dar início à entrevista propriamente dita. No fim, o investigador agradecia a participação do entrevistado no estudo e premiava⁹³ a sua colaboração.

Ao longo das entrevistas foi necessário “incitar” alguns dos entrevistados de forma a “reconduzir a entrevista aos seus objectivos e a recuperar a sua dinâmica” (Quivy (1988: 73). Da mesma forma que alguns entrevistados permaneciam em silêncio durante alguns segundos o que por vezes, levou a que fosse necessário fazer uso do que este autor chama de “empurrões”. Segundo este autor “não se devem temer os silêncios (...) pequenas pausas numa entrevista podem permitir ao entrevistado reflectir mais calmamente, reunir as suas recordações e, sobretudo, aperceber-se de que dispõe de uma importante margem de liberdade” (ibid:74)

O instrumento utilizado para a gravação das entrevistas foi o *Mp3*, o que facilitou muito a transcrição das entrevistas de áudio para texto, uma vez, que permitia a utilização directa no computador.

A transcrição das entrevistas foi um processo bastante moroso, devido ao número elevado de entrevistas realizadas. No cabeçalho de cada transcrição de entrevista consta o código do entrevistado, a idade, o ano de escolaridade, a data de realização da entrevista e a duração da entrevista e observações. Do mesmo modo, o uso de um *software* (*Nvivo8*) com o qual não tínhamos tido qualquer contacto e não dominávamos, também fez com que o processo de tratamento dos dados das entrevistas

⁹³ O investigador premiou os entrevistados com um “Chupa-Chupa”, como forma de agradecimento pela colaboração. De modo a não haver “distracções” durante a entrevista os alunos não tinham conhecimento prévio do prémio.

se alongasse. No entanto, este software, constituiu uma mais-valia para o nosso estudo uma vez que nos permitiu ir mais além, recuperando-se assim, o tempo investido na sua exploração.

Também foi solicitado, oralmente, à Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento o acesso às Pautas de Avaliação, referentes aos três trimestres dos alunos que constituíram a amostra do nosso estudo. Foi autorizada a fotocópia das pautas⁹⁴, mas não a sua cedência em formato digital.

⁹⁴ Devido a este facto, as pautas não constam como anexo.

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO VI: O tratamento de dados

1. Análise e interpretação dos dados

Neste capítulo apresentaremos os resultados da investigação feita, a partir do tratamento dos dados recolhidos com os vários instrumentos: entrevistas aos alunos, as notas de campo resultantes da observação dos intervalos e ainda as pautas de Avaliação dos alunos.

Bogdan & Biklen (1994: 149) definem “dados” como “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise”. Curiosamente, estes autores referem que “os dados são simultaneamente as provas e as pistas”. Erickson (1986) acrescenta que é a partir do momento em que se analisa o material recolhido que se pode falar de “dados “ da investigação.

A análise e interpretação de dados contemplam o “trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitidos aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). 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” (ibid.).

Uma vez reunidos os dados, organizámos e codificámos separadamente as informações que recolhemos através dos diversos instrumentos. Mais tarde, os dados foram analisados em conjunto e foi feita a triangulação tentando-se pôr em evidência as recorrências, não negligenciando, porém, as situações de excepção que poderão ajudar a recolocar a análise.

Importa ainda acrescentar que, no tratamento dos dados das entrevistas, foi utilizado o *N Vivo 8* ferramenta de análise qualitativa, integrada numa versão licenciada do *software*, pelo que as designações utilizadas e os valores obtidos foram os que decorreram desta utilização.

2. Procedimentos de Análise de Dados

Aquando da organização das notas de campo em grelha foi feita a sua codificação onde foram diferenciados os intervalos onde incidiu a observação. Assim, a observação dos intervalos foi identificada com o código ObI1, O de observação, I de intervalo e 1 de 1º ciclo, com o código ObI123, O de observação, I de intervalo e 1 de 1º ciclo, 2 de 2º ciclo, 3 de 3º ciclo e com o código ObI23, O de observação, I de intervalo e 2 de 2º ciclo, 3 de 3º ciclo.

Do mesmo modo, foi feita a codificação das entrevistas onde foram distinguidos através de códigos os diferentes ciclos, anos de escolaridade e número de ordem da entrevista. Assim, o 1º ciclo, 1º ano está identificado com o código 1101 a 1106, o 1º ciclo 4º ano está identificado com o código 1401 a 1406, o 2º ciclo, 5º ano está identificado com o código 2501 a 2506, o 2º ciclo, 6º ano está identificado com o código 2601 a 2606, o 3º ciclo, 7º ano está identificado com o código 3701 a 3706, o 3º ciclo, 8º ano está identificado com o código 3801 a 3806 e o 3º ciclo, 9º ano está identificado com o código 3901 a 3906.

O quadro 2 apresenta a codificação dos dados, tendo em conta os diversos instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação.

Quadro 2 – Codificação dos instrumentos de recolha de dados

<i>Designação</i>	<i>Código</i>		<i>Especificação</i>
Observação de Intervalos	Ob	ObI1	Observação Intervalo 1º ciclo
		ObI123	Observação Intervalo 1º, 2º e 3º ciclo
		ObI23	Observação Intervalo 2º e 3º ciclo
Entrevista	E	1101 a 1106	Entrevista 1º ciclo, 1ºano
		1401 a 1406	Entrevista 1º ciclo, 4ºano
		2501 a 2506	Entrevista 2º ciclo, 5ºano
		2601 a 2606	Entrevista 2º ciclo, 6ºano
		3701 a 3706	Entrevista 3º ciclo, 7ºano
		3801 a 3806	Entrevista 3º ciclo, 8ºano
		3901 a 3906.	Entrevista 3º ciclo, 9ºano

2.1- Triangulação de dados

A Triangulação de dados refere-se à “combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo (...) no tratamento de um fenómeno” (Flick, 2005: 231). Denzin (1990), identifica quatro tipos de triangulação, a triangulação dos dados, a triangulação do investigador, a triangulação teórica e a triangulação metodológica.

Na elaboração deste estudo recorreremos à triangulação dos dados recolhidos de fontes diversas em datas distintas e à triangulação de metodologias. Utilizámos a observação como complemento à entrevista e a pauta de avaliação para a caracterização da amostra e para relacionar com as categorias do estudo.

O primeiro instrumento utilizado foi a observação. Nesta fase recolhemos as primeiras impressões sobre as interações ocorridas nos diferentes intervalos, num espaço de recreio específico. Os dados recolhidos pela observação não só auxiliaram na construção da entrevista,“(...) a observação participante é uma técnica utilizada numa etapa preparatória à entrevista” como referem a este respeito Werner e Schoepfle (1987)⁹⁵, como constituiu mais uma fonte de dados.

O segundo instrumento de recolha de dados aplicado foi a entrevista que tinha como objectivo a recolha de informação sobre o posicionamento da criança em relação à professora, em relação aos seus pares em contexto sala de aula e em contexto de recreio e em relação à escola.

O terceiro instrumento de recolha de dados foi a consulta das pautas de avaliação tendo por finalidade a caracterização da amostra e o relacionamento com as categorias criadas no nosso estudo.

Deste modo a narrativa vai-se desenvolvendo a partir das diferentes metodologias e da triangulação dos dados recolhidos.

3. A Entrevista

⁹⁵ Citados por, Hébert, Goyette e Boutin, (1990:160)

Na análise dos dados das entrevistas considerámos que os recursos com uma densidade de codificação até 9, 99% inclusive, corresponderiam a um valor mediano e que os recursos com uma densidade de codificação a partir de 10% corresponderiam a um valor relativo. Assim, em cada categoria analisámos o valor mediano e o valor relativo procurando perceber o porquê de tais valores, tendo sempre em atenção o ciclo de escolaridade a que se reportava.

3.1- Relação com o(s) Professor(es)

3.1. 1 – Organização da Aprendizagem

No sentido de estudar o posicionamento ⁹⁶do aluno em relação à professora de forma a perceber como é que o aluno pensa que a professora o vê e como é que se vê perante a professora, foram realizadas algumas perguntas sobre a organização da aprendizagem e sobre os aspectos relacionais em situação de sala de aula, também foram realizadas perguntas sobre o ser professor de forma a percebermos quais as qualidades apreciadas e as características menos apreciadas no professor.

A *organização da aprendizagem* é entendida como “o conjunto de acções e decisões que o professor toma em relação ao tipo de actividade que farão os seus alunos, o grau de autonomia que têm alunos e professores para decidir o que fazer na aula e o reconhecimento/recompensa que recebem os alunos por realizarem a tarefa” Sarrionandia, G.,(1995:169-173). Estas decisões influenciam-se mutuamente e segundo os valores adoptados podemos caracterizar o clima e o processo de ensino/aprendizagem predominante na aula. (ibidem).

Esta categoria pode subdividir-se em: Actividade, autoridade e reconhecimento e ou recompensa. A actividade tem a ver com a forma como os alunos estão agrupados, trabalho em grupo, trabalho individual, com escutar o professor e se contam com a ajuda dos colegas e do professor. No que se refere à autoridade esta está ligada ao grau de autonomia que os alunos têm para decidirem sobre a organização das actividades e os conteúdos escolares. Por fim entende-se por reconhecimento/recompensa, as condutas e o rendimento que os alunos apresentam em situação de ensino/aprendizagem e que se

⁹⁶Segundo Bernstein (1990), o posicionamento dos indivíduos resulta da distribuição diferencial das relações de poder, as quais por sua vez são determinadas pelas relações de classe.

traduzem em notas, reconhecimento do professor e recompensas tangíveis. Sarrionandia, G.,(1995:169-173)

Em relação a esta dimensão, verifica-se que no **1º ciclo** a categoria *organização da aprendizagem*⁹⁷ tem um peso relativamente alto em cinco casos, dos quais quatro casos no 1ºano com um valor entre os 10,12% e 16,21% e um caso no 4ºano com um valor de 10,65%. Verifica-se também, um peso mediano em oito casos, dos quais cinco no 4ºano com um valor entre 5,50% e 8,42% e dois no 1º ano com um valor de 6,00% e 9,75%.

Em relação ao **2º ciclo**, verifica-se que a categoria *organização da aprendizagem* tem um peso relativo em dez casos, dos quais cinco casos no 5ºano com um valor entre os 10,89% e 16,50% e cinco casos no 6ºano com um valor entre os 10,56% e 15,51%. Verifica-se também, um peso mediano em dois casos, dos quais um no 5º ano com um valor de 9,87% e um no 6ºano com um valor de 9,88%.

Em relação ao **3º ciclo**, verifica-se que a categoria *organização da aprendizagem* tem um peso relativo em catorze casos, dos quais cinco casos no 7ºano com um valor entre os 10,12% e 15,08%, cinco casos no 8ºano com um valor entre os 10,17% e 12,21% e quatro casos no 9ºano com um valor entre os 10,11% e 15,85%. Verifica-se também, um peso mediano em quatro casos, dos quais um no 7º ano com um valor de 8,86%, um no 8ºano com um valor de 8,19% e dois no 9ºano com um valor entre 8,76% e 9,09%.

A categoria *organização da aprendizagem* tem o valor mais elevado no 2º ciclo (16,50%) e o valor mais baixo no 1ºciclo (5,50%) e que tanto no 2ºciclo como no 3º ciclo existe grande proximidade nos valores.

O valor mais elevado (16,50%) registou-se no **2º ciclo** num aluno do 5ºano (E2503), do sexo masculino, cuja classificação final de ano se situou no 4, numa escala de 1 a 5. Para tentarmos perceber o porquê de um valor tão elevado, passamos a transcrever alguns fragmentos da entrevista.

Em relação à dificuldade em realizar uma actividade e ao eventual pedido de ajuda aos professores, este entrevistado respondeu:

⁹⁷ Quadro em anexo CD

Sim, peço... às vezes. Porque há coisas que eu sei e eu só peço para as que não sei. (E2503)

Assinala que os seus trabalhos, costumam ser escolhidos para exposições, concursos ou para o jornal da escola:

Já. Em inglês, para a exposição. (E2503)

Gosta que os professores escolham os seus trabalhos:

Sim, sim. Gosto. (E2503)

E recorda-se que as aulas que mais lhe agradam:

(...)de educação física. A...porque...foi no primeiro dia de aulas, na apresentação. A professora disse que íamos fazer um jogo...era o caçador...eu gostei do jogo e gostei muito da aula. (E2503)

Aprende “Com os professores. (E2503)”, prefere “trabalhar em grupo. (E2503)”, organizados “Umás vezes, somos nós, outras são os professores. (E2503)”

Verifica-se também que a categoria organização da aprendizagem apresenta o valor mais baixo (5,50%) no **1º ciclo** (E1402), num aluno do sexo masculino, cuja classificação final de ano é de Muito Bom.

Em relação à dificuldade em realizar uma actividade e ao eventual pedido de ajuda aos professores, este entrevistado respondeu:

“Sim. (E1402)”

Aprende “Com a professora. (E1402)” e “Sim. (E1402)”, prefere trabalhar em grupo.

Acha-se relevante para o nosso estudo saber a resposta de outros entrevistados às perguntas, se gostam de trabalhar em grupo e porquê, de modo, a percebermos o posicionamento dos alunos em relação ao trabalho de grupo. No entanto, só teremos em consideração as respostas dadas pelos alunos do 2º e 3º ciclo, uma vez que o 1º ciclo devido à sua especificidade teve dificuldade em responder ao porquê, havendo só um entrevistado que respondeu:

“Porque assim, tenho ajuda e (...) despacho-me melhor (E1106)”.

No **2º e 3º ciclo**, preferem o trabalho de grupo porque:

(...) é para melhorar a nota e também é divertido. (E2602), Prefiro quando sou eu que os escolho. (E2606), (...) temos menos trabalho, porque dividimos as tarefas por todos (E3902).

Por outro lado, existem alunos que gostam mais de trabalhar individualmente, porque:

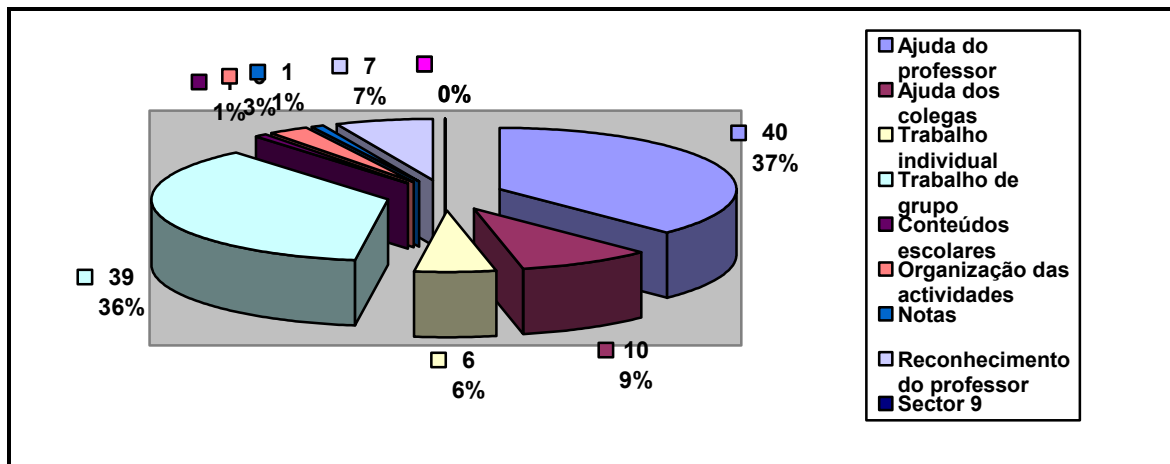
(...)em grupo temos opiniões diferentes e temos de escolher umas, enquanto que no trabalho individual temos as nossas próprias ideias...e somos nós a falar, não as outras pessoas, por isso é que eu gosto e não tenho de partilhar ideias com mais pessoas (E2603) Porque não tenho que estar a depender de ninguém para fazer o meu trabalho (E2605) Trabalho individual. Porque gosto de fazer as coisas à minha maneira (E 3806).

É interessante verificar que os alunos que referem preferir trabalhar em grupo, porque “têm ajuda” “temos menos trabalho (...) dividem tarefas” são do sexo feminino e a sua classificação final situa-se no mesmo nível, suficiente no caso do 1º ciclo e 3 no caso do 3º ciclo. Já o aluno que refere preferir trabalhar em grupo “para melhorar a nota” é do sexo masculino e a sua classificação final situa – se no 4 . Curiosamente os alunos que preferem trabalhar individualmente são bons alunos, cuja classificação final de ano se situa entre o 4 e o 5.

Podemos inferir pelas respostas dadas e pelo aproveitamento escolar que os alunos que preferem o trabalho individual vêm a aprendizagem de uma forma competitiva e individualista, como evidencia a resposta “ (...) temos as nossas próprias ideias...e somos nós a falar (...) não tenho de partilhar ideias com mais pessoas (E2603). “

Ainda sobre esta categoria podemos verificar que a ajuda do professor, e a organização das actividades em trabalho de grupo, têm um grande peso na forma como os entrevistados vêm a sua relação com o professor, como evidencia a figura 5.

Figura 5 - Organização da Aprendizagem



3.1.2- Aspectos relacionais

Os *aspectos relacionais* são entendidos como os processos interactivos que ocorrem na sala de aula entre alunos e entre aluno (s) e professor (es), resultantes das actividades de ensino/ aprendizagem e do modo como o professor as estrutura. Nestas relações estão presentes os componentes cognitivo/afectivo/social e motivacional. Assim, esta categoria pode subdividir-se em: aspectos cognitivos, aspectos afectivos – sociais e aspectos motivacionais.

Por aspectos cognitivos entendem-se os processos de ensino/aprendizagem que têm a ver com a construção do saber e do conhecimento culturalmente organizado. Por aspectos afectivos – sociais a própria situação de ensino/aprendizagem que gera afectos e sentimentos entre aluno (s) e professor (es), ao mesmo tempo que leva os alunos a atribuírem um sentido ao que estão a fazer na aula e na escola em geral. Por fim os aspectos motivacionais que influenciam o rendimento escolar e a capacidade de compreensão.

Piaget (2001)⁹⁸ considera que em toda a conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afectividade, enquanto que a técnica e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo, seja ele sensório-motor ou racional. A afectividade assume um papel de destaque na teoria de Piaget à medida que se relaciona

⁹⁸ Citado por, SENICIATO, T. & CAVASSAN, O.(2008:121) *Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais*, In. Ciências & Cognição 2008; Vol 13 (3): 120-136 Consultado em: <http://www.cienciasecognicao.org>

com a inteligência. Afectividade e inteligência, juntas, constituem dois aspectos complementares de toda a conduta humana. Este paralelismo entre a evolução da afectividade e das funções motoras e cognitivas percorrerá todo o desenvolvimento da infância e adolescência.

Face a isto, verifica-se que no **1º ciclo** a categoria *aspectos relacionais*⁹⁹ tem um peso relativamente alto em nove casos, dos quais cinco casos no 1º ano com um valor entre os 11,41% e 20,62% e quatro casos no 4º ano com um valor entre 10,33% e 13,36%. Verifica-se também, um peso mediano em três casos, dos quais um no 1º ano com um valor de 6,68% e dois no 4º ano com um valor entre 8,75% e 9,79%.

Em relação ao **2º ciclo**, verifica-se que a categoria *aspectos relacionais* tem um peso relativamente alto em dois casos no 5º ano com um valor entre 11,02% e 11,16% e quatro casos no 6º ano com um valor entre os 11,13% e 16,85%. Verifica-se também, um peso mediano em quatro casos no 5º ano com um valor entre 5,33% e 9,91% e dois casos no 6º ano com um valor entre 8,58% e 9,80%.

Em relação ao **3º ciclo**, verifica-se que a categoria *aspectos relacionais* tem um peso relativo em sete casos, dos quais três casos no 7º ano com um valor entre 10,34% e 12,37% e dois casos no 8º ano com um valor entre 10,66% e 11,59% e dois casos no 9º ano com um valor entre os 10,78% e 12,35%. Verifica-se também, um peso mediano em onze casos, dos quais três no 7º ano com um valor entre 5,82% e 7,71%, quatro no 8º ano com um valor entre 3,92% e 6,69% e quatro no 9º ano com um valor entre 3,32% e 9,12%.

Verifica-se que a categoria *aspectos relacionais* tem mais peso no **1º ciclo**, sendo aqui que os valores são mais elevados e que o valor mais elevado (20,62%) para esta categoria é atingido. Também se verifica que à medida que vamos transitando para os outros ciclos os valores tende a baixar atingindo-se o valor mais baixo (3,32%) no **3º ciclo**.

O valor mais elevado (20,62%) registou-se no **1º ciclo**, num aluno do 1º ano (E1102), do sexo masculino, cuja classificação final de ano se situou no Bom. Para tentarmos perceber o porquê de um valor tão elevado, passamos a transcrever alguns fragmentos da entrevista.

⁹⁹ Quadro em anexo CD

Quando faz bem um trabalho “A professora fica contente. (...) diz que está bonito. (E1102)” A professora zanga-se “Porque algumas vezes, também não faço bem os trabalhos (E1102)” O entrevistado refere que a professora é justa “Sim. (E1102)”, mas “Não (E1102)” concorda que a professora se zangue quando faz mal os trabalhos. No entanto, diz que a professora “É (E1102)” amiga.

