

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Doutoramento em Ciências da Educação

**A ESCOLA COMO OBSERVATÓRIO DE DIAGNÓSTICO DE
NECESSIDADES EDUCATIVAS DOS ALUNOS E FORMATIVAS DE
AGENTES EDUCATIVOS**

**“A importância da Construção de Cartas de Sinais como Instrumentos de Reorientação
Estratégica da Acção Educativa”**

Volume III

Orientador: Professor Doutor Luís Marques Barbosa

Discente: Carla da Conceição Pereira Lopes

Évora, Abril de 2007

Nota: “Esta tese não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

“A teoria em educação é a selecção pessoal de um investigador que julga ter demonstrado, mas que constrói uma representação da realidade educativa.”

Yves Bertrand

“À medida que o observador participante aprende mais acerca do mundo exterior, também aprende mais acerca de si mesmo.”

Marlin Wittrock



164776

ELIS Serviços Bibliotecários	N.º 90/3810
20 04 07	Assinatura
<i>IB</i>	<i>P.G.</i>

Ao ter cumprido os objectivos gerais e específicos propostos, consideramos que o nosso trabalho de investigação revelou algumas inovações, em nosso entender significativas pela discussão interessante que pode suscitar, tanto ao nível da metodologia, tal como foi concebida para o domínio científico das Ciências da Educação, universo científico por nós privilegiado, como ao nível da Área Científica, *Análise dos Contextos Educativos*, afigurando-se-nos como uma processologia de validade legítima ao serviço da investigação, da formação, da organização e, em primeira instância, ao serviço do aluno.

Esta pequena introdução serve para enquadrar a lógica por nós seguida neste capítulo para as conclusões do trabalho, e não avançamos sem, contudo, citarmos Barbosa (2004, p.155) a propósito:

“Se aceitarmos que «método» quer dizer «caminhar organizadamente para um objectivo, uma finalidade», e se tivermos em consideração que «método científico» significa «utilizar a ciência para resolver questões que esse mesmo caminhar propõe», percebe-se que a metodologia científica corresponda apenas à utilização do pensamento e técnicas científicas para com eles tornar mais transparente a realidade.”

1 - UMA TEORIA DA PRÁTICA

Para conseguirmos fazer o exercício de abstracção, que esta conclusão exige relativamente à construção do saber teórico a partir da prática, isto é, dos fenómenos que implodem do real, e que foram sujeitos a investigação, sugerimos, neste item, um permanente retorno à consulta simultânea da figura 16, onde se encontra esquematizada a Processologia da Investigação e o seu *transfer* instrumental para os contextos educativos de Barbosa (2004, p.260), que serviram de suporte à consecução metodológica do nosso trabalho de investigação.

Como sabemos, a nossa investigação, embora sustentada por algumas teorias que serviram de suporte e justificação ao novo entendimento dos fenómenos reais, permitiu também delinear toda a estratégia metodológica para esse mesmo entendimento e para a manipulação do real, ao serviço do desenvolvimento humano e organizacional. É esse novo entendimento que pretendemos teorizar aqui neste espaço conclusivo, segundo uma organização do saber construído a partir de uma prática de

pesquisa sobre uma realidade, que aos poucos foi sendo concebida e, por último, conceptualizada em torno das preocupações, finalidades e objectivos que serviram de premissa ao trabalho de investigação.

A construção do saber teórico a partir da prática pressupõe, na perspectiva de Barbosa (2002, p.21), que todas as reflexões suscitadas pela investigação na construção desse saber se fazem *a partir de acções práticas e não previamente subordinadas a teorias preestabelecidas, ou a conceitos previamente fechados*. Quer isto dizer que, segundo a processologia metodológica conceptualizada por este autor, a teoria sobre o real constrói-se posteriormente a um trabalho prático de investigação, que não está constringido, fechado, limitado a uma concepção teórica do real, previamente idealizada e que não condiciona a pesquisa e o real a essa mesma pré-construção. A ideia de Barbosa é exactamente contrária, já que o produto teórico da investigação vai-se construindo e é da manipulação prática do real que resulta a grande liberdade ao seu melhor entendimento.

Vejamos então de seguida como essa evolução, da prática à teoria, e não o contrário, e sem qualquer oposição, se foi construindo ao longo do trabalho de investigação.