Sobre a pergunta, a tua professora é tua amiga e no sentido de percebermos o que significa para os entrevistados “*a professora ser amiga*”, iremos transcrever alguns fragmentos extraídos das entrevistas realizadas aos alunos do **1º ciclo**, uma vez que esta pergunta era dirigida, exclusivamente, a este nível de ensino.

A professora “É amiga (E1101) Sim. (E1104) É...é...é amiga de toda a gente...é simpática. Nós temos é que ser também responsáveis...e fazer bem as coisas. (E 1404) Acho (E 1405).

Quando se lhes perguntou porquê, os entrevistados responderam:

Não sei (E1104) Porque ensina várias coisas e também nos dá coisas.
(E 1401) Porque faz trabalhos giros ...deixa-nos descansar um bocadinho...mas só às vezes... às vezes adivinha os trabalhos que gosto de fazer. (E 1406)

Verifica-se que a maioria dos entrevistados do 1º ciclo, refere que a professora é amiga e simpática. No entanto quando se lhes perguntou porquê, os entrevistados do 1º ano não responderam mantendo-se em silêncio, havendo só um que respondeu “ não sei “ (E1104). No 4º ano só dois entrevistados responderam ao porquê e para estes o facto de a professora ser amiga, tem a ver com a aprendizagem “ (...) ensina várias coisas (E 1401); faz trabalhos giros (...) adivinha os trabalhos que gosto de fazer. (E 1406)”

No **3º ciclo**, o valor mais baixo (3,32%) registou-se num aluno do 9ºano (E3903), do sexo feminino, cuja classificação final de ano se situou no 4, numa escala de 1 a 5. Este refere que quando faz bem um trabalho os professores tecem-lhe elogios “ Sim. (E3903) “ e portam - se bem com ele, porque “Nunca fui de dar muitos problemas... portam - se bem comigo (E3903) ”.

Podemos perceber pela resposta dada que o entrevistado “obedece às normas sociais por medo do castigo que pode vir a receber” encontrando-se no que Kohlberg

(1992)¹⁰⁰ chama nível pré-convencional. Neste nível, o indivíduo julga o certo e o errado, apoiado apenas nos seus interesses, o que inclui o medo da punição.

Curiosamente tanto o entrevistado (E1102) onde o valor mais elevado foi registado (20,62%) como o entrevistado (E3903) onde valor mais baixo foi registado (3,32%) são alunos com bom aproveitamento escolar, cuja classificação final se situa no mesmo nível, no entrevistado (E1102) no Bom e no entrevistado (E3903) no 4.

Ainda sobre esta pergunta e no sentido de percebermos o que significa para os entrevistados “*os professores portarem-se bem*”, iremos transcrever alguns fragmentos extraídos das entrevistas realizadas aos alunos do **2º ciclo** e do **3º ciclo**, uma vez que esta pergunta era dirigida a estes níveis de ensino. Como se portam os professores com eles e porquê, alguns entrevistados responderam:

“São amigos. (E2502) São justos. (E2503) (...) é justo o que eles fazem. (E2505) Bem. Porque ensinam bem e não se zangam muito comigo. (E2602) (...) sempre que tenho alguma dúvida ajudam-me. (E2603) São simpáticos. (E2604) Acho que bem. Porque perguntam se tenho dúvidas... e tiram algumas dúvidas. (E2606) Não me diferenciam dos outros. (E3702) Portam-se bem. Porque são todos simpáticos comigo. (E3705) Sim. Porque me ajudam quando eu preciso e explicam bem as coisas. (E3706) Correctamente. Não me faltam ao respeito, eu também não falto ao respeito aos professores, são correctos comigo, ouvem-me quando eu tenho alguma dúvida ou quando estão a ser injustos comigo, eu tento explicar e eles ouvem-me (E3801). Bem (...) elogiam o trabalho que costumo fazer bem. (E3803) A...normal, eu também não perturbo muito...estou sempre calada, só falo quando é preciso...mais nada. (E3805) Porque não são injustos e são simpáticos. (E3806) Sim. (...) Nunca me fizeram nenhuma injustiça e ajudam-me quando é preciso. (E3901) Sim, sim. Como com os outros alunos...no geral. Não costumam arranjar-me muitos problemas. (E3902) Nunca fui de dar muitos problemas, portam - se bem comigo. (E3903) Bem ...dizem bom dia, boa tarde, não falam agressivamente. (E 3904) Portam-se bem (...) nunca tive razão de queixa. (E3906) ”

Verifica-se que para a maioria dos entrevistados o significado atribuído aos “*professores portarem-se bem*”, tem a ver com a justiça, a simpatia, o respeito, a igualdade, a ajuda, a explicação da matéria e o esclarecimento de dúvidas por parte dos professores.

¹⁰⁰ BATAGLIA, P. U. R., MORAIS, A. & LEPRE, R. M.,(2010:26) *A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil* .Estudos de Psicologia, 15(1), Janeiro-Abril/2010, 25-32 disponível em: www.scielo.br/epsic

Por outro lado, alguns dos entrevistados reconhecem que o facto dos professores não se portarem bem com eles, tem a ver com o seu comportamento enquanto alunos.

“Acho que se portam bem, mas quando faço algumas asneiras eles repreendem-me, mas eu acho bem. (E2504) (...) alguns professores que portam...há uns que são bons para mim, outros já não são tanto, mas costumam ser todos razoáveis. (E2601) Quando faço as coisas bem, bem. Quando faço as coisas mal, mal. (E3701) Portam-se bem...só que às vezes quando a turma está a perturbar as aulas, é lógico que eles começam a gritar, mas comigo não. (E3704) (...) acho que eles até se portam bem...normalmente...quando eu me porto bem com eles. Tento sempre portar-me, mas às vezes... (E3802) Bem...se eu me portar mal eles têm de ralar, é por isso que são professores. (E3804)”

Por outro lado, a maioria dos entrevistados concorda com as medidas dos professores, reconhecendo-lhes autoridade - (...) *se eu me portar mal eles têm de ralar, é por isso que são professores. (E3804).*

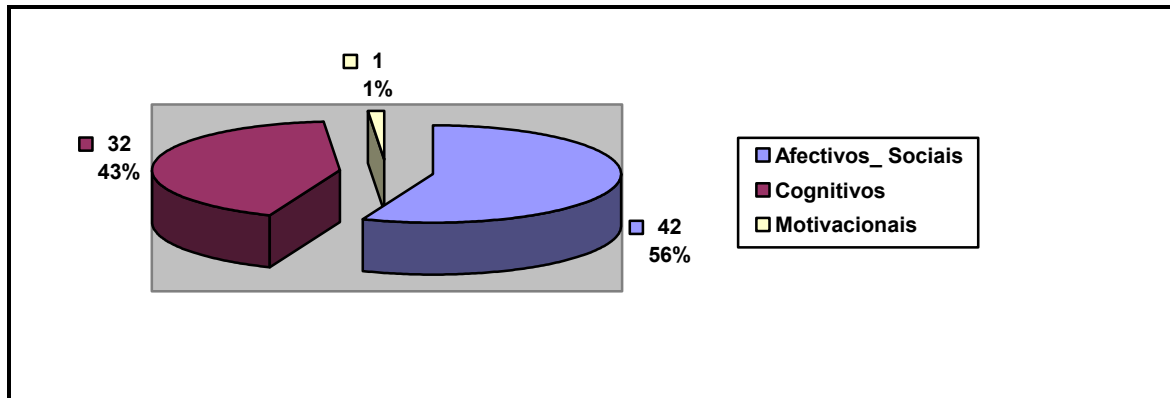
Em relação aos aspectos cognitivos que estão ligados aos processos de ensino/aprendizagem, verifica-se pelas respostas dos entrevistados, que têm um grande peso na forma como os entrevistados vêem a sua relação com o(s) professor(es).

A maioria dos entrevistados responderam que o que aprendem na escola aprendem com os professores, no entanto, alguns responderam que também aprendiam “ (...) às vezes com os colegas. (E1405) ”, “(...) há coisas que eu não percebo muito bem e os meus amigos quando percebem, ajudam-me e eu ajudo-os nas coisas que eu sei melhor...é que eu quero ter boas notas. (E2603) ”, “ (...) às vezes sozinho, com os amigos. (E2605) ”

Alguns entrevistados recordam-se que as aulas que mais lhe agradam:

“ Educação física, porque fazemos jogos, o jogo do mata e fazemos estafetas, atletismo, corremos, jogamos futebol... (E2502) ”, “(...)as aulas de matemática, de ciências e de historia ...são as que mais me interessam. (E2603) ”, “(...) as aulas de EVT... e uma onde tivemos a pintar uma faixa para o espírito desportivo, divertimo-nos e pintámos. (E2604) ”, “ (...) a aula de música. Porque estivemos a fazer um jogo que vinha no livro (...) estava lá a gravação e nós tínhamos de adivinhar os sons que ouvíamos. (E2501) ”, “Eu gosto de todas as aulas, mas as aulas de inglês são as minhas preferidas, porque me sinto bem a falar inglês. (E3801).”

Figura 6 - Aspectos Relacionais



Ainda sobre esta categoria podemos verificar que os aspectos afectivos – sociais, têm um grande peso na forma como o entrevistado vê a sua relação com o professor, enquanto que os aspectos motivacionais apresentam um peso quase nulo, como evidencia a figura 6.

Sobre o facto de se verificar que os aspectos afectivos – sociais influenciarem a forma como o entrevistado vê a relação com o professor, Watts (2001)¹⁰¹, refere que toda a aprendizagem, tem uma dimensão afectiva. Os sentimentos e as emoções modulam as atitudes, os gostos, a disposição e a motivação em aprender, promovendo tanto encantamento e interesse, quanto a hostilidade e aversão.

3.1.3 – Ser Professor

O *ser professor*¹⁰² tem a ver com o tipo de relações que se estabelecem entre professores e alunos e que traduzem numa maneira de ser e de estar na profissão. Borges (2008:179) As qualidades apreciadas, pelos alunos, nos professores têm a ver com aspectos relacionais pessoais, como: amizade, compreensão, simpatia, ajuda, bondade, não ralar muito e com aspectos do exercício profissional, como: explicam/ensinam bem, método de ensino utilizado, estratégias utilizadas, tirar dúvidas.

As características menos apreciadas, pelos alunos, nos professores, também têm a ver com aspectos relacionais pessoais, como: antipatia, falta de compreensão,

¹⁰¹ Citado por, SENICIATO, T. & CAVASSAN, O.(2008:121) *Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais*, In.Ciências & Cognição 2008; Vol 13 (3): 120-136 Consultado em: <http://www.cienciasecognicao.org>

¹⁰² Quadro em anexo CD

implicante, ralar muito e com aspectos do exercício profissional, como: não explicam/não ensinam bem, não tiram dúvidas. Borges, P., (2008:179)

No sentido de procurarmos perceber como os entrevistados vêem o “ser professor” e como é que perspectivam como deve ser um bom professor, procurámos que os alunos nos respondessem quais as qualidades apreciadas e quais as características menos apreciadas, nos professores.

Verifica-se que no **1º ciclo** a categoria *ser professor* (quadro 5) tem um peso mediano em todos os casos. No 1º ano com um valor entre os 2,59% e 5,41% e no 4º ano com um valor entre 1,78% e 5,07%.

Em relação ao **2º ciclo**, verifica-se que a categoria *ser professor* tem um peso mediano em todos os casos. No 5º ano com um valor entre 3,78% e 7,01% e no 6º ano com um valor entre os 3,37% e 6,39%.

Em relação ao **3º ciclo**, verifica-se que a categoria *ser professor* tem um peso mediano em todos os casos. No 7º ano com um valor entre 1,76% e 6,02%, no 8º ano com um valor entre 4,51% e 9,78% e no 9º ano com um valor entre 3,20% e 7,24%.

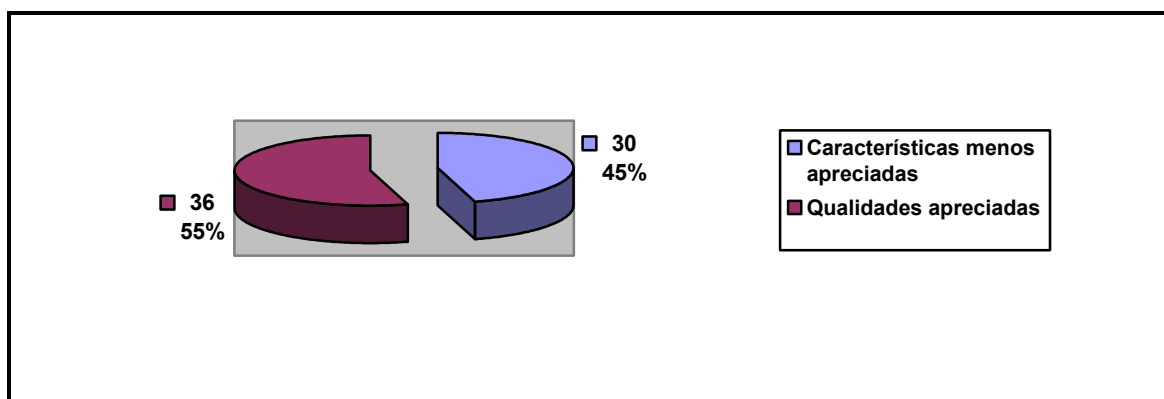
Curiosamente verifica-se que no **3º ciclo** a categoria *ser professor* atinge o valor mais baixo (1,74%) num aluno do 7º ano (E3702) do sexo feminino com uma classificação final de 4, num escala de 1 a 5 e o valor mais elevado (9,78%) num aluno do 8º ano (E 3805) do sexo feminino com uma classificação final de 4, num escala de 1 a 5. Para tentarmos perceber o porquê destes valores iremos transcrever alguns fragmentos da entrevista (E3702) onde se registou o valor mais baixo (1,74%).

Ao perguntarmos se há algum professor de quem gostem mais e porquê, o entrevistado respondeu “ Não. Os professores são todos iguais. (E3702) ”. Ao perguntarmos se há algum professor de quem não goste e porquê, o entrevistado não respondeu.

O entrevistado que registou o valor mais elevado (E 3805), respondeu que o professor de quem gosta mais é da “(...) directora de turma. Porque ela é simpática e entende-nos. (E 3805) ” e que o professor de quem gosta menos é da “ (...) professora de história. Porque ...eu também não gosto muito de história e a professora só está a falar a falar ...é um bocado seca. (E 3805) ”

Para compreendermos melhor o posicionamento dos entrevistados em relação à forma como vêem os professores, iremos transcrever alguns fragmentos das entrevistas realizadas de forma a saber quais as *qualidades apreciadas* e as *características menos apreciadas* nos professores. Em primeiro lugar iremos transcrever alguns fragmentos das entrevistas realizadas ao 2º e 3º ciclo. Em relação ao 1º ciclo devido à sua especificidade e, dado que as perguntas foram adaptadas, será abordado posteriormente. Como evidencia a figura7, os alunos reconhecem mais qualidades nos professores do que características menos apreciadas.

Figura 7 - Ser Professor



No 2º e 3º ciclo as qualidades apreciadas nos professores pelos entrevistados são:

“Simpática (...) chama-nos à razão (E2501), (...) simpáticas (...) as aulas são boas...explicam bem. (E2503), (...) é simpática, explica bem a matéria. (E2601), (...) é querida e explica melhor as matérias. (E2606), Gosto dos professores todos, porque são simpáticos. (E3701), (...) é simpática e ensina bem. (E3705), (...) ensinam bem e ajudam. (E3706), (...) percebo as coisas com ela e quando tenho alguma dúvida, esclarece e quando tenho algum problema pessoal, vem ajudar-me. (E3801), É meiga, ajuda-nos quando nós precisamos...está sempre pronta para ajudar. (E3804), (...) ela é simpática e entende-nos. (E3805), (...) trata-nos bem. (E3806), (...) são simpáticos, ensinam bem...dão-se bem com os alunos. (E3902), (...) explica bem. (E3903), (...) são todos porreiros (...) todos nos queriam ajudar a passar de ano. (E3905).”

Verifica-se que, de um modo geral, as qualidades apreciadas pelos entrevistados nos professores, tem a ver com o ser simpática, querida(o), meiga, tratar bem, entender, dar-se bem com os alunos, explicar bem a matéria, ensinar bem, ajudar, esclarecer dúvidas, ser porreiros e dar aulas boas.

E as características menos apreciadas nos professores são:

“(…) grita muito. (E2505), (…) está sempre a embirrar comigo. (E2601), (…) o professor parece que não nos houve (…) não nos liga muito. (E2604) (…) dão mais atenção a alguns. (E2606), (…) grita um bocado (E3705), (…) não consigo aprender bem, não percebo. (…) não gosto da maneira como ela ensina...grita muito. (E3801), (…) não gosto do método de ensino (E3802), (…) tira conclusões precipitadas. (E3804) (…) só está a falar a falar ...é um bocado seca. (E3805), Não concordo como ele dá as aulas. (E3806), (…) está sempre a reclamar (…) compreende-nos mal. (E3901), (…) mania de que era superior. (E3902).”

De um modo geral, as características menos apreciadas pelos entrevistados nos professores, tem a ver com o gritar muito, não ouvir os alunos, não lhes ligar, não os compreender, dar mais atenção a uns de que a outros, ter a mania de ser superior, tirar conclusões precipitadas, reclamar com os alunos, não explicar a matéria e não ensinar bem.

Em relação ao **1º ciclo**, pretende-se saber quais as *qualidades apreciadas* e as *características menos apreciadas* nos professores, pelos entrevistados. Como já foi mencionado, dada a especificidade do 1º ciclo, as perguntas formuladas foram adaptadas e foram as seguintes: O que gostas mais na tua professora? E o que gostas menos?

No **1º ciclo** as *qualidades apreciadas* no professor são:

“(…)é querida. (…) manda fazer desenhos(E1101), (…) ensina muitas coisas. (E1102) (…) manda fazer coisas boas. (E1103) (…) nos deixa fazer PIT.(E1104) (…) manda fazermos os trabalhos sozinhos. (E1105) (…) é querida (E1106) É querida. (E1401) (…) é simpática e muitas vezes está feliz (E1402) (…) poder-nos ensinar. (E1403) (…) é boa (…) sabe ensinar, sabe ter calma, sabe como lidar com a situação (E1404) (…) deixa-nos fazer coisas que nós pedimos, (…) podemos escolher o que vamos fazer (E1405) (…) está contente (…) bem-disposta (E1406).”

De um modo geral, as qualidades apreciadas pelos entrevistados nos professores, tem a ver com a simpatia, ser querida, ter calma, estar feliz, contente e bem-disposta, ser boa, saber ensinar, ensinar muitas coisas, mandar fazer coisas boas e deixar fazer o que pedem.

No **1º ciclo** as *características menos apreciadas* no professor são:

“(…)chateia(E1101) Gritar (E1102) (…) grita comigo. (E1103) (…) se chateia comigo. (E1105), (…) dizer para nós lermos muito. (E1401) (…) quando ela ralha. (E1402) Quando ela ralha. (E1403)

(...) perde a calma (E1404) (...) quando grita connosco. (E1405) (...) está zangada e triste. (E1406).”

De um modo geral, as características menos apreciadas nos professores, tem a ver com o chatear, gritar, ralhar, perder a calma, estar zangada e triste e com o mandar fazer coisas de que não gostam.

Interessante foi também verificar que tanto no **1º ciclo** como no **2º e 3º ciclos** as qualidades apreciadas e as características menos apreciadas nos professores, pelos entrevistados, são praticamente as mesmas e têm a ver com aspectos afectivos pessoais e com aspectos do exercício profissional/ser professor.

3.2- Relação entre Pares

3.2.1 -Trabalho de grupo/cooperativo

No sentido de estudar o posicionamento do aluno na relação com os colegas quer dentro da sala de aula, quer fora da sala de aula iremos debruçar-nos sobre o trabalho de grupo e sobre as interacções ocorridas no intervalo de forma a perceber como é que o aluno pensa que o grupo de colegas ao vê e como é que se vê perante os diferentes colegas.

No que se refere à relação entre pares em situação de sala de aula iremos centrar-nos na organização da aprendizagem através do *trabalho de grupo/ cooperativo* que é a que mais contribui para gerar nos alunos sentimentos como a aceitação e a pertença a um determinado grupo e assim, alcançarem mais facilmente o êxito escolar. Vygotski¹⁰³ considera a actividade partilhada o mais importante dos meios socioculturais de desenvolvimento e o modo fundamental de aprender. Davidson (1990)¹⁰⁴ argumenta que o trabalho cooperativo promove a dimensão social da aprendizagem. Trabalhando cooperativamente os alunos ganham confiança nas suas capacidade individuais (Johnson & Johnson, 1990)¹⁰⁵.

Os métodos cooperativos propiciam a apropriação de conflitos sociocognitivos e de controvérsias, levando à sua resolução construtiva. Por outro lado, facilitam as

¹⁰³ Citado por, RUBTSOV, Vytaly (2009) *A Perspectiva de Educação de Vygotsky* in. [NOESIS N.º 77 Abril/Junho de 2009](#). *Redescobrir Vigotsky*.

¹⁰⁴ Citado por, FERNANDES, E. (1997) O trabalho cooperativo num contexto, de sala de aula, *Análise Psicológica* (1997), 4 (XV): 563-572, consultado em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>

¹⁰⁵ Ibidem

experiências básicas para que os sentimentos de aceitação, apoio mútuo, e auto estima elevada sejam comuns a todos os alunos. Paraphraseando Sarrionandia, (1995:189) ¹⁰⁶ “Cooperando para aprender, aprendemos a cooperar”

Esta categoria pode subdividir-se em: processos cognitivos, processos afectivos/relacionais e processos motivacionais. De acordo com Palácios, Marchesi e Coll (1990)¹⁰⁷ os processos cognitivos são todos os processos psicológicos que contribuem para o desenvolvimento de uma pessoa e que são fruto da interacção constante que essa pessoa mantém com o seu meio ambiente culturalmente organizado.

Os processos cognitivos que intervêm na aprendizagem não podem dissociar-se dos processos afectivos e motivacionais, pois têm um dominador comum, a interacção entre alunos e entre estes e o professor, ou seja, os contextos sociais das relações e da aprendizagem.

Nos processos cognitivos os alunos colaboram uns com os outros construindo um bloco comum de conhecimentos e procedimentos. São exemplos desta colaboração: prestar ajuda, dar ânimo, corrigir erros e repartir tarefas. Ao mesmo tempo o aluno aprende a usar a linguagem para guiar as suas acções e as dos colegas e também para ser guiado pelos colegas. São exemplos desta regulação: explicar-se a si mesmo e explicar aos outros o significado do que está aprendendo.

Através da controvérsia os alunos analisam as diferenças e os conflitos. Na controvérsia existem resultados positivos se houver, por parte dos alunos, vontade de chegar a acordos e cooperar, se os alunos estiverem motivados, senão houver imposições relacionais e se os alunos estiverem dispostos a relativizar o seu ponto de vista.

Durante as aulas, para além de se transmitirem conhecimentos, destrezas e procedimentos, também se ensinam atitudes e valores que geram sentimentos (processos afectivos/relacionais). Estes sentimentos levam a que o aluno atribua um sentido à sua presença na escola e a elaborar o seu próprio auto conceito gerando sentimentos como:

¹⁰⁶ SARRIONANDIA, G.,(1995:189) – “*El aprendizaje cooperativo*”, in, *La Interacción Social en Contextos Educativos* – Berrocal, P & .Zabal, M^a.

¹⁰⁷ Citados por SARRIONANDIA, G.,(1995:181) – “*El aprendizaje cooperativo*”, in, *La Interacción Social en Contextos Educativos* – Berrocal, P & .Zabal, M^a.

sentido de pertença ao grupo ou em oposição isolamento, sentido, orgulho, estima ou em oposição humilhação.

Bonney e colaboradores (2005)¹⁰⁸ consideram também factores não cognitivos tais como as motivações, especialmente quando é examinado o envolvimento cognitivo em sala de aula, podendo variar de acordo com a tarefa, os objectivos e as actividades adoptadas. Estes autores consideram a motivação mais como um processo do que um produto e pode ser entendida como mediadora¹⁰⁹ da relação entre determinada estratégia de instrução e o alcance desejado em termos de aprendizagem.

A motivação para aprender de cada aluno, resulta da interacção de dois “vectores”, as metas e as atribuições que os alunos perseguem no seu processo de aprendizagem e que condicionam a própria aprendizagem.

Face a isto, verifica-se que no **1º ciclo** a categoria *trabalho de grupo/cooperativo*¹¹⁰ tem um peso relativamente alto em onze casos, dos quais seis casos no 1ºano com um valor entre os 10,55% e 19,38% e seis casos no 4ºano com um valor entre 10,72% e 17,00%. Verifica-se que não existe no 1º ciclo, nenhum peso mediano.

Em relação ao **2º ciclo**, verifica-se que a categoria *trabalho de grupo/cooperativo* tem um peso relativamente alto em cinco casos no 5º ano com um valor entre 10,45% e 17,93% e seis casos no 6ºano com um valor entre os 10,40% e 19,91%. Verifica-se um peso mediano em um caso no 5º ano com um valor de 9,99%.

Em relação ao **3º ciclo**, verifica-se que a categoria *trabalho de grupo/cooperativo* tem um peso relativo em onze casos, dos quais seis casos no 7ºano com um valor entre 10,54% e 19,65% e seis casos no 8ºano com um valor entre 10,60% e 12,43% e cinco casos no 9ºano com um valor entre os 10,42% e 12,16%. Verifica-se um peso mediano em um caso, no 9ºano com um valor de 8,22%.

¹⁰⁸ Citado por, SENICIATO, T. & CAVASSAN, O.(2008:121) *Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais*, In.Ciências & Cognição 2008; Vol 13 (3): 120-136 Consultado em: <http://www.cienciasecognicao.org>

¹⁰⁹ Segundo estes autores a motivação como mediadora, pode englobar a autocrítica do aluno, o objectivo estabelecido, o valor da tarefa proposta e o interesse propriamente dito. Por interesse os autores entendem uma atracção, um encantamento ou uma conexão geral estabelecida para um domínio ou disciplina em particular. (ibidem)

¹¹⁰ Quadro em anexo CD

A categoria *trabalho de grupo/cooperativo* atinge o valor mais elevado no **2ºciclo** (19,91%). Este valor registou-se num aluno do 6º ano (E2601) do sexo feminino, cuja classificação final de ano se situou no 3, numa escala de 1 a 5.

Para entendermos o porquê de um valor tão elevado, passamos a transcrever alguns fragmentos da entrevista.

Quando fazem trabalhos de grupo “ (...) eu faço as coisas, estudo...o que eu tenho a fazer, faço. (E2601). “Não. (E2601) ” costuma trabalhar sempre no mesmo grupo, quanto ao ser escolhida “Depende das raparigas, tenho a minha melhor amiga que me escolhe sempre a mim, mas tirando isso... (E2601) ” “Gosto (E2601) ” quando a escolhem “Mas tenho pena que algumas pessoas também não me escolham. (E2601) ”. Quem forma os grupos “Depende, em algumas disciplinas somos nós, em outras disciplinas são os professores. (E2601) ”

Em relação à pergunta se tem bons amigos na sala, e sobre o que conversam, o entrevistado respondeu:

Alguns, mas não sei se posso confiar muito neles. Porque eu conto um segredo e eles vão logo contar. Menos a minha melhor amiga. (...) com os amigos em que posso confiar (...)por exemplo gosto de um rapaz, conto. E falamos sobre o que gostamos mais, os filmes que gostamos mais... (E2601)

Acrescenta que no intervalo “Tenho. (E2601) ” colegas com quem gosta de estar.

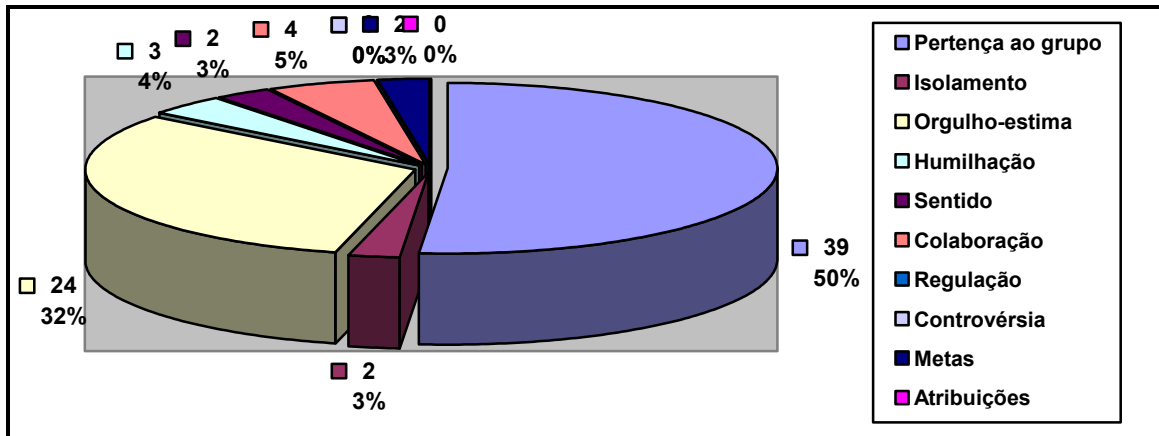
A categoria *trabalho de grupo/cooperativo* atinge o valor mais baixo no **3ºciclo** (8,22%). Este valor registou-se num aluno do 9ºano (E3902) do sexo feminino, cuja classificação final de ano se situou no 3, numa escala de 1 a 5. Para tentarmos perceber o porquê deste valor iremos transcrever alguns fragmentos da entrevista.

Quando fazem trabalhos de grupo “ (...) ofereço-me. (E3902), quanto ao ser escolhida “Sou escolhida e escolho. Geralmente ficamos mais raparigas...às vezes rapazes também...por exemplo, ontem apresentei um trabalho de grupo com um rapaz. (E3902) ”

Em relação à pergunta se tem bons amigos na sala, e sobre o que conversam, o entrevistado respondeu:

Tenho, mas tenho mais lá fora. (E3902) Conversamos sobre a escola, amigos, o que fazemos, o que vamos fazer, é isso...cenas que aconteceram...é isso. (E3902)

Figura 8 - Trabalho Grupo/ Cooperativo



Ainda sobre esta categoria verifica-se que 50% dos entrevistados na relação com os seus pares, e no que se refere ao trabalho de grupo – cooperativo, demonstram um grande sentido de pertença ao grupo, aliado a um sentimento de orgulho e estimada, como evidencia a figura 8. Tais resultados vão de encontro às características do estágio 03 do nível convencional, de Kohlberg (1992)¹¹¹ segundo o qual, o indivíduo formula juízos morais tendo como referência as regras do grupo social e as expectativas que este tem sobre ele. A moralidade dos comportamentos é ditada pela manutenção das boas relações: é preciso ajudar os outros, agradecer-lhes e obter a sua aprovação. Nesta fase da adolescência há uma consciência inicial de que os interesses colectivos são mais importantes do que os individuais.

3.2.2 – Sociabilidade

A *sociabilidade* da criança é o ponto de partida das interacções sociais com o meio que a rodeia. A socialização escolar para ser compreendida, “tem de ser reportada às pluralidades de redes de relações de que o aluno participa”. Na rede dessas interacções a criança vai integrando, construindo, e reconstruindo conjuntos de expectativas recíprocas que se objectivam nas normas escolares. (Alves Pinto, 2008:19). Assim, a criança, o adolescente e o jovem socializam-se nas “interacções que estabelecem com os outros significativos”, uns adultos e outros colegas. Por

¹¹¹ Citado por, SENICIATO, T. & CAVASSAN, O.(2008:121) *Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais*, In.Ciências & Cognição 2008; Vol 13 (3): 120-136 Consultado em: <http://www.cienciasecognicao.org>

consequente, a socialização escolar está “longe de só acontecer na interacção com os professores” (ibidem).

Santiago (1993:94) refere que o recreio é o espaço privilegiado de encontro dos alunos e de socialização. Esta ideia é reforçada por Blouet-Chapiro¹¹² (1987) que nas suas investigações verificou que a única actividade comum mencionada pelos alunos, era o jogo no recreio. Na perspectiva de Vygotski o jogo é precursor da aprendizagem escolar (...) ajuda a criança a desenvolver a capacidade de auto-regular o seu comportamento físico, social e cognitivo.¹¹³ Bodrova & Leong (S/d)

A vivência do jogo faz com que a criança viva experiências do processo cultural e da interacção simbólica da cultura humana: agir de modo interactivo; aprender progressivamente; conhecer elementos heterogéneos e com diversidade cultural; interpretar, significar e criar individualmente e em grupo (Brougère 1998)¹¹⁴ Para além do jogo, a conversa assume um papel importante nas relações que se estabelecem com os outros e que estão na base da relação comunicacional.

Face a isto verifica-se que no **1º ciclo** a *categoria Sociabilidade*¹¹⁵ tem um peso relativo na totalidade dos casos. No 1ºano registam-se valores entre 10,09% e 30,67% e no 4ºano, registam-se valores entre 10,68% e 21,51%.

Em relação ao **2º ciclo**, verifica-se que a categoria *Sociabilidade* tem um peso relativo em nove casos, dos quais cinco casos no 5ºano com um valor entre os 11,58% e 17,59% e quatro casos no 6ºano com um valor entre os 17,40% e 22,93%. Verifica-se também, um peso mediano de um caso no 5º ano com um valor de 8,48% e de um caso no 6ºano com um valor de 7,88%. No 6ºano verifica-se um caso sem cobertura.

Em relação ao **3º ciclo**, verifica-se que a categoria *Sociabilidade* tem um peso relativo em dezasseis casos, dos quais seis casos no 7ºano com um valor entre os 12,74% e 18,47%, cinco casos no 8ºano com um valor entre os 12,58% e 19,98% e cinco casos no 9ºano com um valor entre 11,94% e 14,91%. Verifica-se também, um peso mediano de

¹¹² Citado por SANTIAGO, Rui. *Representações Sociais da Escola Nos Alunos, Pais e Professores No Espaço Rural*. Tese de Doutoramento. Aveiro. 1993:94

¹¹³ BODROVA, Elena; LEONG, Deborah. *Jogar Para Aprender Na Escola*. In: [NOESIS N.º 77](#) [Abril/Junho de 2009](#). *Redescobrir Vigotsky*.

¹¹⁴ BROUGÈRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica*. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo, Pioneira, 1998:27-28.

¹¹⁵ Quadro em anexo CD

um caso no 8ºano com um valor de 6,96% e de um caso no 9ºano com um valor de 7,91%.

Verifica-se que a categoria *Sociabilidade* apresenta valores elevados em todos os ciclos, mas mais elevados (30,67%) no **1º ciclo**, no 1º ano de escolaridade (E1101), num aluno do sexo feminino, com aproveitamento final de Muito Bom. Para tentarmos perceber o porquê de um valor tão elevado nesta categoria e principalmente no 1º ciclo, passamos a transcrever alguns fragmentos da entrevista.

Tem bons amigos na sala “Tenho. A Maria, a Joana, o Pedro Vale é mais ou menos (*pausa 2s*) a Inês, a Sofia, o Duarte e... (*pausa 4s*) e já não tenho mais. (E1101) e é costume no recreio, (...) os meninos estão sempre a jogar à bola e as meninas estão a brincar (...) (E1101)

Esta resposta é corroborada pelas observações realizadas no recreio do 1ºciclo, das 10:30m às 11:00 e das quais transcrevemos alguns fragmentos:

“Observamos que ao chegarem ao recreio, vários grupos se formaram, uns só de rapazes, outros só de raparigas e outros de ambos os sexos. (...) Todos os grupos jogam a bola e os que não o fazem passeiam, correm ou estão sentados a conversar. (Ob.9/03/2009) ”

Costumam conversar “Sim. (E1101) ” sobre o “(...) que é que temos em casa, do que é que gostamos muito e também dizemos: - Querem brincar? Brincamos ao quê? (E1101) “. Esta resposta é corroborada pelas observações realizadas no recreio do **1ºciclo**, das (ObI1) e da quais transcrevemos este fragmento:

Observamos que os alunos do 1ºano jogam e conversam.
(Ob.9/03/2009)

No intervalo “Costumamos ir à biblioteca fazer desenhos. Também... também podemos ouvir rádio e ler um livro. (...) Vamos para o escorrega e também brincamos lá. Brincamos à apanhada e mais nada (E1101) “. Costuma ser convidado para brincar/jogar “Sim. Sim (E1101) ” e “Sim (E1101) ” fica contente.

Em relação às perguntas se há meninos indianos, angolanos, brasileiros, na escola, se jogam e brincam com eles, o entrevistado respondeu:

Acho que sim. Acho que a Laura viveu noutra país, mas não sei. É que ela é muito escura. (E1101)

Esta resposta é corroborada pelas observações realizadas no recreio do 1º ciclo, das (ObI1) e das quais transcrevemos alguns fragmentos:

Crianças de etnias diferentes brincam com todos. (Ob.9/03/2009)

Sobre as perguntas se tem colegas com problemas, por exemplo que andam em cadeira de rodas, que não vêem bem ou com outro problema, se costuma brincar com eles e porque brinca com eles, o entrevistado respondeu:

Ah... (*pensativa*). Sim, os deficientes. Sim, costumo brincar com a Maria ... e com a Rita. (E1101)¹¹⁶

Curiosamente esta resposta não é corroborada pelas observações realizadas no intervalo do 1º ciclo (ObI1).

Verificamos também que a categoria *Sociabilidade* apresenta o valor mais baixo (7,88%) no **2º ciclo** (E2601), num aluno do sexo feminino, cuja classificação final de ano se situou no 3, numa escala de 1 a 5.

Para tentarmos perceber o porquê de um valor tão baixo em relação aos restantes entrevistados, passamos a transcrever alguns fragmentos da entrevista.

No intervalo costumam conversar sobre “Sobre filmes e o que fizemos no fim-de-semana e isso. (E2601)”

Em relação às perguntas se há raparigas e rapazes indianos, angolanos, brasileiros, na tua turma, se costuma jogar e conversar com eles e sobre o que é que conversam, o entrevistado respondeu:

“Há. Como são rapazes não costumo brincar muito. Com o Zé, que é autista, costumo. (E2601). Porque ele é simpático e engraçado. (E2601)”

Pensamos ser relevante para o estudo da sociabilidade e no sentido de reforçar os dados das entrevistas, transcrevermos algumas das observações realizadas, no espaço de recreio, durante os intervalos. Assim, faremos um breve apanhado dos comportamentos observados nos intervalos só de alunos do **1º ciclo** (ObI1), só de alunos do **2º ciclo** **3º ciclo** (ObI23) e de todos os ciclos juntos (ObI123).

¹¹⁶ Nomes fictícios atribuídos a duas alunas que frequentam a sala de ensino estruturado (metodologia Teach) para alunos com espectro do autismo e que funciona na Escola Básica Integrada.

No intervalo do **1º ciclo** (ObI1), em relação às actividades/brincadeiras observadas, verifica-se que:

Rapazes e raparigas conversam e jogam bola em conjunto. Raparigas estão em menor número. (Ob.9/03/2009) (Ob.10/03/2009) (Ob.11/03/2009) (Ob.14/03/2009)
Rapazes e raparigas fazem pinturas juntos (...), jogam a bola, passeiam e lancham (Ob.14/03/2009)
Grupo de rapazes e raparigas, brincam junto das mesas. (Ob.27/03/2009)
Rapazes e raparigas de etnias diferentes, conversam e brincam com todos. (Ob.9/03/2009, Ob.10/03/2009, Ob.11/03/2009, Ob.14/03/200, Ob.20/03/2009, Ob.24/03/2009, Ob.27/03/2009)

Em relação à formação de grupos, verifica-se que:

Os grupos formam-se por actividade/ brincadeira. (Ob.9/03/2009, Ob.10/03/2009, Ob.11/03/2009, Ob.14/03/200, Ob.18/03/2009, Ob.20/03/2009, Ob.24/03/2009, Ob.27/03/2009)
Formam-se grupos só de rapazes, só de raparigas e de ambos os sexos. (Ob.9/03/2009, Ob.10/03/2009, Ob.11/03/2009, Ob.14/03/200, Ob.18/03/200, Ob.20/03/2009, Ob.24/03/2009, Ob.27/03/2009)

Curiosamente, durante as observações realizadas, verifica-se um caso de Isolamento de um aluno do sexo masculino:

O aluno permanece sentado a observar os outros. Uma colega vai ter com ele, conversam qualquer coisa e afasta-se. O aluno mantém-se sozinho. Mais tarde o colega volta a dirigir-lhe palavra, mas este não se manifesta e fica sozinho, novamente. É o último a abandonar o recreio. (Ob.9/03/2009)
(...) Um colega chega junto dele e brincam por breves momentos, mas logo se afasta. É o último a entrar. (Ob.10/03/2009)
(...) Procura companhia junto de um grupo de meninas que se encontra perto, mas demora pouco tempo e fica novamente sozinho. É o último a entrar e com passos lentos. (Ob.11/03/2009)
(...) Um colega vai ter com ele e conversam por breves instantes (...). Outro aluno senta-se no mesmo espaço, mas de costas voltadas e sem conversar. O aluno continua sozinho sem conversar...chega o colega que já tinha estado junto dele, abraça – o e conversam. O aluno não reage. Fica sozinho até ao final. Entra no fim e sozinho. (Ob.20/03/2009)
O aluno permanece sozinho observando os outros. Ninguém tentou conversar com ele. Fica aí até ao fim do intervalo. Entra em último. (Ob.20/03/2009)

Nos intervalos dos **2º ciclo e 3º ciclos** (ObI23), em relação às actividades observadas, verifica-se que:

Rapazes jogam bola, correm, conversam, ouvem música e passeiam pelo espaço. (Ob.9/03/2009, Ob.10/03/2009, Ob.11/03/2009, Ob.14/03/200, Ob.24/03/2009)
Raparigas estudam, estão sentadas a conversar, ouvem música e passeiam pelo espaço. (Ob.9/03/2009, Ob.10/03/2009, Ob.11/03/2009, Ob.14/03/200, Ob.24/03/2009)
Raparigas jogam bola (Ob.24/03/2009)

Rapazes e raparigas de etnias diferentes, misturam-se com os outros.
(*Ob.9/03/2009, Ob.10/03/2009, Ob.11/03/2009, Ob.14/03/2009, Ob.24/03/2009*)

Em relação à formação de grupos, verifica-se que:

Os grupos formam-se por actividade/ brincadeira. (*Ob.10/03/2009, Ob.11/03/2009, Ob.14/03/2009, Ob.18/03/2009, Ob.24/03/2009*)
Formam-se grupos só de rapazes, só de raparigas e de ambos os sexos.
(*Ob.9/03/2009, Ob.10/03/2009, Ob.11/03/2009, Ob.14/03/2009, Ob.18/03/2009, Ob.24/03/2009*)

No intervalo em que circulam todos os alunos do **1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclos** (Ob1123) em relação às actividades observadas, verifica-se que:

Rapazes e raparigas brincam juntos. (*Ob.17/03/2009, Ob.18/03/2009, Ob.19/03/2009, Ob.24/03/2009*)
Alunos de etnias diferentes misturam-se com os outros, conversam e ouvem música. (*Ob.17/03/2009, Ob.18/03/2009, Ob.19/03/2009, Ob.24/03/2009*)
Alunos mais velhos fazem deste espaço de recreio um local só de passagem. (*Ob.17/03/2009, Ob.18/03/2009, Ob.19/03/2009, Ob.24/03/2009*)
Alunos de ambos os sexos (...) conversam e falam ao telemóvel. (*Ob.17/03/2009, Ob.18/03/2009, Ob.19/03/2009, Ob.24/03/2009*)
Rapazes jogam bola, correm, conversam, brincam ouvem música e passeiam pelo espaço. (*Ob.17/03/2009, Ob.18/03/2009, Ob.19/03/2009, Ob.24/03/2009*)
Raparigas conversam, observam, brincam com o telemóvel, ouvem música e passeiam pelo espaço. (*Ob.17/03/2009, Ob.18/03/2009, Ob.19/03/2009, Ob.24/03/2009*)
Raparigas jogam bola (*Ob.24/03/2009*)

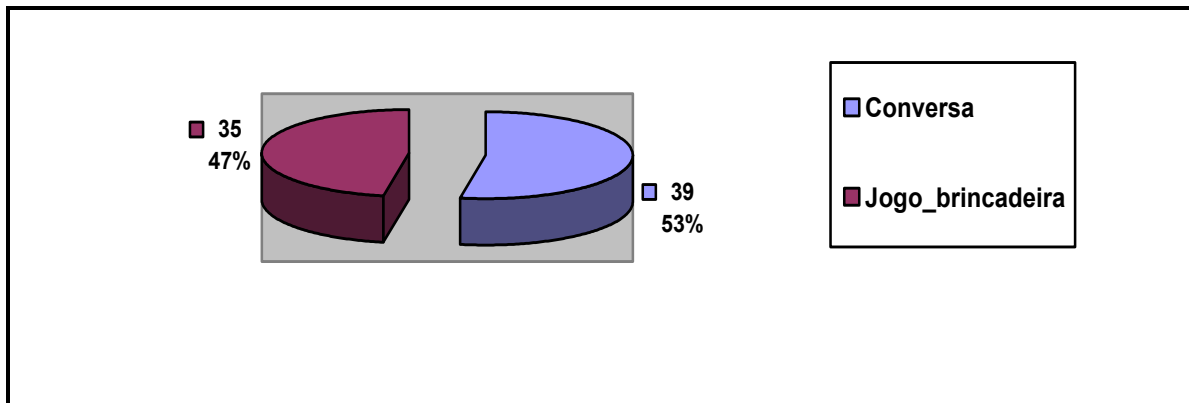
Em relação à formação de grupos, verifica-se que:

Os grupos formam-se por actividade. (*Ob.17/03/2009, Ob.18/03/2009, Ob.19/03/2009, Ob.24/03/2009*)
Formam-se grupos só de rapazes, só de raparigas e de ambos os sexos. (*Ob.17/03/2009, Ob.18/03/2009, Ob.19/03/2009, Ob.24/03/2009*)
Grupos só de rapazes com elementos do 4º, do 5º e do 6º ano jogam a bola. (*Ob.18/03/2009*)
Grupos só de rapazes, só de raparigas e mistos, circulam pelo espaço. (*Ob.17/03/2009, Ob.18/03/2009, Ob.19/03/2009, Ob.24/03/2009*)
Dois grupos do 9º ano formam-se, um de ambos os sexos e outro só de raparigas. Circulam pelo espaço e conversam. (*Ob.19/03/2009*)
Dois grupos de rapazes e raparigas, em que a maioria são raparigas, conversam junto às mesas. (*Ob.18/03/2009*)

As observações realizadas permitem inferir que as brincadeiras e as actividades realizadas no intervalo são praticamente as mesmas em todos os ciclos (pelo menos as actividades que ocorreram no espaço onde se focalizou a nossa observação) e que os alunos de etnias diferentes brincam e conversam com todos. As raparigas e os rapazes

brincam e conversam em conjunto “aproximação entre sexos”, também se formam grupos só de raparigas ou só de rapazes “afastamento entre sexos” (Cruz & Carvalho 2006). Importa referir que as observações, mostraram pouca diversidade de comportamentos, permitindo apenas registar rotinas das crianças no espaço do recreio.

Figura 9 - Sociabilidade



Pela resposta dos entrevistados verifica-se que durante o intervalo, os alunos preferem mais conversar do que jogar, como evidencia a figura 9. No entanto, tal não é corroborado pelas observações realizadas, onde a situação de jogo e brincadeira era mais evidente.

3.2.3- Conflito

Devido à multiplicidade de definições e a um escasso consenso sobre este conceito, socorremo-nos da definição apresentada por Costa e Matos (2007:75) que recorreram a vários autores para definirem conflito e que no seu entender este “*resulta de uma percepção divergente de interesses, visões ou objectivos (Deutsch, 1973); de preferência opostas (Carnevale & Pruitt, 1992); da crença de que os objectivos actuais das partes envolvidas não podem ser atingidos em simultâneo (Rubin, Pruitt&Kim,1994); é um processo que começa quando um dos elementos percepçiona que o outro frustrou, ou está prestes a frustrar o seu objectivo, preocupação, ideia...*” (Sanson & Bretherton, 2001) ”

Esta categoria pode subdividir-se em conflito interpessoal e conflito intrapessoal. São exemplos de conflito interpessoal desentendimentos, brigas, ofensas

verbais, ofensas corporais e bullying e de conflito intrapessoal o ir/não ir, o fazer/não fazer e o falar/não falar. Martinez Zampa, (2005: 31-32)¹¹⁷

Face a isto verifica-se que no **1º ciclo** a *categoria conflito*¹¹⁸ tem um peso relativo num caso 12,46% e apresenta um peso mediano em onze casos. No 1º ano registam-se valores entre 4,83% e 12,46% e no 4º ano, registam-se valores entre 4,09% e 6,99%.

Em relação ao **2º ciclo**, verifica-se que a *categoria conflito* tem um peso relativo em cinco casos, dos quais três casos no 5º ano com um valor de 10,21% e de 12,79% e dois casos no 6º ano com um valor entre os 10,29% e 16,36%. Verifica-se também, um peso mediano de dois casos no 5º ano com um valor de 4,70% e de 8,60% e de dois casos no 6º ano com um valor de 6,89% e de 8,19%. Também se verifica um caso sem cobertura no 5º ano e dois casos no 6º ano.

No que diz respeito ao **3º ciclo**, verifica-se que a *categoria conflito* tem um peso relativo em dois casos no 8º ano com um valor de 10,97% e de 16,36%. Verifica-se também, um peso mediano de quatro casos no 7º ano com um valor entre 7,56% e 9,81%, no 8º ano três casos com um valor entre 4,62% e 9,65% e seis casos no 9º ano com um valor entre 4,20 e 8,6%. Também se verifica dois casos sem cobertura no 7º ano e um caso no 6º ano.

Verifica-se que a categoria *conflito* apresenta o valor mais elevado (16,30%) no **3º ciclo**, no 8º ano de escolaridade (E3802), num aluno do sexo masculino, com aproveitamento final de 3 numa escala de 1 a 5. Para tentarmos perceber o porquê deste valor, passamos a transcrever alguns fragmentos da entrevista.

É raro ver (...) (E3802) colegas com comportamentos pouco aceitáveis e quando vê são mais “Com palavras e às vezes mesmo na agressão. (E3802)” Sobre estes tipos de comportamento, concorda que “Depende das situações. Se estão a falar e se chamam um nome à mãe dele... não sabem o que é que a mãe dele é ou até se já morreu e ele pode ficar irritado com isso. (E3802)”

Verifica-se que a categoria *conflito* apresenta o valor mais baixo no **1º ciclo**, no 4º ano de escolaridade (E1401), num aluno do sexo feminino, com aproveitamento final de

¹¹⁷ CHRISPINO, Á.; (2007) *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*, Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, Jan./mar. 2007

¹¹⁸ Quadro em anexo CD

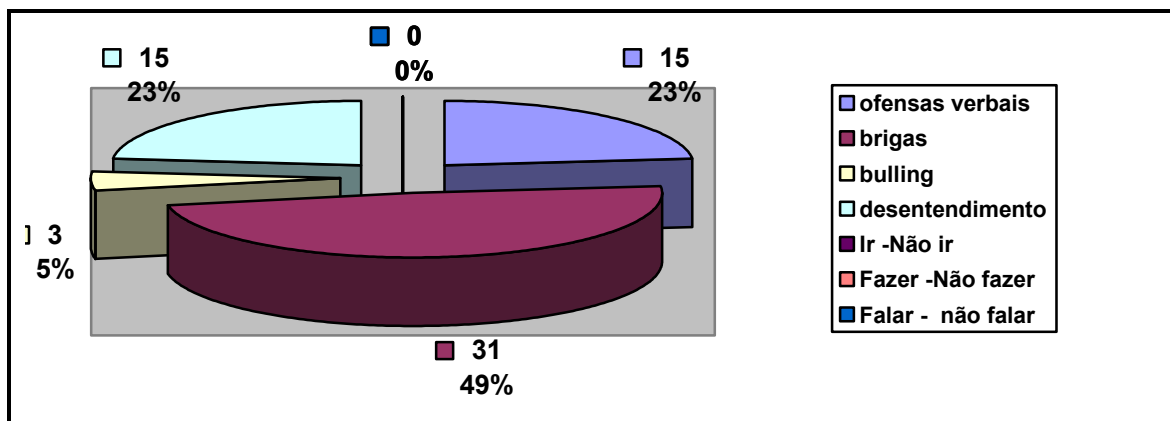
Bom. Para tentarmos perceber o porquê deste valor, passamos a transcrever alguns fragmentos da entrevista.

Na escola “há (E1401) ” meninos que batem nos outros porque “Às vezes ficam zangados, por que um tirou a bola para o outro lado da escola e depois nos jogos ficam a discutir ...sei lá porquê (E1401) ”. “Não (E1401) ” concorda com este tipo de comportamento.

Pensamos ser importante para o estudo transcrever os exemplos de comportamentos pouco aceitáveis referidos pelos entrevistados. Assim, são considerados pelos entrevistados comportamentos pouco aceitáveis:

Zangam-se. (E1104), (E1402) ficam a discutir (E1401) chateiam-se (E1402). (...) Chamar nomes (E1403), (E1406), (E 2502), (E2504), (E3701), (E3902) (...) ofenderem. (...) (E3802), (...) mal-educados com as pessoas (...) dizem palavrões (...) (E3806) Os mais velhos a baterem nos mais novos (...) (E1404), (E1405), (E2506), (E 3804). (...) baterem (...) (E2504). (...) batem devagarinho(E1106)...) empurrarem-me (...) fazem brincadeiras que magoam (...)baterem-lhe (E 2502) (E2506) às vezes começam-se a bater. (E1405) baterem (...)(E2603) batem com força (E3706) (...) baterem...baterem (E3801) agredirem-se. (E3701) (...) rapazes à bulha (E 3705). (...) porrada (...)(E3906) Agressões (E3903) (...) excesso de violência em algumas brincadeiras (...)(E3905) a andar à luta.(E 2602) Gozam (E2601), (E 2602), (E2603), (E2604), (E3704), (E3806) Mandam a bola para a cara. (E1101) (...) magoam-nos (E1103), aleijam-nos (E3803), Dão-nos pontapés (E1103), (E2501), joelhadas (E2605). Atiram coisas uns aos outros (...) (E3706) atiram com pedras (E2601), (E3704).

Figura10 – Conflito



Como evidencia a figura 10, as brigas (bater, agredir, lutar, aleijar, pontapear, dar joelhadas, empurrar) são as situações de conflito interpessoal mais

vivenciadas nos intervalos, seguidas das ofensas verbais (discutir, chamar nomes, dizer palavrões, ofender, gozar) e de desentendimentos.

A causa mais vezes apontada, pelos entrevistados, como estando na origem da maioria destes comportamentos, é o jogo de futebol. Tal facto não pode ser corroborado pelas observações realizadas, uma vez que estávamos num espaço de onde não era possível observar os campos de futebol. Os jogos de futebol que decorreram no espaço onde focalizámos a nossa observação, decorreram de forma pacífica. Para reforçar a ideia sobre a causa mais frequente dos comportamentos “pouco aceitáveis”, transcrevemos um fragmento em que o entrevistado responde:

A maior parte das vezes acontece quando estamos a jogar futebol...começam a fazer faltas e depois há as guerras, e nas outras vezes, deve ser porque eles começam a brincar e os outros não gostam da brincadeira e começam as guerras. (E2505)

Estes comportamentos pouco aceitáveis, acontecem em sítios onde não há “nem professores, nem vigilantes. (E3801)”

No decorrer das nossas observações não se verificaram situações de conflito, mas sim alguns comportamentos que poderemos chamar de “interacções conflituosas”.

(...) dois rapazes envolvem-se no que parece ser uma luta. Outros colegas juntam - se a eles, conversam e dispersam-se e tudo fica bem. (Ob123.19/03/2009)
Rapazes e raparigas, correm atrás de colega que tem uma bola. Gera-se uma certa confusão, aproxima-se uma auxiliar e o grupo dispersa-se(Ob 123. 18/03/2009)
Aluno angolano, passa pelas mesas, um aluno luso empurra-o e tira-lhe a mochila, este não se manifesta, apanha a mochila e afasta-se dali. (Ob1123 18 /03/2009)

A subjectividade da “situação pode ser constatada na dificuldade de um olhar externo e não infantil, distante dos códigos comuns da actividade, na distinção entre o que é uma briga de brincadeira e uma briga de verdade”. (Cruz & Carvalho 2006:131) Reforçando esta ideia (Brougère 1998:24)¹¹⁹ refere que a cultura lúdica infantil, tem uma especificidade que compreende o uso de “um certo número de referências que permitem interpretar como jogo actividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas”.

¹¹⁹ Op. Cit. Cruz&Cravalho (2006)

4. Formas de estar na escola

4.1- Participação

Entende-se por *participação* a forma como cada aluno participa na escola. Pois “quer se queira ou não, cada um dos actores participa a todo o momento da vida dos conjuntos sociais de que faz parte”.¹²⁰ Esta ideia vai um pouco de encontro ao postulado da escola de Paulo Alto:” Não se pode não comunicar”que neste contexto podemos referir que na escola “Não se pode não participar” pode-se sim, escolher uma modalidade específica de participação. (Friedberg, 1988:86)

A categoria participação pode subdividir-se nas seguintes subcategorias: participação convergente (os actores respeitam as regras), divergente (os actores não respeitam as regras), apática (não põem em causa as regras) e abandono. (Alves Pinto, 1995:166)

No sentido de estudar o posicionamento do aluno em relação à instituição escola de forma a perceber qual o grau de satisfação ou insatisfação do aluno perante a escola e a sua participação na escola. Para isso foram colocadas algumas perguntas sobre a participação do aluno em actividades e eventos organizadas pela escola e sobre a escola em si.

Verifica-se que no **1º ciclo** a *categoria participação*¹²¹ tem um peso relativo zero casos no 1º ano e de dois casos no 4ºano com o valor de 10,16% e de12,81%. Verifica-se, também, um peso mediano em seis casos, dos quais três no 1ºano com um valor entre 1,81% e 3,82% e quatro no 4º ano com um valor entre 3,02% e 7,91%. No 1ºano verificam-se três casos sem cobertura.

Em relação ao **2º ciclo**, verifica-se que a *categoria participação* tem um peso relativamente alto em cinco casos no 5º ano com um valor entre 10,80% e 15,57% e em um caso no 6ºano com um valor de 14,62%. Verifica-se também, um peso mediano em um caso no 5º ano com um valor de 7,43% e em cinco casos no 6ºano com um valor entre 5,03% e 8,13%.

Em relação ao **3º ciclo**, verifica-se que a *categoria participação* tem um peso relativo em sete casos, dos quais dois casos no 7ºano com um valor de 11,23% e

¹²⁰ Op. Cit. Alves Pinto, (1995:159)

¹²¹ Quadro em anexo CD

de 11,96% e quatro casos no 8º ano com um valor entre 11,58% e 13,02% e um caso no 9º ano com o valor de 11,32%. Verifica-se também, um peso mediano em dezasseis casos, dos quais quatro casos no 7º ano com um valor entre 4,16% e 9,81%, dois casos no 8º ano com o valor de 4,50% e de 9,18% e cinco casos no 9º ano com um valor entre 5,22% e 8,40%.

Verifica-se que a *categoria participação* atinge o valor mais elevado no **2º ciclo** (15,57%). Este valor registou-se num aluno do 5º ano (E2503) do sexo masculino, cuja classificação final de ano se situou no 4, numa escala de 1 a 5. Para tentarmos perceber o porquê de um valor tão elevado, passamos a transcrever alguns fragmentos da entrevista.

Quando a professora manda fazer uma tarefa que não gosta “(...) tenho de obedecer às ordens dos professores (E2503)”.

Já foi expulso de alguma aula, porque “(...) estávamos a fazer um trabalho e depois eu conversei um bocadinho... a professora apanhou-me e expulsou-me. (E2503)”. “Teve de ser... mas depois foi uma colega que começou e a professora disse: - Ah, não importa... porque a professora só me apanhou a mim (E2503)” concorda “Porque senão a sala é só barulho. (E2503)”

Quanto às perguntas se participou no corta mato da escola, se gostou e se se lembra de outra actividade que tenha gostado de participar, o entrevistado respondeu:

Particpei. Gostei, mas é um pouco cansativo. (...).(E2503) Os jogos inter turmas. (E2503)

Verifica-se que a *categoria participação* atinge o valor mais baixo no **1º ciclo** (3,02%). Este valor registou-se num aluno do 4º ano (E1402) do sexo masculino, cuja classificação final de ano se situou no Muito Bom. Para tentarmos perceber o porquê deste valor iremos transcrever alguns fragmentos da entrevista.

Quando a professora manda fazer uma tarefa que não gosta “Eu tenho de fazer. A professora manda fazer e eu faço. (E1402)”

Quanto às perguntas se participou no corta mato da escola, se gostou de participar, o entrevistado respondeu:

Sim. Gostei. (E1402)

Verifica-se que estamos perante uma *participação apática*,¹²² uma vez que a maior parte dos entrevistados não põe em causa as regras, concordando com as decisões dos professores. De acordo com Kohlberg (1992)¹²³ trata-se de cumprir o seu dever e de demonstrar respeito pela autoridade a fim de evitar a sanção e a culpabilidade que daí resulta. Todos devem colaborar com a organização social e com as instituições, mantendo a ordem social.

Assim, registamos alguns fragmentos das entrevistas em que os entrevistados referem:

A professora manda fazer e eu faço (E1402) Queixo-me um bocadinho...mas faço. Porque a professora disse para nós fazermos e nós temos de fazer. (E1406) (...) se os professores mandam eu tenho de obedecer às ordens dos professores (E2503) (...) faço. Porque são professores. (E2505) Tenho de fazer. Porque os professores é que mandam na escola, na turma e nas aulas. (E2602) (...) eu posso não gostar, mas os professores é que mandam e eu tenho de a fazer. (E3701) Faço à mesma. Se eles mandam...faço. (E3806) Tenho de fazer, é uma ordem do professor...(E3901)

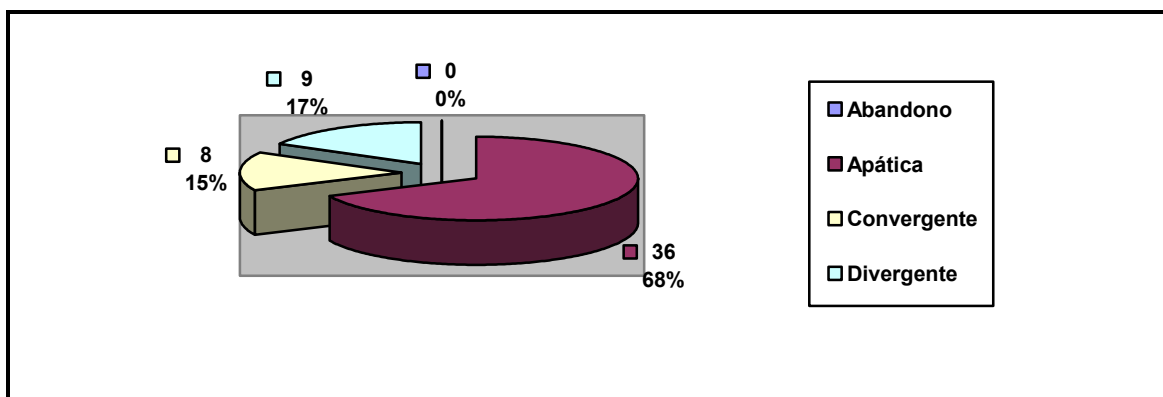
Acho aborrecido, mas depois acabo por fazer o trabalho. Porque senão fico com má nota. (E2504) Faço na mesma. Porque quero ter boa nota. (E3705) Tenho de fazer. Para ter boa nota. (E 3706) Aborreço-me um bocadinho no início, mas depois até faço o trabalho. (E3803) (...) sinto-me um bocado aborrecido, mas faço (...). (E3804) Conta para a nota e se os professores mandam...nós temos de fazer. (E3903) Faço. Porque é a minha obrigação. A escola não é para fazermos o que queremos (E1404) Eu faço, não me importo. Porque (...) não sou uma menina mal-educada. (E2501) Eu não gosto de fazer, mas como é obrigatório, tenho de fazer (...). (E2603) (...) tenho de fazer na mesma. (E2604) acabo sempre por fazer. (E2606) Tenho que fazer. (E3704) Não gosto, mas tenho de fazer. (E3904) Tenho de fazer. Porque não tenho outro remédio. (E3906)

Verifica-se que os entrevistados não põem em causa as regras ” Eu não gosto de fazer, mas como é obrigatório, tenho de fazer (...) (E2603) ” e as ordens dadas pelos professores “os professores mandam eu tenho de obedecer às ordens dos professores (E2503) ” o que nos indica que a participação, destes entrevistados é uma participação apática. Curiosamente outro indicador que influencia a participação é as notas” Tenho de fazer. Para ter boa nota. (E 3706) ”

¹²² Alves Pinto, (1995:166)

¹²³ BATAGLIA, P. U. R., MORAIS, A. & LEPRE, R. M.,(2010:26) *A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil*. Estudos de Psicologia, 15(1), Janeiro-Abril/2010, 25-32 disponível em: www.scielo.br/epsic

Figura11 - Formas de Estar na Escola - Participação



Como se evidencia a figura 11 a participação apática registou uma percentagem muito elevada e não se evidenciou nenhuma situação de abandono. No que se refere à participação divergente e convergente registou-se uma percentagem baixa de participação.