1.1 - A EVOLUÇÃO DA TEORIA A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

A nossa investigação teve início sobre uma realidade educativa específica que equivale a fenómenos com as aprendizagens dos alunos no contexto micro, sala de aula, para a qual privilegiamos três fenómenos tipo que pretendíamos descrever, tipificar, interpretar e relacionar, isto é, caracterizar: ► sinais de necessidades educativas; ► necessidades educativas; ► reorientação estratégica face às necessidades educativas. A delimitação dos três fenómenos foi estabelecida, porque a nossa *prática* docente nos provocou inquietações, preocupações face a uma realidade que escapava ao nosso entendimento e ultrapassava a nossa função como professores. Portanto, foi a realidade suscitada, repetidas vezes, pela prática profissional que nos motivou, moveu para a acção da pesquisa, com o levantamento de três questões de investigação, cada uma delas específicas a cada um dos fenómenos considerados.

O levantamento das três hipóteses de investigação para cada questão, embora tenha resultado de um exercício intelectual, de pensar teórico, complementado por

leituras feitas e pelo levantamento que o trabalho de mestrado permitiu alcançar, emergiu de uma prática que nos despertou uma nova necessidade de práticas profissionais de ensino, sustentada numa melhor compreensão dos fenómenos daquela realidade, que pretendemos seja melhor conseguida, mais próxima da natureza e do desenvolvimento do aluno. Portanto, foram os fenómenos da realidade, da nossa prática nela configurada, e não o contrário, que condicionaram o nosso pensamento na formulação das hipóteses sequenciais, que, não propondo tanto uma explicação dos fenómenos, embora estando nelas contida, procura a solução prática dos mesmos fenómenos, sendo a caracterização o exercício metodológico prático que nos permitiu construir esse conhecimento. Barbosa (2002, p.21) dimensiona melhor o que acabamos de afirmar da seguinte forma:

“(...) fomos habituando cada vez mais a trabalhar com os fenómenos tal como eles emergem e a aceitar que, mais do que condicionar o real aos nossos pressupostos, o que poderíamos fazer era deixarmo-nos condicionar pelo real a fim de o caracterizar melhor.”

E é porque entendemos que os professores, ao quererem condicionar o real, sem o conhecerem, sobrepondo-se a esse real, o tornam disfuncional. Por isso a convicção de Barbosa, e nossa também, é a de que pela caracterização dos fenómenos do real, isto é, a partir da *prática*, se constrói um entendimento *teórico* mais próximo do real, uma maior compreensão dos mesmos fenómenos, criando condições para que o seu funcionamento seja o mais natural possível, diminuindo na prática as patologias e disfunções. Assim sendo, as hipóteses formuladas relativamente à prática docente para a fase inicial da investigação, pressupõem que os professores se deixem condicionar pelo real, riquíssimo em fenómenos de elevada complexidade humana, cujas implicações são de enorme responsabilidade e caracterizem a acção educativa na qual a sua prática pedagógica se desenvolve para assegurar, isto é, tornar seguras as intervenções posteriores no contexto educativo específico e concreto, agindo adequadamente. Mas avancemos analisando o que Barbosa (2002, p.21) nos diz:

“Hoje é para nós bem evidente que a dimensão prática possui a sua própria esquematização teórica, que esta se constrói com base num modelo de pensamento em que não é só a razão que teoriza, porque a intuição e a imaginação também são dominantes dessa organização (...)”

Portanto, este autor considera que, devido a capacidades do domínio da prática, na prática de caracterizar o real, como sejam a intuição e a imaginação, se começa a construir o saber teórico, cuja capacidade última deste modelo de pensamento é a razão. Estes pressupostos tanto servem, por hipótese, a prática dos professores, como serviram a prática metodológica da presente investigação. Analisemos e interpretemos, portanto, a investigação relativamente à fase III - Caracterização, à luz do que vimos dizendo, através da figura 20, cujo triângulo equilátero, figura geométrica a que recorreremos repetidas vezes, traduz, da base para o topo, o equilíbrio da evolução dos fenómenos metodológicos e o entendimento da própria investigação.