4.2 - Satisfação/ Insatisfação

A *satisfação* ou *insatisfação* dos actores na escola, pode ser vista como resultante das relações sociais que ocorrem na escola assentando na dualidade satisfação / insatisfação em que estes actores estão envolvidos. Hirschan¹²⁴ propõe três categorias de comportamentos sociais que podem ser vistos como resposta à satisfação ou insatisfação dos indivíduos são elas: o abandono, o protesto, e a lealdade. Guy Bojoit¹²⁵ ao aplicar estas categorias no seu estudo sente necessidade de acrescentar uma outra que é a apatia. Por outro lado, consideramos que os actores criam expectativas em relação à escola e que esta subcategoria também deve ser considerada. Assim, estas categorias podem subdividir-se nas seguintes subcategorias: lealdade, expectativas, abandono, protesto, apatia.

Face a isto, verifica-se que no **1º ciclo** a *categoria satisfação*¹²⁶ tem um peso relativamente alto em dez casos, dos quais cinco casos no 1º ano com um valor entre 13,10% e 26,46% e cinco casos no 4º ano com o valor de 10,10% e 18,47%. Verifica-se também, um peso mediano em um caso, no 1º ano com um valor de 9,93 % e um no 4º ano com um valor de 8,31%.

¹²⁴ Citado por Alves Pinto, (1995:164)

¹²⁵ Ibidem

¹²⁶ Quadro em anexo CD

Em relação ao **2º ciclo**, verifica-se que a *categoria satisfação* tem um peso relativamente alto em quatro casos, dois dos quais no 5º ano com um valor entre 11,50% e 12,20% e em dois casos no 6ºano com um valor entre 10,77% e 13,78%. Verifica-se também, um peso mediano em quatro casos no 5º ano com um valor entre 6,52% e 9,34% e em quatro casos no 6ºano com um valor entre 6,88% e 8,14%.

Em relação ao **3º ciclo**, verifica-se que a *categoria satisfação* tem um peso relativo em zero casos no 7º e no 8ºanos e em um caso no 9ºano com o valor 13,74% (E3902). Verifica-se também, um peso mediano em dezassete casos, dos quais seis casos no 7º ano com um valor entre 7,17% e 8,90%, seis casos no 8º ano com o valor entre 4,10% e de 7,74% e cinco casos no 9ºano com um valor entre 4,17% e 9,57%.

Verifica-se que a *categoria satisfação* atinge o valor mais elevado no **1ºciclo** (26,4%). Este valor registou-se num aluno do 1ºano (E1106) do sexo feminino, cuja classificação final de ano se situou no suficiente. Para tentarmos perceber o porquê de um valor tão elevado, passamos a transcrever alguns fragmentos da entrevista.

Em relação à escola, gosta de “Trabalhar. Porque eu gosto de trabalhar (E1106)”. “Gosto (E1106)” de vir à escola, mas “Às vezes quando estou zangada com uma colega não, não me apetece vir (E1106)”. Acha a escola “ bonita. Gosto de brincar cá e gosto de trabalhar cá (E1106).”Na escola costuma “Nas aulas trabalho, no recreio brinco (E1106)” e “Gostava de ficar muito tempo, cá na escola. Eu gostava de cá dormir. Porque a escola é bonita (E1106)”.

Sobre a pergunta se recomendavas esta escola aos seus amigos, o entrevistado respondeu:

Sim. Alguns (amigos) estão cá, mas alguns não. (...) (E1106)

Curiosamente, a *categoria satisfação* só registou um valor relativo (13,74%) no **3º ciclo**, num aluno do 9ºano (E 3902) do sexo feminino, cuja classificação final de ano se situou no 3, numa escala de 1 a 5. Pensamos ser relevante para o nosso estudo transcrever alguns fragmentos da entrevista.

A escola “É agradável, mas é muito barulhenta...mesmo. Há muitas confusões, com os miúdos e isso...aí fora no intervalo e quando estamos a entrar. Também já fiz parte dessas confusões, mas agora já não faço (E 3902).” “Gosto. (E 3902)” da escola “

Acho que faz parte (...) se no futuro queremos ser mesmo alguém (...) é a escola (...) (E 3902) ”. “Talvez (E 3902) ” recomendasse a escola aos seus amigos, “Depende do ano para que ela fosse. Já cá tive (...) coisas más, mas também tive coisas boas (...) é uma coisa a tentar...acho que as pessoas devem sempre experimentar. (E 3902) “

Pensamos ser relevante para o estudo transcrever algumas das qualidades da escola mencionadas pelos entrevistados:

É gira (E1101) (...) é amorosa. Ajuda-nos a aprender muito. (E1102)
É muito grande. (E1103) Bonita e trabalha-se muito (E 1104) é engraçada. Aprende-se muitas coisas... é a escola ideal. (E1105) (...) aprendemos e brincamos. (E1401) É gira e é muito grande. (E1402) (E1403) (tem) boas condições (E1404) (...) é a melhor escola que já tive (...) é uma escola grande e muito boa. (E1405) (...) grande e bonita (E 1406).
É grande (E2501) é muito linda e o recreio é grande. (E2504) (E 2505) Divertida (E2506) É acolhedora e é (...) simpática (E2601) Tem bons professores (E2502) (...) tem bons professores o recreio é giro, tem muitos campos de futebol (E2602) (...) professores e comunidade escolar, (...) instalações (...) são bons, (...) no geral a escola é boa. (E2603) (...) é simpática, é boa, tem bom espaço para nos divertirmos, as pessoas que a frequentam são boas, (...) é acolhedora. (E 2604) É boa, os professores ensinam bastante bem, o recreio é grande. (E2605) (...) tem coisas boas, os campos, os ginásios, a biblioteca (E2606)
É agradável (E37029 (...) tem bons professores. (E3703) é onde se aprende e é boa (E3705) É grande, é bem arranjada, é bonita e é boa. (E3706) (...) tem bons professores, que ensinam bem. (E 3801) Tem sítios agradáveis, as salas de aulas são ótimas (E3803) É agradável, é gira a escola, tem muito espaço. (E3804) É segura, tem pessoas muito simpáticas (...) Os professores são bons e ensinam bem. Acho que é uma boa escola (E3805) É segura, é ideal para todos. (E3806) (...) os professores são simpáticos e as auxiliares também. (E3903) É divertida, unida, moderna (E3905).

É interessante verificar que as qualidades mais referenciadas pelos entrevistados, em todos os ciclos, tem a ver com a *aprendizagem* e com a escola ter *bons professores*. As *instalações* e o *espaço exterior* são outras das qualidades mais referenciadas. Curiosamente, a *segurança* também é referida como uma qualidade por dois entrevistados do 3º ciclo, ambos do 8º ano, do sexo feminino e com uma média final de 4 numa escala de 1 a 5.

Verifica-se que a categoria *satisfação* atingiu o valor mais baixo (4,10%) no **3º ciclo** num aluno do 8ºano (E3802) do sexo masculino, cuja classificação final de ano se situou no 3, numa escala de 1 a 5. Para tentarmos perceber o porquê de um valor tão baixo, passamos a transcrever alguns fragmentos da entrevista.

A escola “tem muitas regras, mas é fixe. (E3802) ”, “sim (E3802) ” recomendava a escola aos amigos “para estarmos mais tempo juntos e para fazermos mais coisas (E3802).”

Importa clarificar que algumas questões (qual foi a actividade que gostou mais de fazer e porquê, se gosta de vir à escola e porquê e o que costuma fazer na escola) só foram colocadas aos alunos do 1ºciclo, devido à sua especificidade.

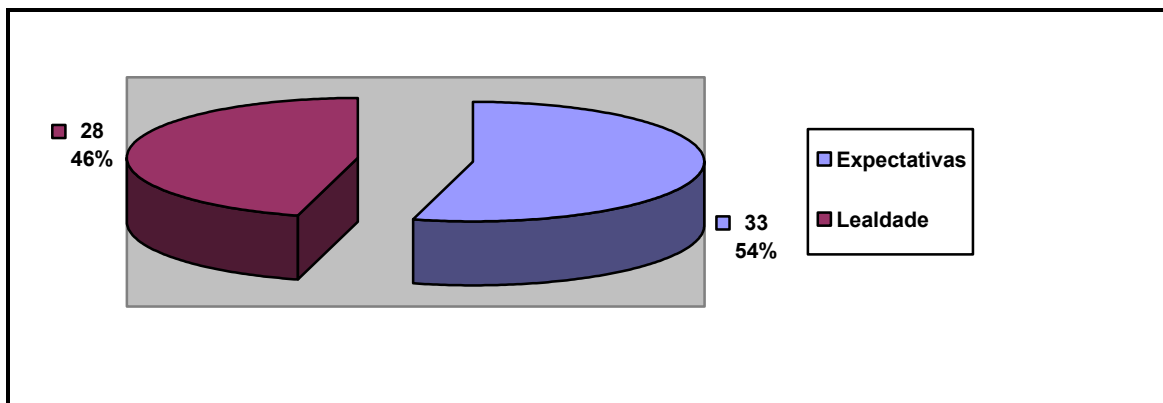
Ainda sobre esta categoria e em relação à pergunta, se pudesses passava mais tempo na escola e porquê, pensámos ser relevante para o estudo transcrevermos a opinião de alguns entrevistados de modo a percebermos por que é que passavam mais tempo na escola:

Sim. Porque conheço todos. (E1102) Porque gosto (E1104) Porque gosto de estar aqui a brincar e a estudar (E1402). Porque posso estar mais tempo com os meus colegas. (E403) Porque acho que era uma boa maneira de aprender. (E1404) Porque gosto de estar na escola (E1406) (...) sim e não. Sim porque gosto de estar na escola, gosto de aprender coisas novas. Não porque às vezes gosto de estar em casa. (E1405) Porque gosto de estar com os meus colegas. (E2501) Temos mais tempo para estudar, para fazermos os trabalhos, fazer mais educação física, fazer mais tudo (2502) porque gosto de aprender e de estar com os meus amigos. (E2504) Porque gosto deste ambiente de recreio...e eu gosto de brincar (E2506) É mais divertido do que estar em casa. (E3705) Gosto de estar na escola com os meus amigos e porque posso falar com eles. (E3906)

Verifica-se que os entrevistados se pudessem passavam mais tempo na escola, para estarem com os amigos, para brincarem e até para estudarem.

Alguns responderam que não passavam mais tempo na escola, porque “gosto de brincar, gosto de fazer coisas, gosto de ir à ginástica, à música ao inglês (E1103) ” “tenho treinos de natação (E2503) ”. “Eu já passo muito tempo (na escola) (E3803) ”. “Depende do que estivesse cá a fazer (E2606) ”.

Figura 12 - Formas Estar Escola – Satisfação



Ainda sobre a categoria satisfação e como evidencia a figura 12 podemos observar que os entrevistados apresentam muitas expectativas em relação à escola.

No que se refere à *categoria insatisfação*¹²⁷ verifica-se que no **1º ciclo** não regista cobertura. Em relação ao **2º ciclo**, verifica-se que a *categoria insatisfação* não regista cobertura no 5º ano e no 6º ano registam-se três casos sem cobertura e três casos com um valor mediano entre 1,87% e 3,06%.

Em relação ao **3º ciclo**, verifica-se que a *categoria insatisfação* tem um peso relativo (11,49%) só em um caso no 7º ano (E3703) e um peso mediano em sete casos, dos quais dois casos no 8º ano com o valor entre 3,34% e de 8,73% e cinco casos no 9º ano com um valor entre 2,45% e 6,39%. Regista-se também, dez casos sem cobertura, cinco no 7º ano, quatro no 8º ano e um caso no 9º ano.

Também se verifica que a *categoria insatisfação* atinge o valor mais elevado no **3º ciclo** (11,49%). Este valor registou-se num aluno do 7º ano (E3703) do sexo masculino, cuja classificação final de ano se situou no 3, numa escala de 1 a 5. Para tentarmos perceber o porquê deste valor iremos transcrever alguns fragmentos da entrevista.

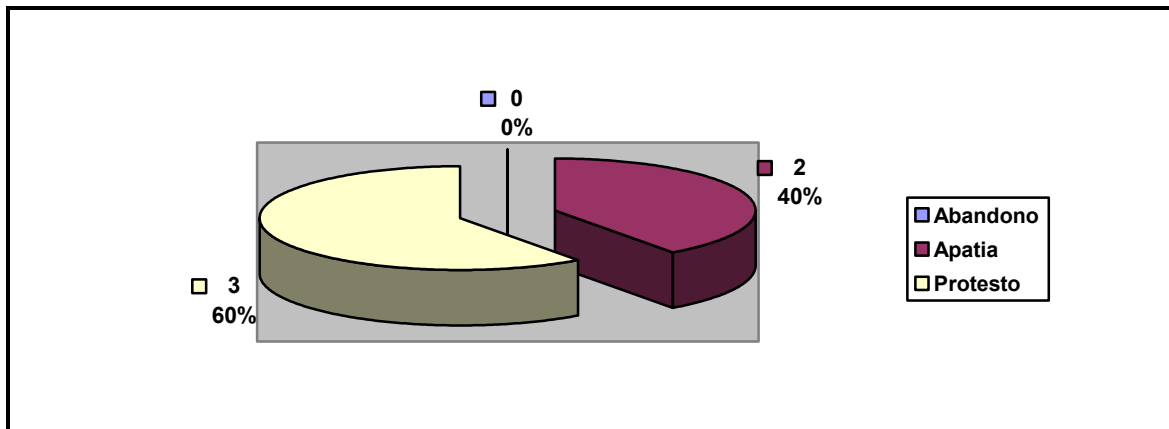
Gosta ” aulas de português (E3703) ” mas, “Não sei. (E3703) ” porquê. “Não (há) (E3703) professor de quem goste mais ou de quem goste menos “Não gosto da escola em si (E3703) ”. Os professores portam - se com ele “Como se devem portar. (...) Mas às vezes dizem coisas que não fiz...e isso (E3703) ”. “Não (E3703) passava mais tempo na escola “Porque não gosto da escola (E3703) ”

¹²⁷ Quadro em anexo CD

A categoria *insatisfação* atinge o valor mais baixo no **2ºciclo** (1,87%). Este valor registou-se num aluno do 6ºano (E2601) do sexo feminino, cuja classificação final de ano se situou no 3, numa escala de 1 a 5. Para tentarmos perceber o porquê deste valor iremos transcrever o fragmento da entrevista.

“Não (E2601) ” passava mais tempo na escola, “Porque eu tenho outras actividades e depois fico sem tempo para as fazer. (E2601) ”

Figura 13 - Formas Estar Escola - Insatisfação



Ainda sobre a categoria *Insatisfação*, não se registou nenhuma situação de abandono, a insatisfação foi manifestada através de situações de protesto e apatia, como evidencia a figura 13.

Deste modo pensamos ser relevante para o estudo transcrever alguns fragmentos das entrevistas que revelam situação de insatisfação por parte dos entrevistados de forma a percebermos o porquê dessa insatisfação. Alguns dos entrevistados responderam:

Não tenho liberdade para fazer as coisas que gosto. (...). (E2605) (...) acho que é um pouco exigente em relação a regras, e algumas coisas. (E3901) (...) acho que há muitas coisas na escola (...) não estou de acordo com as aulas de substituição, a sala de estudo, (...) acho que não ajudam muito (...) Às vezes (a escola) tem falta de condições (E3903) É uma seca (a escola) não concordo com as aulas de substituição, acho que não valem para nada. Era preferível estar cá fora, do que lá dentro a fazermos fichazinhas e muitas vezes, nem fazemos e, estamos todos na conversa uns com os outros (E 3904)

Podemos verificar que existe um ponto comum em dois dos entrevistados e que tem a ver com a sua insatisfação perante as aulas de substituição. Ambos discordam desta medida referindo que ” *não ajudam muito* (...) (E3903) e que “*não valem para nada*” (E 3904). Curiosamente ambos são do 9º ano e do sexo feminino.

Também é interessante referir que a insatisfação perante a escola só se regista no 2º e no 3º ciclo e tanto o valor mais elevado como o valor mais baixo são registados em entrevistados com uma classificação de final de ano situada no 3, numa escala de 1 a 5.

5. Envolvimento dos Encarregados de Educação

Numa sociedade escolarizada como a actual, a escola e a família são duas instituições entre as quais a criança vive e que estão condenadas a cooperar. Neste contexto exige -se que a escola colabore com a família e a envolva como fazendo parte integrante da comunidade educativa. O envolvimento é uma acção essencialmente individual em benefício directo dos filhos.

Esta categoria subdivide-se nas seguintes subcategorias: comunicação escola família, envolvimento interactivo, parceria e presença passiva. No decorrer das entrevistas as subcategorias envolvimento interactivo, parceria e presença passiva não registaram cobertura, ficando assim, o envolvimento dos encarregados de educação confinado à subcategoria, comunicação escola família.

Como refere Perrenoud (1995), a comunicação escola - família é feita através da criança e das mensagens que transmite quando, em casa, lhe perguntam coisas sobre a escola. A criança sendo mensageiro constitui também uma mensagem, funcionando como um vaivém entre a escola e o lar, a que autor chama de *go between*¹²⁸.

Face a isto, temos a referir que a *categoria envolvimento dos encarregados de educação*¹²⁹ não teve cobertura no primeiro ciclo, uma vez que não foi colocada a pergunta aos entrevistados do **1º ciclo**.

No **2º ciclo** verifica-se que, a *categoria envolvimento dos encarregados de educação*, tem um peso mediano em doze casos, dos quais seis casos no 5ºano com um valor entre os 1,88% e 3,06% e seis casos no 6ºano com um valor entre os 2,32% e 3,39%.

¹²⁸ O modo como ela chega a casa ou à escola – pela disposição, pelo modo de vestir, de estar, etc. – constitui um indicador, quiçá involuntário, do “mundo” de onde vem. E esse indicador pode ser facilmente explorado pelos adultos. Mesmo as mensagens que lhe pedem para transmitir podem ser facilmente adulteradas. Basta esquecer-se de uma palavra ou mesmo a inflexão de voz utilizada. Também se pode “esquecer” de entregar uma mensagem escrita, ou “esquecer-se” de a entregar atempadamente ou até assinar pelo adulto. Simultaneamente mensagem e mensageira, a criança está, pois, longe de constituir um actor social neutro na relação. Eterna esquecida, nas palavras do autor, é, no entanto, por ela e para ela que a relação escola-família existe...! Perrenoud (1995)

¹²⁹ Quadro em anexo CD

Em relação ao **3º ciclo**, verifica-se que a *categoria envolvimento dos encarregados de educação* tem um peso mediano em dezasseis casos, dos quais seis casos no 7ºano com um valor entre os 1,78% e 3,09%, seis casos no 8ºano com um valor entre os 1,90% e 6,46% e quatro casos no 9ºano com um valor entre 1,79% e 2,90%. Verifica-se no 9ºano, dois casos sem cobertura.

Verifica-se que a *categoria envolvimento dos encarregados de educação* atinge o valor mais alto no **3º ciclo** (6,47%). Este valor registou-se num aluno do 8ºano (E3801) do sexo feminino, cuja classificação final de ano se situou no 4 numa escala de 1 a 5. Para tentarmos perceber o porquê deste valor iremos transcrever alguns fragmentos da entrevista.

Fala da escola com “ os meus pais às vezes perguntam-me como é que correu cá na escola e eu falo. (...) É a minha mãe que me pergunta, sempre, mas o meu pai às vezes também fala comigo (E3801) ”. Falam sobre “Como me portei nas aulas, se a directora de turma tem ralhado comigo, como tenho ido na escola e se houve algum tipo de problemas que ela tenha de saber. (E3801) ”

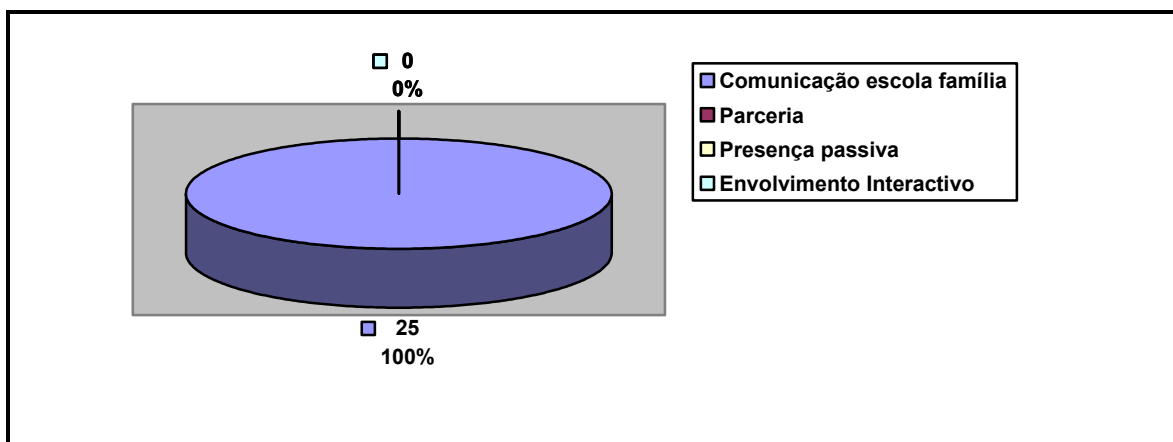
Curiosamente a *categoria envolvimento dos encarregados de educação* também atinge o valor mais baixo no **3º ciclo** (1,79%). Este valor registou-se num aluno do 9ºano (E3901) do sexo masculino, cuja classificação final de ano se situou no 4 numa escala de 1 a 5. Para tentarmos perceber o porquê deste valor iremos transcrever alguns fragmentos da entrevista.

Fala da escola com os pais “Sim. (E3901) ”. Falam sobre “as notas, dos testes e de como me portei e da escola no geral (E3901) ”.

É de realçar que tanto o valor mais elevado como o valor mais baixo desta categoria, se verificaram em entrevistados do **3º ciclo** com uma classificação de final de ano situada no 4, numa escala de 1 a 5.

No que concerne às subcategorias envolvimento interactivo, parceria e presença passiva, verifica-se que não registaram cobertura.

Figura 14 - Envolvimento dos Encarregados Educação



O envolvimento dos encarregados de educação, como evidencia a figura 14 é feito através da comunicação escola família. Esta comunicação é feita através do diálogo que estabelecem, diariamente, com os filhos.

Os entrevistados (36) a quem foi perguntado “se costuma falar da escola com os pais ou com os amigos, só três responderam que “*não*” (E3904), “*raramente*” (E3902) “*nem por isso*” (E2605). Assim, e no sentido de sabermos onde se centra o interesse dos encarregados de educação pela vida escolar dos filhos, passaremos a transcrever alguns fragmentos das entrevistas.

(...) saber o que se passa na escola (E2501), Como correu o dia, se há testes como foram os teste e como me portei. (E2502), (...) o almoço se vai haver novidades, se tenho algum recado. (E2504), (...) o que aprendo de novo, (...) como foram as aulas. (E2601), (...)sobre os testes (E 2602) Se os professores deram bem as matérias, (...) quando é que são os testes (E2606)

(...) se gostei ou não gostei(das aulas)(E2604) Sobre as notas e os professores(E 3705), (...)se alguém se portou mal(E 3706), (...)como me portei e da escola no geral(E 3901), (...)do meu comportamento na sala de aula. (E3803), (...) se a directora de turma tem ralhado comigo, e se houve algum tipo de problemas que ela tenha de saber (E3801).

O interesse pela vida escolar dos filhos, centra-se na *aprendizagem* (se há testes, como foram os teste, sobre as notas, as aulas, se aprenderam coisas novas e se os professores deram bem as matérias) no *comportamento* (comportamento nas aulas, se a directora de turma ralhou e se houve problemas), no *bem-estar* (como correu o dia, se gostaram das aulas, se foi divertido e sobre o almoço) e em *comunicações da escola* (se têm algum recado, se aconteceu alguma coisa de especial, se houve algum tipo de problemas que tenham de saber e se há novidades).

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO VII: Conclusões e recomendações

1. Conclusões finais

No final da nossa investigação, e após termos estudado fontes teóricas e realidades empíricas, de termos analisado os dados recolhidos a partir de uma metodologia qualitativa de orientação etnográfica, cabe-nos, agora, apresentar neste capítulo as conclusões a que chegámos durante esta caminhada investigativa, fazendo algumas recomendações que consideramos relevantes em relação à problemática que estabelecemos como ponto de partida para este estudo.

Este projecto procurou estudar “**Que representações têm os alunos das interacções ocorridas nas Escolas Básicas Integradas de Oeiras?**”. Neste sentido, iremos procurar organizar as nossas conclusões tendo em atenção as questões investigativas que nos permitiram estudar o posicionamento dos alunos em relação:

1. Ao (s) professor (es) de forma a perceber como é que a criança pensa que a professora a vê e como é que a criança se vê perante o(s) professor(es);
2. Aos colegas de forma a perceber como é que a criança pensa que o grupo de colegas a vê e como é que a criança se vê perante os diferentes colegas;
3. À escola de forma a perceber como é que a criança se vê perante a instituição escola e qual o seu grau de satisfação/insatisfação e participação na escola;
4. Ao grau de envolvimento dos Encarregados de Educação na Escola.

Foi nossa intenção, ao realizar este estudo, desenvolver a análise do posicionamento dos alunos face ao relacionamento com os professores em contexto de sala de aula em dois domínios: um que contemplasse a interacção professor/aluno e outro relativo à interacção social aluno/aluno. Ou seja, considerámos o posicionamento dos alunos como uma resultante do posicionamento de cada aluno face à professora e também do posicionamento dos alunos face aos colegas. Por outro lado e, para além do contexto sala de aula, contemplámos o contexto recreio onde a interacção social aluno/aluno assume particular relevância.

1. Sobre o *posicionamento dos alunos em relação ao (s) professor (es)*, verificámos que na relação com o (s) professor (es), a forma como o (s) professor(es),

organiza(m) a aprendizagem tem mais impacto no **2º ciclo** e no **3º ciclo** onde os valores são muito próximos, do que no **1º ciclo**, onde a forma como está organizada a aprendizagem não interfere no posicionamento dos alunos em relação à professora.

O valor mais elevado registou-se no **2º ciclo** num aluno do 5ºano (E2503), do sexo masculino, cuja classificação final de ano se situou no 4, numa escala de 1 a 5. Já o valor mais baixo registou-se no **1º ciclo** (E1402), num aluno do sexo masculino, cuja classificação final de ano é de Muito Bom.

A maioria dos alunos prefere o trabalho de grupo, porque *“assim tenho ajuda e (...) despacho-me melhor (E1106) (...) é para melhorar a nota e também é divertido (2602) (...) temos menos trabalho, porque dividimos as tarefas por todos (3902)”*. Os alunos que preferem trabalhar em grupo, porque *“têm ajuda” “temos menos trabalho (...) dividem tarefas”* a sua classificação final situa-se no mesmo nível, suficiente no caso do 1º ciclo e 3 no caso do 3º ciclo. Por outro lado, o aluno que prefere trabalhar em grupo *“para melhorar a nota”* a sua classificação final situa – se no 4 .

Já os alunos que preferem trabalhar individualmente, referem que *(...) em grupo temos opiniões diferentes e temos de escolher umas, enquanto que no trabalho individual temos as nossas próprias ideias...e somos nós a falar, não as outras pessoas, por isso é que eu gosto e não tenho de partilhar ideias com mais pessoas (E2603) Porque não tenho que estar a depender de ninguém para fazer o meu trabalho (E2605) (...) porque gosto de fazer as coisas à minha maneira (E 3806).*

Todos estes entrevistados do **2º e 3º ciclos** que preferem trabalhar individualmente, são alunos cuja classificação final de ano se situa entre o 4 e o 5. Podemos assim inferir, pelas respostas dadas e pelo aproveitamento escolar, que estes alunos encaram a aprendizagem de uma forma competitiva e individualizada, como evidencia *(E2603) (...) temos as nossas próprias ideias...e somos nós a falar (...) não tenho de partilhar ideias com mais pessoas.*

Verificámos que na relação com o(s) professor(es) a ajuda que o(s) professor(es) dão na realização das actividades ou no esclarecimento de dúvidas e a organização da actividade em trabalho de grupo, têm um grande peso na forma como os entrevistados vêm a sua relação com o professor. Todos os entrevistados referem que pedem ajuda ao(s) Professor(es) e que este(s) os ajudam.

Na forma como os alunos se relacionam com o (s) professor (es) e os professores com os alunos, durante as aulas, verifica-se que os aspectos afectivos – sociais tem mais peso no **1º ciclo**, sendo aqui que os valores são mais elevados e onde é atingido o valor mais elevado desta categoria. À medida que vamos transitando para os outros ciclos os valores tende a baixar atingindo-se o valor mais baixo no **3º ciclo**, o que nos leva a inferir que os aspectos afectivos – sociais assumem uma maior importância no 1º ciclo. Curiosamente tanto o entrevistado do **1º ciclo**, onde o valor mais elevado foi registado como o entrevistado do **3º ciclo**, onde valor mais baixo foi registado, são alunos com bom aproveitamento escolar, cuja classificação final se situa no mesmo nível.

Na relação com o(s) professor(es) foi interessante verificar que, para os entrevistados do **1º ciclo**, - o significado atribuído à professora - “ *ser amiga* ” tem a ver com simpatia, com a amizade, com responsabilidade e com a aprendizagem “ensina várias coisas, faz trabalhos giros”.

No que se refere ao **2º e 3º ciclos** colocámos a pergunta de outra forma, mas o objectivo era o mesmo, perceber qual o significado atribuído pelos entrevistados, aos professores “*portarem-se bem*” com eles. Foi interessante verificar que os professores “*portarem-se bem*” com eles, tem a ver com a justiça, a simpatia, o respeito, a igualdade, a ajuda, a explicação da matéria e o esclarecimento de dúvidas. Tal como no 1º ciclo, no 2º e 3º ciclo os aspectos afectivos e os aspectos profissionais estão muito próximos.

Houve entrevistados que reconheceram que o facto dos professores “*não se portarem bem*” com eles, tem a ver com o seu comportamento enquanto alunos “quando faço algumas asneiras, eles repreendem-me, mas eu acho bem. (E2504) ”.

Outro aspecto importante, é que a maioria dos entrevistados concorda com as medidas dos professores, reconhecendo-lhes autoridade, “ se eu me portar mal eles têm de ralar, é por isso que são professores. (E3804) ”

Em relação aos aspectos cognitivos relacionados com o ensino/aprendizagem verificámos, pelas respostas dos entrevistados, que estes têm um grande peso na forma como os entrevistados vêem a sua relação com o(s) professor(es). Todos mencionaram que o que aprendem na escola aprendem com os professores, mas foram poucos os que se lembravam de aulas que tenham gostado muito e que tenham considerado

interessantes. Alguns alunos referiram que as aulas que tinham gostado mais eram as das disciplinas que mais os interessavam”(...) mais as aulas de matemática, de ciências e de historia ...são as que mais me interessam” . Outros referiram que gostavam mais das aulas de Educação Física, de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Musical, relacionando estas aulas com o “divertimento”, “pintura” e “jogo”.

Importa aqui referir como é que os entrevistados vêem o “ser professor” e como é que perspectivam como deve ser um bom professor. Os entrevistados reconheceram mais qualidades nos professores do que características menos apreciadas.

Em relação ao **1º ciclo**, as qualidades apreciadas pelos entrevistados nos professores, tem a ver com aspectos afectivos: a simpatia, ser querida, ter calma, estar feliz, contente e bem-disposta, ser boa e com aspectos profissionais - saber ensinar, ensinar muitas coisas, mandar fazer coisas boas e deixar fazer o que pedem (autonomia na organização da actividade). As características menos apreciadas nos professores, pelos entrevistados, tem a ver com aspectos afectivos - o chatear, gritar, ralhar, perder a calma, estar zangada e triste e com aspectos profissionais - com o mandar fazer coisas de que não gostam.

As qualidades apreciadas pelos entrevistados do **2º e 3º ciclos** nos professores, têm a ver com aspectos afectivos: simpatia, ser querida(o), ser meiga, tratar bem os alunos, entender os alunos, dar-se bem com os alunos e com aspectos profissionais - explicar bem a matéria, ensinar bem, ajudar, esclarecer dúvidas, ser “porreiros” e dar aulas boas. As características menos apreciadas pelos entrevistados nos professores, tem a ver com aspectos afectivos - o gritar muito, não ouvir os alunos, não lhes ligar, não os compreender, dar mais atenção a uns de que a outros, ter a mania de ser superior, tirar conclusões precipitadas, reclamar com os alunos e com aspectos profissionais - não explicar a matéria e não ensinar bem.

Foi interessante verificarmos que tanto no **1º ciclo** como no **2º e 3º ciclos** as qualidades apreciadas e as características menos apreciadas nos professores, pelos entrevistados, são praticamente as mesmas, embora o vocabulário seja mais enriquecido no 2º e no 3º ciclo do que no 1º ciclo, e têm a ver com aspectos afectivos e com aspectos profissionais. Verificámos que o “*ser professor*” atinge o valor mais baixo e o valor

mais elevado no **3º ciclo**, em alunos do sexo feminino com uma classificação final de 4, numa escala de 1 a 5.

2. Relativamente ao *posicionamento dos alunos em relação aos colegas*, verificámos que a categoria trabalho de grupo/cooperativo atinge o valor mais elevado no **2º ciclo** e o valor mais baixo no **3º ciclo** em alunos do sexo feminino cuja classificação final de ano se situa no 3, numa escala de 1 a 5.

Sobre o trabalho de grupo/cooperativo, verificámos que 50% dos entrevistados gostam de trabalhar em grupo e demonstram um grande sentido de pertença ao grupo de trabalho e ao grupo turma, aliado a um sentimento de orgulho e estimada. São alunos que na sua maioria funcionam também como grupo no intervalo, brincam juntos no recreio e conversam uns com os outros sobre os assuntos da escola e da sua vida pessoal.

Assim, a sociabilidade apresenta valores elevados em todos os ciclos, mas mais no **1º ciclo** e no 1º ano de escolaridade. O aluno onde se verificou o valor mais elevado era do sexo feminino, e tinha classificação final de Muito Bom. O valor mais baixo situou-se no **2º ciclo**, num aluno do sexo feminino, cuja classificação final de ano se situou no 3, numa escala de 1 a 5.

A sociabilidade foi sustentada pelas observações realizadas durante os vários intervalos num determinado espaço de recreio. As observações realizadas permitiram inferir que as brincadeiras e as actividades realizadas no intervalo são praticamente as mesmas em todos os ciclos (pelo menos as actividades que ocorreram no espaço onde se focalizou a nossa observação), os alunos de etnias diferentes brincavam e conversavam com todos, os alunos com espectro do autismo não brincavam nem jogavam, limitando-se a divagar pelo espaço ou ficando simplesmente sentados. As raparigas e os rapazes brincavam e conversavam em conjunto e para além de grupos mistos, também se formavam grupos só de raparigas ou só de rapazes.

Pela resposta dos entrevistados, os alunos durante o intervalo preferem conversar do que jogar. No entanto, tal não é corroborado pelas observações realizadas, onde a situação de jogo e brincadeira era mais evidente. Importa referir que as observações, mostraram pouca diversidade de comportamentos, permitindo assim, o registo de rotinas dos alunos no espaço do recreio.

No que se refere a situações de conflito, estas apresentam um valor mais elevado no **3º ciclo**, e em particular no 8º ano de escolaridade, num aluno do sexo masculino, com classificação final de 3 numa escala de 1 a 5 e um valor mais baixo no **1º ciclo**, em particular no 4º ano de escolaridade, num aluno do sexo feminino, com aproveitamento final de Bom.

Fazem parte das situações de conflito interpessoal mais referidas pelos entrevistados e vivenciadas nos intervalos, foram as brigas (bater, agredir, lutar, aleijar, pontapear, dar joelhadas, empurrar) seguidas das ofensas verbais (discutir, chamar nomes, dizer palavrões, ofender, gozar).

A causa mais vezes apontada, pelos entrevistados, como estando na origem da maioria destes comportamentos, é o jogo de futebol. Tal facto não pode ser corroborado pelas observações realizadas, uma vez que estávamos num espaço de onde não era possível observar os campos de futebol. Os jogos de futebol que decorreram no espaço onde focalizámos a nossa observação, decorreram de forma pacífica. Estes comportamentos “*pouco aceitáveis*” acontecem em sítios onde não há “nem professores, nem vigilantes”.

3. De modo a perceber o *posicionamento dos alunos em relação à escola* verificou-se que a participação na escola atingiu o valor mais elevado no **2º ciclo** num aluno do 5º ano do sexo masculino, cuja classificação final de ano se situou no 4, numa escala de 1 a 5 e o valor mais baixo no **1º ciclo** num aluno do 4º ano do sexo masculino, cuja classificação final de ano se situou no Muito Bom.

A maior parte dos entrevistados não põe em causa as regras, concordando com as decisões dos professores referindo “Eu não gosto de fazer, mas como é obrigatório, tenho de fazer” e com as ordens dadas pelos professores “os professores mandam eu tenho de obedecer às ordens dos professores” o que nos indica que a participação, destes entrevistados é uma participação apática.

Outro indicador que influencia a participação dos alunos são as boas notas como referem os entrevistados “(...) acabo por fazer o trabalho. Porque senão fico com má nota.” “Faço na mesma. Porque quero ter boa nota.” Tenho de fazer. Para ter boa nota” “Conta para a nota e se os professores mandam...nós temos de fazer” o que nos leva a inferir que os entrevistados não põem em causa as regras nem as ordens dos professores, para poderem ter boas notas.

No que se refere à satisfação perante a escola, verifica-se que esta categoria atinge os valores mais elevados no **1º ciclo**. O valor mais elevado registou-se num aluno do 1ºano do sexo feminino, cuja classificação final de ano se situou no suficiente. O valor mais baixo verificou-se no **3º ciclo** num aluno do 8ºano do sexo masculino, cuja classificação final de ano se situou no 3, numa escala de 1 a 5. A satisfação perante a escola manifestou - se nas expectativas que os alunos têm em relação à escola e nas qualidades que esta tem, boa aprendizagem “ajuda-nos a aprender muito” e bons professores “tem bons professores, que ensinam bem”

As qualidades da escola mais referenciadas pelos entrevistados, em todos os ciclos, tem a ver com a *aprendizagem* e com a escola ter *bons professores*. As *instalações* e o *espaço exterior* são outras das qualidades mais referenciadas. Curiosamente, a *segurança* também é referida como uma qualidade por dois entrevistados do 3º ciclo, ambos do 8º ano, do sexo feminino e com uma média final de 4 numa escala de 1 a 5.

No que se refere à insatisfação perante a escola esta é pouco significativa no universo dos entrevistados. Verifica-se que no **1º ciclo** não regista cobertura e que no **2º ciclo**, só se registam três casos com cobertura. É neste ciclo que se registou o valor mais baixo num aluno do 6ºano do sexo feminino, cuja classificação final de ano se situou no 3, numa escala de 1 a 5. Em relação ao **3º ciclo**, verifica-se que atinge o valor mais elevado num aluno do 7º ano do sexo masculino, cuja classificação final de ano se situou no 3, numa escala de 1 a 5. Não se registou nenhuma situação de abandono, a insatisfação foi manifestada através de situações de protesto como respondeu um entrevistado “não estou de acordo com as aulas de substituição, a sala de estudo, (...) acho que não ajudam muito”.

É interessante referir que dois dos entrevistados do **3º ciclo**, do 9º ano e do sexo feminino manifestaram a sua insatisfação perante as aulas de substituição. Ambos discordaram desta medida referindo que “ *não ajudam muito* (...) e que “*não valem para nada*”.

4. No que respeita ao *envolvimento dos encarregados de educação* este atinge o valor mais elevado no **3º ciclo** num aluno do 8ºano do sexo feminino, cuja classificação final de ano se situou no 4 numa escala de 1 a 5 e atinge o valor mais baixo também no

3ºciclo num aluno do 9ºano do sexo masculino, cuja classificação final de ano se situou no 4 numa escala de 1 a 5. Curiosamente, tanto o valor mais elevado como o valor mais baixo desta categoria, se verificaram em alunos do **3ºciclo** com uma classificação de final de ano situada no 4, numa escala de 1 a 5.