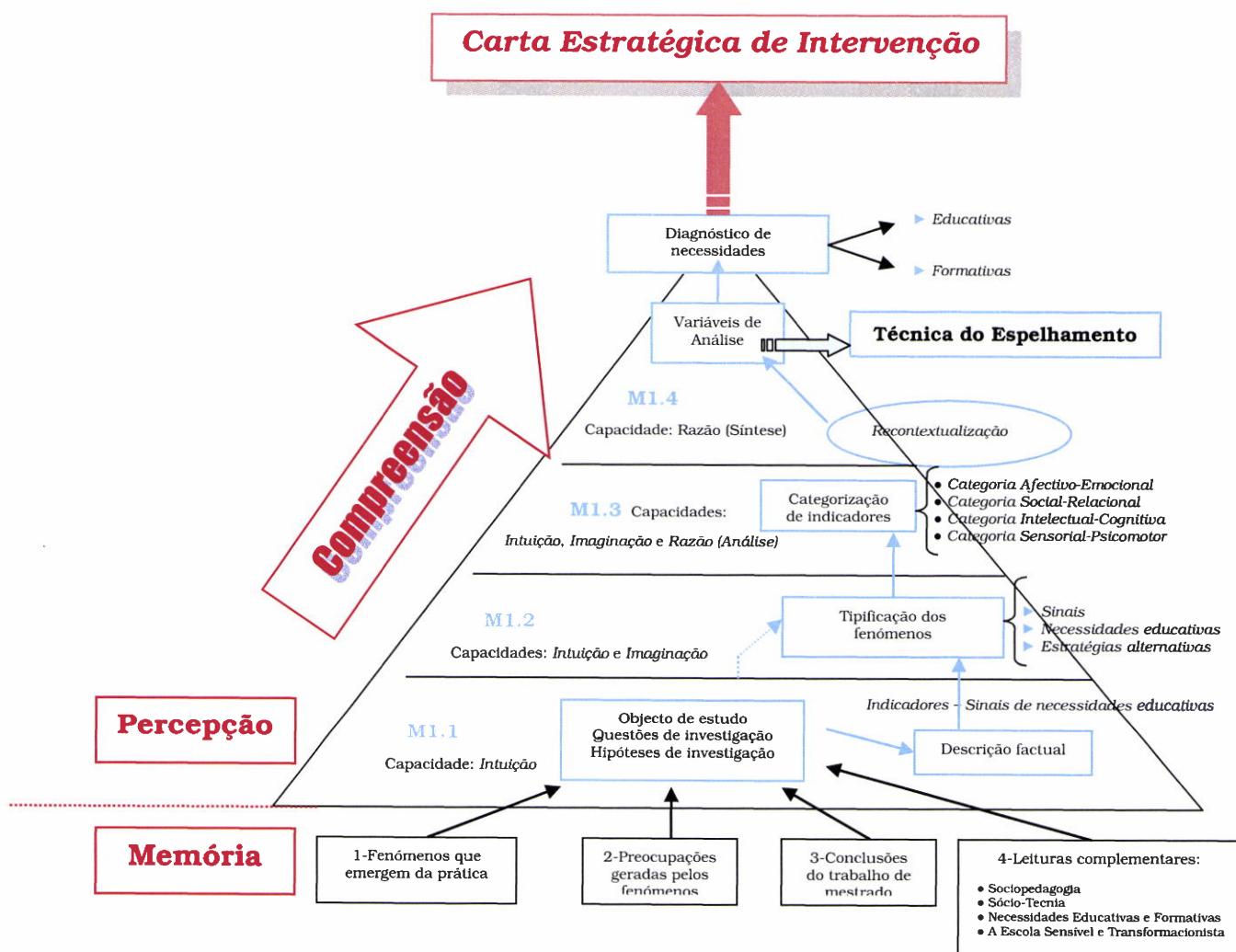


Figura 20: Desenvolvimento da caracterização, da prática à teoria, segundo Barbosa (2002, p.33-48), tendo por referência a filosofia de Ricoeur (1986).

Esta fase de caracterização (MI) da pesquisa visa, para Barbosa (2002, p.35), passar do entendimento desfocado do real à compreensão profunda do mesmo. Passemos a citá-lo:

“Esta compreensão significa passar do contacto com as características exteriores dos dados reais (os fenómenos) observados para a compreensão das suas estruturas. Para tal é necessário retornar a uma atitude que nos permita descrever os fenómenos que emergem, tipificá-los, categorizá-los, recontextualizando-os e transmitindo novos conhecimentos às acções.”

Comparando a citação de Barbosa com a organização esquemática da caracterização por nós efectuada na nossa investigação, isso leva-nos a equacionar este processo da forma como a seguir passaremos a explicar.

Ao iniciarmos o nosso trabalho de investigação em M.I.I, tínhamos um entendimento muito desfocado da realidade que nos condicionava a prática, por não compreendermos os fenómenos que dela emergiam. Isto porque as preocupações, face à nossa prática, nos causavam angústia na acção, como profissionais de ensino, e porque a pesquisa anterior, efectuada durante o mestrado, era insuficiente e as leituras reforçavam o questionamento das mesmas práticas. Este período bastante embrionário da investigação e que antecede todo o processo metodológico assenta apenas no que a memória das nossas práticas, de investigações anteriores e até de algumas leituras em torno de conceitos, tais como a sociopedagogia, a sócio-tecnia, as necessidades educativas e formativas e a Escola Sensível e Transformacionista nos transmitiram.