O envolvimento dos encarregados de educação é feito através da comunicação escola-família. Esta comunicação é feita através do diálogo que estabelecem, diariamente, com os filhos. O interesse pela vida escolar dos filhos centra-se nas questões que têm a ver com a *aprendizagem* (se há testes, como foram os teste, sobre as notas, as aulas, se aprenderam coisas novas e se os professores deram bem as matérias) com o *comportamento* (comportamento nas aulas, se a directora de turma ralhou e se houve problemas), com o *bem-estar* (como correu o dia, se gostaram das aulas, se foi divertido e sobre o almoço) e com as comunicações *da escola* (se têm algum recado, se aconteceu alguma coisa de especial, se houve algum tipo de problemas que tenham de saber e se há novidades).

Para finalizar podemos referir que a escola é o lugar onde existem oportunidades de convivência de crianças que possuem interesses comuns, conhecimentos e necessidades que podem ser partilhados por estarem na mesma situação.

Os processos de interacção social aí estabelecidos entre as crianças, especialmente quando se trata de interacções positivas, possuem um papel central na aquisição significativa da aprendizagem, como nos é confirmado pelas respostas e pelas notas dos entrevistados cuja média final é de bom.

Os aspectos afectivos – sociais dentro do contexto escolar, são relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição de competências sociais. Nesse sentido, a utilização de uma prática educativa colaborativa/cooperativa favorece não só o desenvolvimento cognitivo, como também promove a aquisição de competências sociais através dos intercâmbios entre as crianças. Por isso, torna-se inviável pensar em aprendizagem a partir de tarefas exclusivamente individuais (Teberosky, 1987, Prados, 1999).¹³⁰

¹³⁰ Citado por LOPES, L.W.R; MAGALHÃES, C. M.C.; Interacções entre Pré-Escolares: Possibilidades de Análises in Psicologia Ciência e Profissão, 2003, 23 (4), 88-97

Resumindo da análise e discussão de dados surge um conjunto de dimensões de natureza social, relacional e cognitiva de grande importância no processo de ensino-aprendizagem. No campo das relações interpessoais, os aspectos afectivos – sociais do contexto escolar assumem-se como dimensão relevante para o desenvolvimento da aprendizagem e a aquisição de competências sociais. Os aspectos cognitivos associados ao ensino/aprendizagem destacam-se na forma como é vista a relação com o professor. Na relação com os pares, emerge um grande sentido de pertença ao grupo de trabalho e ao grupo turma, aliado a um sentimento de orgulho e estima - a sociabilidade apresenta valores elevados nos entrevistados dos três ciclos. As regras e as ordens dos professores não são postas em causa e o envolvimento dos encarregados de educação é feito através do diálogo que estabelecem, diariamente, com os filhos.

Dos resultados obtidos, extraímos a proposta de que é fundamental aprofundar esta via de investigação no futuro, esperando que esta contribua para o conhecimento mais amplo sobre as interacções sociais em contexto escolar e o conhecimento do papel da escola e da supervisão pedagógica que nesta se pratica, nos processos de socialização e de aprendizagem dos alunos.

Limites do Estudo

Pensamos ser importante apresentar, em primeiro lugar, os limites da investigação feita, que se prendem com o facto de esta abarcar um universo de alunos escolhidos para a realização da entrevista pouco equitativa sob o ponto de vista de

género, uma vez que são mais os alunos do sexo masculino, que participaram neste estudo, o que poderá, em certa medida, não ser totalmente representativo das diferenças existentes nos vários ciclos do ensino básico. O facto de no nosso estudo, predominarem indivíduos do sexo masculino, nada teve a ver com o critério de predominância de género. Contribuiu para isso o facto de haver, nas turmas, mais alunos do sexo masculino do que do sexo feminino, à excepção da turma do 7º ano onde havia uma predominância de alunos do sexo feminino, vindo a reflectir-se na amostra, e também as opções tomadas pelos directores de turma aquando da falta de autorização dos encarregados de educação dos alunos inicialmente seleccionados.

As observações realizadas também apresentam alguma limitação; por um lado, as observações não foram feitas em situações e contextos diferentes, o que poderá dar uma perspectiva restritiva dos dados recolhidos e, por outro, porque os alunos entrevistados não foram observados, o que poderá contribuir para algum enviesamento da análise.

Apesar disto, consideramos que estas limitações são fruto das contingências do próprio percurso da investigação e das opções que tiveram de ser feitas, de acordo com a gestão do tempo e com o trabalho de recolha e tratamento de dados que abarcou dois anos em vez de um como estava inicialmente previsto no calendário que tínhamos planeado para a realização do trabalho.

Recomendações

Depois de concluído este estudo e de terem sido tecidas algumas considerações sobre os limites desta investigação, parece-nos interessante e pertinente apresentar algumas recomendações que poderão ajudar a melhorar algumas das questões que se colocam à escola actual, onde coexistem alunos culturalmente e socialmente muito distintos e onde a inclusão de crianças com necessidades educativas permanentes é uma realidade.

Pensamos, assim, que este estudo poderá justificar plenamente a sua pertinência e interesse no campo da supervisão pedagógica e no panorama das Escolas Básicas Integradas estabelecendo uma ponte directa para as relações interpessoais e interacções escolares que ocorrem neste espaço onde circulam alunos dos seis aos dezasseis anos com toda a sua carga cultural.

Seria interessante haver prosseguimento deste estudo, nomeadamente no que concerne à observação de aulas dos alunos entrevistados assim como, à observação destes mesmos alunos em situação de recreio para que o estudo pudesse ir mais além e ser mais consistente nas suas conclusões.

Parece-nos também pertinente chamar a atenção para a necessidade das entidades responsáveis pela integração de alunos com necessidades educativas permanentes, nestes espaços educativos, avaliarem até que ponto esta integração está a ser feita e que benefícios traz para estes, para os outros alunos e para a comunidade educativa em geral.

Seria também oportuna uma investigação onde se estudassem os níveis de sucesso académico dos alunos que realizaram o seu percurso escolar, numa Escola Básica Integrada do 1º ao 9º ano de escolaridade. Será que o facto de estarem no mesmo estabelecimento ensino durante nove anos, relacionando-se praticamente com as mesmas pessoas (professores, auxiliares, técnicos e colegas) se reflecte na sua aprendizagem? Será que no final do ensino básico os resultados académicos são superiores aos que fizeram o percurso noutra tipo de estabelecimento?

Para terminar, quero referir que este trabalho foi uma experiência memorável, tanto pelos pontos altos como pelos mais turbulentos, e muito para além do que se estudou, ficou a certeza da mais-valia adquirida na reflexão contínua que um processo destes envolve, da constante interrogação e do empenhamento na procura de respostas.

Todo este processo reverteu a nosso favor, uma vez que, ao longo do trabalho, novas perspectivas se foram desenhando, ajudando-nos a compreender melhor a escola e os seus principais actores, que a meu ver são os alunos, pois é por eles e para eles que todos os outros agentes que pertencem à organização escola, desenvolvem o seu trabalho e existem enquanto actores educativos.

Para concluir, fica aqui o registo de que este foi um processo solitário, moroso e trabalhoso, mas muito enriquecedor tanto a nível pessoal como profissional.

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPITULO VIII: Referências bibliográficas e legislativas

Referências bibliográficas

ABREU, Cristiano Nabuco de. *A teoria da vinculação e a prática da psicoterapia cognitiva*. *Rev. bras.ter. cogn.* [online]. dez. 2005, vol.1, no.2 [citado 05 Fevereiro 2009], p.43-58. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872005000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1808-5687.

AIRES, M., L., (2000), *Vozes Sobre a Televisão no Âmbito da Educação de Pessoas Adultas: Uma Abordagem Sociocultural*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento aprendizagem*, 2ª ed. Coimbra: Almedina.

ALVES, P., C., (1995), *Sociologia da escola*, Lisboa, MacGraw-Hill,

ALVES, P., C., (2008), *Da complexidade da socialização escolar*. In: Alves, P., C., (org.), (2008), *Alunos na Escola: Imagens e Interações*. Porto: ISET, pp.17-78

ALVES-PINTO, C., ALÇADA, I., SILVA, J., (1986), *Análise Social e Organizacional da Educação, Interação selectiva na escola de massas*, Lisboa, E.S.E.

ANDRÉ, M. E. D. A.(1995) *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Tendências actuais da investigação na escola*. *Cad. CEDES* [online]. 1997, v. 18, n. 43 [cited 2009-01-12], pp. 46-57. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32621997000200005.

BARBARA B. KAWULICH (2005) *Participant Observation as a Data Collection Method* Volume 6, No. 2, Art. 43 May 2005, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* (ISSN 1438-5627) FQS <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

BARREIROS, J., C., (1996) *A Turma como sistema de interacção*, Porto, Porto editora.

BATAGLIA, P. U. R., MORAIS, A. & LEPRE, R. M.,(2010) *A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e*

competência moral em uso no Brasil. Estudos de Psicologia, 15(1), Janeiro-Abril/2010, 25-32 disponível em: www.scielo.br/epsic

BELL, J. (1997) *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva

BERGER, A. A. (2000) *Media and communication research methods - an introduction to qualitative and quantitative approaches*. London: Sage publications, Inc

BERT van Oers (2009) *A Abordagem histórico-cultural de Lev Vygotski*. in. [NOESIS N.º 77 Abril/Junho de 2009. Redescobrir Vygotski..](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/noesis77/Destacavel%2077.pdf) http://sitio.dgidec.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/noesis77/Destacavel%2077.pdf

BODRVA, E. LEONG, D.; (2009) *Jogar Para Aprender Na Escola*. In: Destacável “Redescobrir Vygotski.” Noesis nº77,. Junho de 2009. Consultado em: http://sitio.dgidec.minedu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/noesis77/Destacavel%2077.pdf

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

BORGES, P. (2008), *Alunos na Escola: imagens e interações de e com os professores*, in: Alves, P., C., (org.), (2008), *Alunos na Escola: Imagens e Interações*. Porto: ISET, pp. 117-204

BROUGÈRE, G. (1998) *A criança e a cultura lúdica*. In: Kishimoto, Tizuko Morchida. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo, Pioneira, 1998, pp.27-28.

BUSSAB, V. S. R. & MALUF, M. P. C. (1998) *A Creche Como Contexto Sócio-afectivo de Desenvolvimento: os Padrões Interacionais e o Ajustamento das Crianças*. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo, 8 (1/2), 1998, pp. 33-39.

CARVALHO, Marília P.; CRUZ, Tânia M.,(2006) *Jogos de género: o recreio numa escola de ensino fundamental*, cadernos pagu (26), Janeiro - Junho de 2006: pp.113-143.

CHRISPINO, Álvaro (2007) *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*, Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007

- COSTA, E.; MATOS, P. (2007). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COUTINHO, P. C. (2008) *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*, Educação Unisinos 12(1): 5-15, Janeiro/Abril 2008
- DELAMONT, S., (1987), *Interacção na sala de aula*, livros Horizonte
- DAUSTER, T. (1997) *Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação*. Cad. CEDES [online]. 1997, v. 18, n. 43 [cited 2009-01-30], pp. 38-45. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32621997000200004.
- DEL PRETTE, Z.A.P. (1990). *Uma análise da acção educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese (Doutoramento). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. (2001b). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- DEL PRETTE, Z., FERNANDES PAIVA, M.& DEL PRETTE, A., (2005). *Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistémica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem*. *Interacções*. [online]. dez. 2005, vol.10, no.20 [citado 29 Janeiro 2009], p.57-72. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072005000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-2907.
- DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE A.(2005) *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ : Editora Vozes.
- DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE A (2006) *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- D.PRETTE, A. e D. PRETTE, Z.(2007) *Psicologia das Relações Interpessoais*. Editora Vozes. Petrópolis. pp. 19-29 e 212-221.

- DENZI, N. K. (1990). Triangulation. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, 592-594. Oxford: Pergamon Press.
- ERICKSON, F. (1986). “*Qualitative methods in research on teaching*”. In: Wittrock, M.C. (Ed.) *Handbook of Reserach on Teaching*. New York: Macmillan.
- ERICKSON, F. (1989) “*Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*”. In: M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós,
- FERNANDES, E. (1997) O trabalho cooperativo num contexto, de sala de aula, *Análise Psicológica* (1997), 4 (XV): 563-572, consultado em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf>
- FIELDING, N., e M. SCHREIER (2001), “*Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods*”, em *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (revista on-line), 2: 1 (54 parágrafos). Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- FINO, C. (2006). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Consultado em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>.
- FINO, C., N., (s.d.) *Vygostky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.14, nº2, pp. 273-291. Consultado em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- FORMOSINHO O. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I e II*. Porto: Porto Editora.
- FULLAN, M. *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA, 2003.
- GASPAR, M. I.; PEREIRA, A.; TEIXEIRA, A.; OLIVEIRA, I. (s.d.). *O Modelo na Relação do Ensino com a Aprendizagem*. Texto de trabalho policopiado, Universidade Aberta.
- GASPAR, M. I.; PEREIRA, A.; TEIXEIRA, A.; OLIVEIRA, I.(2008). *Paradigma interpessoal*. Texto de trabalho policopiado, Universidade Aberta.
- GEPE/DGIDC/Ministério da Educação (2009). *Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar*. In: <http://mime.gepe.min-edu.pt/>. Consultada em Maio de 2009.

GILLY, M., (1990),” *Psychosociologie de L`éducation,*” in Moscovici, S., *Psychologie Sociale*, Paris ,Puf, pp.473-494 (tradução)

HILLAL,J., (1985), *Relação Professor - aluno*, Formação do homem consciente, Brasil, Ed. Paulinas.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN L., (2007) *Educational Research: Quantitative, Qualitative, And Mixed* Sage Publications (ca) ISBN Number: 1412954568, 9781412954563, 978-1412954563, consultado em http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/dr_johnson/2lectures.htm

KRAVTSOVA, Elena. (2009) *A Perspectiva de Educação de Vygotski.* in. [NOESIS N.º 77 Abril/Junho de 2009. Redescobrir Vygotski.. . Consultado em: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/noesis77/Destacavel%2077.pdf](http://www.noesis.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/noesis77/Destacavel%2077.pdf)

LEITÃO, M.F.H.M. (2008). – “Questões Éticas”. In: <http://fatimaleitao700984.blogspot.com/2008/06/questes-ticas.html>

LESSARD-HERBERT, M.,et al.(1994), *Investigação qualitativa, Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Instituto Piaget

LESSARD-HERBERT, M.(s/d) *Pesquisa em Educação*, Lisboa: Instituto Piaget

LOPES, J.T.; (s/d) *As escolas urbanas como cenários de interação: Um estudo sobre práticas culturais infantis.* In: *Tristes Escolas - Um Estudo sobre Práticas Culturais Infantis em Espaço Urbano*, Instituto de ciências sociais da Universidade de Lisboa. Consultado em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8376/2/1383.pdf>

LOPES, L.W.R; MAGALHÃES, C. M.C. (2003) *Interacções entre Pré-Ecolares: Possibilidades de Análises in Psicologia Ciência e Profissão*, 2003, 23 (4), 88-97

LOURENÇO, O. (2005). *Piaget e Vygotski., muitas semelhanças, uma diferença crucial.* In G. L. Miranda & S. Bahia (org.) *Psicologia da Educação*. Lisboa: Relógio D`Água.

MARC, E., e PICARD, D., (s/d), *Interação social*, Porto: Rés.

MARTINS, J., C., (s.d.) *Vygotski e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo.* Universidade Católica - PUC/SP. Consultado em: http://togyn.br.tripod.com/o_papel_das_interacoes_na_sala.pdf

- MEIRELES, M.,R., (2009) *as relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do ensino fundamental II e seu desempenho social em sala de aula*. In Revista Visões, 6ª Edição, nº 6. Volume 1 – Jan/Jun 2009
- NETO, Félix (2000) *Psicologia Social*, Universidade Aberta. Lisboa. Vol II.
- MICHEL, S., (s/d) *A Comunicação Interpessoal*, in N. Aubert et. Al, Management, Porto, Rés.
- MONIZ ,A., et.,al, (2003) *Documento Teórico-prático Etnografia*, Faculdade de Engenharia, Porto, consultado em: <http://paginas.fe.up.pt/~ei99042/erss/Etnografia.pdf>
- PSATHAS, G. (ed.) (1973) *Phenomenological sociology*. New York: Wiley
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação, 19. Porto: Porto Editora.
- PINTO, J.; SANTOS, L.(2006) *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- QUALITATIVE RESEARCH SOFTWARE (Nvivo 8) QSR International Pty Ltd
<http://www.qsrinternational.com/what-is-qualitative-research.aspx>
- QUIVY ; R., & CAMPENHOUDT, L. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ROCHA, M.M., & Del PRETTE, Z.A.P. (2010). *Habilidades sociais educativas para mães de crianças com TDAH e a inclusão escolar*. Psicologia Argumento, 28(60), 31-41.
- SANTIAGO, Rui. *Representações Sociais da Escola Nos Alunos, Pais e Professores No Espaço Rural*. Tese de Doutoramento. Aveiro. 1993.
- SARRIONANDIA, G.,(1995:169-189) – “El aprendizaje cooperativo”, in, *La Interacción Social en Contextos Educativos* – Berrocal, P & .Zabal, Mª. México, Espanha: Siglo Veintiuno Editores
- SENICIATO, T. & CAVASSAN, O.(2008) *Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais*, In. Ciências & Cognição 2008; Vol 13 (3): 120-136 Consultado em: <http://www.cienciasecognicao.org>

SIMÕES, C. & PAIVA, J. (2004). *Metodologias de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (p.2-3)

SOUSA, M.,J.,(2000) *O Olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural*. In, Revista de Psicologia Social e Institucional, 2(1),197-120, consultado em: <http://www.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/15Olharetnograficodaescolaperanteadiversidadecultural.pdf>

SOUZA, P., C., WAZLAWICK, R., S., ROSATELLI, M., C., (s.d.) *Mediadores Sócio-Constructivistas em Sistemas de Aprendizagem Colaborativa*. Consultado em: http://sbie2004.ufam.edu.br/anais_cd/extras/anaisvoll/vDigital/artigos/5598.pdf

TEIS, D. T., TEIS, M. A.,(2006) *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de investigação*. Consultado em : www.bocc.ubi.pt

TRINDADE, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Em Edição, Universidade Aberta.

TRIVIÑOS, N.S. (1995) *Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em ciências sociais*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

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

UNESCO: Oficina Internacional de Educación, (1994) *Vygostky: Teoria do desenvolvimento mental e problemas da educação*. in, Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París,), vol. XXIV, nos 3-4, 1994, págs. 773-799. Tradução e resumo: Vera Lúcia Camara Zacharias (2007). Centro de Referência Educacional. Consultado em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/vydesmen.htm>

VALLES.M.(2000): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica e práctica profesional (2ª ed.)*. Madrid: Síntesis/Sociologia

VASCONCELOS, A., A.; SILVA, A., C., G.; MARTINS, J., de S., ; SOARES, L., J.; (2005) *A Presença do Diálogo na Relação Professor – Aluno*; V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-Setembro 2005

VEIGA, F., (1996) *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*, Lisboa, Edição: Fim de Século, Lda.

VIÉGAS, L., de S., (2007) *Reflexões sobre a investigação etnográfica em Psicologia e Educaç.* in, Revista Diálogos Possíveis, Janeiro/Junho 2007

YUDINA, E. *A Abordagem histórico-cultural de Lev Vygotski.* (2009) in. [NOESIS N.º 77 Abril/Junho de 2009. Redescobrir Vygotski.. Consultado em: http://sitio.dgide.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/noesis77/Destacavel%2077.pdf](#)

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio.

Despacho N.º 15847/2007, de 19 de Junho

(página deixada em branco intencionalmente)

CAPÍTULO IX: Anexos

Guião de entrevista aos alunos do 1º e 4º ano (1º ciclo)

Após a apresentação do entrevistador, será explicado aos entrevistados que as questões a colocar nesta entrevista se destinam a um estudo que incide sobre as interações dos alunos, nas escolas básicas integradas de Oeiras. Mais propriamente, sobre as interações que ocorrem no espaço de recreio (com os colegas) e na sala de aula (com os colegas e professores).

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.

Áreas	Objectivos	Questões
Relação com a professora	<p>Estudar o posicionamento da criança em relação à professora:</p> <p><i>- Como é que a criança pensa que a professora a vê.</i></p> <p><i>- Como é que a criança se vê perante a professora.</i></p>	<p>Q1: Como está a correr o teu dia?</p> <p>Q2: Na sala está tudo calmo? A professora está contente com os meninos?</p> <p>Q3: Quando fazes bem um trabalho, a tua professora elogia - te?</p> <p>Q4: Lembraste de alguma aula de que tenhas gostado muito? Dá um exemplo.</p> <p>Q 5: Quando tens alguma dificuldade em realizar uma tarefa, pedes ajuda à professora? Por que não?</p> <p>Q6: Quando a professora te manda fazer uma tarefa que não gostas. O que fazes? Porquê?</p> <p>Q7: A professora já se zangou contigo alguma vez? Porquê? Achas que foi justa ao zangar-se contigo? Por que não?</p> <p>Q8: O que gostas mais na tua professora? E o que gostas menos? A tua professora é tua amiga?</p>
Relação entre pares	<p>Estudar o posicionamento da criança em relação aos colegas:</p> <p><i>- Como é que a criança pensa que o grupo de</i></p>	<p>Q9: Fizeste algum trabalho em grupo? Em que grupo trabalhaste? Quem te convidou para trabalhares no grupo? Esse(a) colega costuma convidar-te sempre?</p> <p>Q10: Tens bons amigos, na tua sala? O que costumavas conversar com eles?</p> <p>Q11: Há colegas que precisam da tua ajuda? Como os costumavas ajudar?</p>

	<p><i>colegas a vê.</i></p> <p><i>- Como é que a criança se vê perante os diferentes colegas.</i></p>	<p>Q12: Costumas aborrecer-te com os teus colegas? Porquê?</p> <p>Q13: Gostas de ir ao intervalo? No intervalo costumas fazer o quê? Para que sítio da escola costumas ir? Porquê?</p> <p>Q14: No intervalo, vais para o recreio jogar? Quem te costuma convidar para brincar/jogar? Ficas contente por seres convidado?</p> <p>Q15: Há meninos indianos, angolanos, brasileiros, na tua escola? Costumas jogar com eles? Sobre o que brincam?</p> <p>Q16: Tens colegas com problemas, por exemplo que andam em cadeira de rodas, que não vêem bem ou com outro problema? Costumas brincar com eles? Porque brincas com eles?</p>
<p>Formas de estar na escola</p>	<p>Estudar o posicionamento da criança em relação à escola:</p> <p><i>- Como é que a criança se vê perante a instituição escola.</i></p> <p><i>- Qual o grau de satisfação e participação da criança na escola.</i></p>	<p>Q17: Participaste no corta mato da escola? Gostaste dessa actividade? Diz-me outra actividade em que tenhas gostado de participar.</p> <p>Q18: Hoje, qual foi a actividade que gostaste mais de fazer? Porquê?</p> <p>Q19: Gosta de vir à escola? Porquê?</p> <p>Q20: Se te pedisse para dizeres duas qualidades ou duas palavras que descrevessem a escola, o que dirias?</p> <p>Q21: O que costumas fazer na escola?</p> <p>Q22: Se pudesses, passavas mais tempo na escola?</p> <p>Q23: O que aprendes na escola, aprendes sozinho ou com a professora?</p> <p>Q24: Na escola há meninos que batem nos outros? Sabes por quê? Concordas?</p> <p>Q25: Recomendavas esta escola aos teus amigos?</p>

Agradecemos, mais uma vez, a participação e a colaboração reveladas.

Maria de Fátima Leitão

Abril de 2009

Guião de entrevista aos alunos do 5º e 6º anos (2º ciclo)

Após a apresentação do entrevistador, será explicado aos entrevistados que as questões a colocar nesta entrevista se destinam a um estudo que incide sobre as interações dos alunos, nas escolas básicas integradas de Oeiras. Mais propriamente, sobre as interações que ocorrem no espaço de recreio (com os colegas) e na sala de aula (com os colegas e professores).

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.

Áreas	Objectivos	Questões
Relação com os professores	<p>Estudar o posicionamento da criança em relação à professora:</p> <p><i>- Como é que a criança pensa que a professora a vê.</i></p> <p><i>- Como é que a criança se vê perante a professora.</i></p>	<p>Q26: Como está a correr o teu dia?</p> <p>Q27: Na sala está tudo calmo ou já ocorreu algum problema?</p> <p>Q28: Quando fazes bem um trabalho, os teus professores elogiam-te? Os teus trabalhos costumam ser escolhidos para exposições, jornal ou concursos? Por que não?</p> <p>Q29: Lembraste de alguma aula de que tenhas gostado muito? Dá um exemplo.</p> <p>Q30: Quando tens alguma dificuldade em realizar uma actividade, pedes ajuda aos professores? Por que não?</p> <p>Q31: Quando os teus professores te mandam fazer uma actividade com a qual não concordas. Como reages? Porquê?</p> <p>Q32: Já foste expulso de alguma aula? Porquê? Concordas com isso? Porquê? Por que não?</p> <p>Q33: Há algum professor de quem gostes mais? Porquê?</p> <p>Q34: Há algum professor de quem não gostes? Porquê?</p> <p>Q35: Como se portam os professores contigo? Porquê?</p>
Relação entre pares	<p>Estudar o posicionamento da criança em</p>	<p>Q36: Esta semana, fizeram algum trabalho de grupo? Ofereceste-te para fazer o que fosse preciso?</p>

	<p>relação aos colegas:</p> <p>- <i>Como é que a criança pensa que o grupo de colegas a vê.</i></p> <p>- <i>Como é que a criança se vê perante os diferentes colegas.</i></p>	<p>Por que não?</p> <p>Q37: Em que grupo trabalhaste? Quem te convidou para trabalhares no grupo? És sempre escolhido por esse(a) colega?</p> <p>Q38: Quando se formam os grupos, quem os forma os professores ou os alunos?</p> <p>Q39: Tens bons amigos, na tua sala? O que costumavas conversar com eles?</p> <p>Q40: Costumas aborrecer-te com os teus colegas? Porquê?</p> <p>Q41: Os intervalos são agradáveis? O que costumavas fazer? Para que sítio da escola costumavas ir? Porquê?</p> <p>Q42: Tens colegas com quem gostes de estar no intervalo? São da tua turma?</p> <p>Q43: Há raparigas e rapazes indianos, angolanos, brasileiros, na tua escola? Costumas jogar e conversar com eles? Conversam sobre o quê?</p> <p>Q44: Tens colegas, na tua turma com problemas, por exemplo que andam em cadeira de rodas, que não vêem bem ou com outro problema? Costumas conversar ou brincar com eles? Porque brincas com eles?</p>
<p>Formas de estar na escola</p>	<p>Estudar o posicionamento da criança em relação à escola:</p> <p>- <i>Como é que a criança se vê perante a instituição escola.</i></p> <p>- <i>Qual o grau de satisfação e participação da criança na escola.</i></p>	<p>Q45: Participaste no corta mato da escola? Gostaste dessa actividade? Diz-me outra actividade em que tenhas gostado de participar.</p> <p>Q46: Se pudesses passavas mais tempo na escola? Porquê?</p> <p>Q47: O que aprendes na escola, aprendes sozinho ou com os professores?</p> <p>Q48: Na escola costumavas ver alguns colegas com comportamentos pouco aceitáveis? Dás-me alguns exemplos desses comportamentos? O que pensas disso?</p> <p>Q49: Se te pedisse para dizeres algumas palavras que descrevessem a escola, o que dirias?</p> <p>Q50: Costumas falar da tua escola com os teus pais ou com os teus amigos? De que falam?</p> <p>Q51: Recomendavas esta escola aos teus amigos?</p>

Agradecemos, mais uma vez, a participação e a colaboração reveladas.

Maria de Fátima Leitão

Abril de 2009

Guião de entrevista aos alunos do 7º, 8º e 9º ano (3º ciclo)

Após a apresentação do entrevistador, será explicado aos entrevistados que as questões a colocar nesta entrevista se destinam a um estudo que incide sobre as interações dos alunos, nas escolas básicas integradas de Oeiras. Mais propriamente, sobre as interações que ocorrem no espaço de recreio (com os colegas) e na sala de aula (com os colegas e professores).

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.

Áreas	Objectivos	Questões
Relação com a professora	<p>Estudar o posicionamento da criança em relação à professora:</p> <p><i>- Como é que a criança pensa que a professora a vê.</i></p> <p><i>- Como é que a criança se vê perante a professora.</i></p>	<p>Q52: Como está a correr o teu dia? Na sala está tudo calmo?</p> <p>Q53: Quando fazes bem um trabalho, os teus professores elogiam-te? Os teus trabalhos costumam ser escolhidos para exposições, jornal ou para concursos? Por que não?</p> <p>Q54: Lembraste de alguma aula de que tenhas gostado muito? Dá um exemplo.</p> <p>Q 55: Quando tens alguma dificuldade em realizar uma actividade, pedes ajuda ao professor? Por que não? Pedes a quem?</p> <p>Q56: Quando o teu professor te manda fazer uma actividade com a qual não concordas. Como reages? Porquê?</p> <p>Q57: Já foste expulso de alguma aula? Porquê? Concordas com isso? Porquê? Por que não?</p> <p>Q58: Quando se formam os grupos, quem os forma, os professores ou os alunos?</p> <p>Q59: Há algum professor de quem gostes muito? Porquê?</p> <p>Q60: Há algum professor de quem não gostes? Porquê?</p> <p>Q61: Como se portam os professores contigo? Porquê?</p>
Relação	Estudar o	Q62: Esta semana, fizeram algum trabalho de grupo?

<p>entre pares</p>	<p>posicionamento da criança em relação aos colegas: - <i>Como é que a criança pensa que o grupo de colegas a vê.</i> - <i>Como é que a criança se vê perante os diferentes colegas.</i></p>	<p>Ofereceste-te para fazer o que fosse preciso? Por que não? Q63: Quando se formam os grupos, quem os forma os professores ou os alunos? Q64: Em que grupo trabalhaste? Quem te convidou para trabalhares no grupo? Normalmente, és escolhido por esse(a) colega? Q65: Gosta de trabalhar em grupo? Porquê? Por que não? Q66: Tens bons amigos, na tua sala? O que costumas conversar com eles? Q67: O que aprendes na escola, aprendes com os professores ou sozinho? Q68: Costumas aborrecer-te com os teus colegas? Porquê? Q69: Os intervalos são agradáveis? O que costumas fazer? Para que local da escola costumas ir? Porquê? Q70: Tens colegas com quem gostes de estar no intervalo? São da tua turma? Q71: Há raparigas e rapazes indianos, angolanos, brasileiros, na tua turma? Costumas jogar e conversar com eles? Conversam sobre o quê? Q72: Tens colegas, na tua turma com problemas, por exemplo que andam em cadeira de rodas, que não vêm bem ou com outro problema? Costumas conversar ou brincar com eles? Porque brincas com eles?</p>
<p>Formas de estar na escola</p>	<p>Estudar o posicionamento da criança em relação à escola: - <i>Como é que a criança se vê perante a instituição escola.</i> - <i>Qual o grau de satisfação e participação da criança na escola.</i></p>	<p>Q73: Participaste no corta mato da escola? Gostaste dessa actividade? Diz-me outra actividade em que tenhas gostado de participar. Q74: Se pudesses passavas mais tempo na escola? Porquê? Q75: Se te pedisse para descreveres a escola em algumas palavras, o que dirias? Q76: Na escola, costumas ver colegas com comportamentos pouco aceitáveis? Dás-me alguns exemplos desses comportamentos? O que pensas disso? Q77: Costumas falar da tua escola com os teus pais ou com os teus amigos? De que falam? Q78: Recomendavas esta escola aos teus amigos?</p>

Agradecemos, mais uma vez, a participação e a colaboração reveladas.

Maria de Fátima Leitão

Abril de 2009

Ex.^a Senhora Presidente
Do Conselho Executivo do Agrupamento Escolas de Miraflores
Dr.^a Maria de Fátima Rodrigues

ASSUNTO: Pedido de autorização para realização de entrevistas aos alunos do 4º ao 9º ano da escola EBI de Miraflores.

Eu, Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão, Professora no Agrupamento de Escolas de Miraflores e aluna do segundo ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, venho por este meio, solicitar autorização para realizar entrevistas a alunos do 4º ao 9º ano de escolaridade na Escola Básica Integrada de Miraflores.

Estas entrevistas integram o trabalho empírico da investigação, parte fundamental do projecto de dissertação, no âmbito do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica em Educação, com o título *Representações dos alunos sobre as Interações nas Escolas Básicas do concelho de Oeiras*.

A participação dos alunos nesta investigação pretende conhecer a sua percepção sobre a imagem que têm da escola, dos professores, dos colegas e da sua auto-imagem.

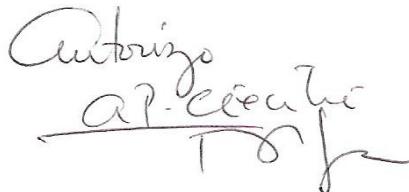
Informo, que as entrevistas serão anónimas e confidenciais e que será pedido autorização aos Encarregados de Educação dos alunos que participam nesta investigação.

Solicito igualmente, autorização para utilizar o nome da escola na divulgação dos resultados, e dissertação a que o estudo dá origem.

Com os meus melhores cumprimentos

Pede deferimento,

Algés, 16 de Março de 2009


Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão

Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão

Ex.^a Senhora
Professora Titular de Turma

ASSUNTO: Pedido de colaboração para realização de entrevistas a seis alunos do 4º ano da escola EBI de Miraflores.

Eu, Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão, Professora no Agrupamento de Escolas de Miraflores e aluna do segundo ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, venho por este meio, solicitar a sua colaboração para realizar as entrevistas aos seis alunos do 4º ano de escolaridade na Escola Básica Integrada de Miraflores.

Estas entrevistas integram o trabalho empírico da investigação, parte fundamental do projecto de dissertação, no âmbito do curso de mestrado em Educação, com o título *Representações dos alunos sobre as Interações nas Escolas Básicas do concelho de Oeiras*.

A participação dos alunos nesta investigação pretende conhecer a sua percepção sobre a imagem que têm da escola, dos professores, dos colegas e da sua auto-imagem.

Informo, que as entrevistas serão anónimas e confidenciais e que será pedido autorização aos Encarregados de Educação dos alunos que participam nesta investigação.

Com os meus melhores cumprimentos

Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão

Algés, 11 de Março de 2009

Ex.^a Senhora
Directora de Turma

ASSUNTO: Pedido de colaboração para realização de entrevistas a seis alunos do 5º ano da escola EBI de Miraflores.

Eu, Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão, Professora no Agrupamento de Escolas de Miraflores e aluna do segundo ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, venho por este meio, solicitar a sua colaboração para realizar as entrevistas aos seis alunos do **5º ano** de escolaridade na Escola Básica Integrada de Miraflores.

Estas entrevistas integram o trabalho empírico da investigação, parte fundamental do projecto de dissertação, no âmbito do curso de mestrado em Educação, com o título *Representações dos alunos sobre as Interações nas Escolas Básicas do concelho de Oeiras*.

A participação dos alunos nesta investigação pretende conhecer a sua percepção sobre a imagem que têm da escola, dos professores, dos colegas e da sua auto-imagem.

Informo, que as entrevistas serão anónimas e confidenciais e que será pedido autorização aos Encarregados de Educação dos alunos que participam nesta investigação.

Com os meus melhores cumprimentos

Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão

Algés, 11 de Março de 2009

Ex.^a Senhora
Directora de Turma

ASSUNTO: Pedido de colaboração para realização de entrevistas a seis alunos do 6º ano da escola EBI de Miraflores.

Eu, Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão, Professora no Agrupamento de Escolas de Miraflores e aluna do segundo ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, venho por este meio, solicitar a sua colaboração para realizar as entrevistas aos seis alunos do **6º ano** de escolaridade na Escola Básica Integrada de Miraflores.

Estas entrevistas integram o trabalho empírico da investigação, parte fundamental do projecto de dissertação, no âmbito do curso de mestrado em Educação, com o título *Representações dos alunos sobre as Interações nas Escolas Básicas do concelho de Oeiras*.

A participação dos alunos nesta investigação pretende conhecer a sua percepção sobre a imagem que têm da escola, dos professores, dos colegas e da sua auto-imagem.

Informo, que as entrevistas serão anónimas e confidenciais e que será pedido autorização aos Encarregados de Educação dos alunos que participam nesta investigação.

Com os meus melhores cumprimentos

Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão

Algés, 11 de Março de 2009

Ex.^a Senhora
Directora de Turma

ASSUNTO: Pedido de colaboração para realização de entrevistas a seis alunos do 7º ano da escola EBI de Miraflores.

Eu, Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão, Professora no Agrupamento de Escolas de Miraflores e aluna do segundo ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, venho por este meio, solicitar a sua colaboração para realizar as entrevistas aos seis alunos do **7º ano** de escolaridade na Escola Básica Integrada de Miraflores.

Estas entrevistas integram o trabalho empírico da investigação, parte fundamental do projecto de dissertação, no âmbito do curso de mestrado em Educação, com o título *Representações dos alunos sobre as Interações nas Escolas Básicas do concelho de Oeiras*.

A participação dos alunos nesta investigação pretende conhecer a sua percepção sobre a imagem que têm da escola, dos professores, dos colegas e da sua auto-imagem.

Informo, que as entrevistas serão anónimas e confidenciais e que será pedido autorização aos Encarregados de Educação dos alunos que participam nesta investigação.

Com os meus melhores cumprimentos

Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão

Algés, 11 de Março de 2009

Ex.^a Senhora
Directora de Turma

ASSUNTO: Pedido de colaboração para realização de entrevistas a seis alunos do 8º ano da escola EBI de Miraflores.

Eu, Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão, Professora no Agrupamento de Escolas de Miraflores e aluna do segundo ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, venho por este meio, solicitar a sua colaboração para realizar as entrevistas aos seis alunos do **8º ano** de escolaridade na Escola Básica Integrada de Miraflores.

Estas entrevistas integram o trabalho empírico da investigação, parte fundamental do projecto de dissertação, no âmbito do curso de mestrado em Educação, com o título *Representações dos alunos sobre as Interações nas Escolas Básicas do concelho de Oeiras*.

A participação dos alunos nesta investigação pretende conhecer a sua percepção sobre a imagem que têm da escola, dos professores, dos colegas e da sua auto-imagem.

Informo, que as entrevistas serão anónimas e confidenciais e que será pedido autorização aos Encarregados de Educação dos alunos que participam nesta investigação.

Com os meus melhores cumprimentos

Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão

Algés, 11 de Março de 2009

Ex.^a Senhora
Directora de Turma

ASSUNTO: Pedido de colaboração para realização de entrevistas a seis alunos do 9º ano da escola EBI de Miraflores.

Eu, Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão, Professora no Agrupamento de Escolas de Miraflores e aluna do segundo ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, venho por este meio, solicitar a sua colaboração para realizar as entrevistas aos seis alunos do **9º ano** de escolaridade na Escola Básica Integrada de Miraflores.

Estas entrevistas integram o trabalho empírico da investigação, parte fundamental do projecto de dissertação, no âmbito do curso de mestrado em Educação, com o título *Representações dos alunos sobre as Interações nas Escolas Básicas do concelho de Oeiras*.

A participação dos alunos nesta investigação pretende conhecer a sua percepção sobre a imagem que têm da escola, dos professores, dos colegas e da sua auto-imagem.

Informo, que as entrevistas serão anónimas e confidenciais e que será pedido autorização aos Encarregados de Educação dos alunos que participam nesta investigação.

Com os meus melhores cumprimentos

Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão

Algés, 11 de Março de 2009

Ex.mo Senhor

Encarregado de Educação

Assunto: Pedido de autorização

Eu, Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão, Professora no Agrupamento de Escolas de Miraflores e aluna do segundo ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, venho por este meio, solicitar autorização de V.Exa. para realizar uma entrevista ao seu educando.

Esta entrevista integra o trabalho empírico da investigação, parte fundamental do projecto de dissertação, no âmbito do curso de mestrado em Educação, com o tema *Representações dos alunos sobre as Interações nas Escolas do concelho de Oeiras*. Esta investigação pretende conhecer as representações dos alunos sobre as interações que ocorrem nas Escolas Básicas Integradas.

Mais informo, que as respostas à entrevista serão anónimas e confidenciais. Agradeço, antecipadamente a vossa autorização.

Com os meus melhores cumprimentos,

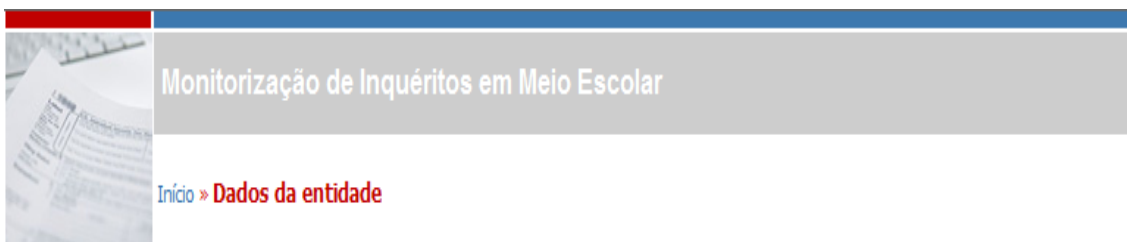
Maria de Fátima Leitão

.....

Eu, _____, encarregado de educação do Aluno, _____ do ____ ano, da turma _____, autorizo que a professora Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão, realize a entrevista que se integra no trabalho de investigação sobre as Representações dos alunos sobre as Interações nas Escolas Básicas Integradas do concelho de Oeiras, no âmbito do seu curso de Mestrado em Educação.

Março 2009

O Encarregado de Educação



Dados da Entidade

Nome da entidade:

Tipo de entidade:

Morada:

Código postal:

Localidade:

Distrito:

Concelho:

Telefone:

Fax:

E-mail:

**Maria de Fátima Henriques
de Matos Leitão**

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registrar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Dados adicionais

Data de registo:

Data de actualização:

Nº de inquéritos pedidos:

Nº de inquéritos aprovados:

| [Voltar](#) | [Editar](#) |

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exma. Senhora Dra. Maria de Fátima Henriques de Matos Leitão

Venho por este meio informar que a realização de entrevista em meio escolar é autorizada uma vez que, submetida a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Joana Brocardo

Directora-Geral

DGIDC

Observações:

1 - A entrevista deve conter uma breve introdução sobre os objectivos da investigação, bem como agradecimento final aos respondentes.

Outras observações:

(página deixada em branco intencionalmente)

Janeiro de 2011