Deu-se o que Barbosa (2002, p.83) chama de *implosão* do real (ver Glossário) pela prática e que nos conduz à pesquisa, isto é, que desenvolve em nós atitudes e competências de pesquisa, orientando seguidamente a nossa investigação, a qual se iniciou pelo processo rigoroso de caracterização. Significa então dizer que, antes de construirmos a teoria sobre determinado fenómeno, é da prática e da relação constante com o mesmo fenómeno que se dá o seu rebentamento, a sua implosão, que condiciona desde logo a nossa acção como investigadores do mesmo. A teoria surge muito depois da prática, que, por um lado, se vive e, por outro, se investiga. A teoria emerge então de uma prática, cujos fenómenos, uma vez compreendidos teoricamente, nos permitem relacionarmo-nos melhor com a realidade que vivemos, instalando sistematicamente equilíbrios para um maior desenvolvimento.

Ao delimitarmos o objecto de estudo, já em M1.1 antevimos uma realidade equilibrada, fruto do questionamento para a investigação e da formulação das hipóteses. As hipóteses, configurando os três fenómenos tipo, apontam nitidamente para a importância da caracterização da acção educativa como uma prática que leva à construção de *Cartas de Sinais* de necessidades educativas, cujo levantamento conduz a acção do professor na reorganização estratégica adequada. Partindo da prática lectiva do investigador e das inerentes preocupações, de estudos feitos e leituras complementares, a terceira hipótese prevê que, para que o professor se motive para práticas de caracterização, deve ser condicionado pelo real através do espelhamento das características exteriores dos dados reais, que, tal como nos diz Barbosa (2002, p.43), são as estruturas dos fenómenos que a investigação permitiu que, ao longo de M1, se compreendessem melhor. Tal como nos mostra a figura 20, este período de delimitação do objecto de estudo, das questões de investigação e da formulação das hipóteses, que nos encaminha para um período muito superficial, de entendimento bastante verde dos fenómenos, faz com que a investigação se situe ainda numa fase de percepção dos fenómenos. No entanto, a capacidade humana que permitiu equacionar a investigação a partir da prática para que pudesse evoluir para M1.2 foi a intuição. Esta capacidade prende-se com a forma como o investigador intui os fenómenos do real, a forma como os entende à luz do que a memória consegue reter.

Assim, ao descrever (M1.1) e tipificar (M1.2) os fenómenos, primeiro os sinais de necessidades educativas, passou-se a categorizar esses dados exteriores (M1.3), segundo as categorias psicodidácticas de Zabalza e construiu-se o primeiro instrumento fundamental para a posterior compreensão dos fenómenos e que foi a *Carta de Sinais*. Cruzando esta informação com as categorias da comunicação linguística de Bales e até com os comportamentos indisciplinados de Estrela, a interpretação dos fenómenos através de dados organizados em *Carta de Sinais* e à luz de ópticas distintas permitiu aceder à sua estrutura interna, à sua compreensão. Todas estas acções de pesquisa na caracterização são consequência de uma decisão pessoal e, portanto, fruto das capacidades de intuição, imaginação e a razão do próprio investigador face ao fenómeno, clarificando-se melhor a natureza dos sinais de necessidades educativas.

Passou-se de seguida (consulte-se novamente a figura 20) a recontextualizar os fenómenos, tal como diz Barbosa, isto é, interpretando a *Carta de Sinais* de necessidades educativas nas chamadas Situações Referenciais (SR), isto é, dos actos e

factos pedagógicos. Ao reinterpretarmos estes dados, novos significados resultaram da compreensão do fenómeno, uma vez que concluímos que a prática pedagógica dos professores era totalmente desarticulada das necessidades educativas dos alunos. Os sinais, sobretudo os mais frequentes, os da categoria Social-Relacional, denunciavam essencialmente necessidades de relações interpessoais sustentadas que não foram satisfeitas, a situação pedagógica centrava-se no professor ou muito particularmente em apenas alguns alunos.

Mas foi em M1.4 que a compreensão dos três fenómenos passou a ter maior significado ao, através da aplicação do método quase-experimental, termos submetido os professores ao espelhamento dos dados categorizados, a *Carta de Sinais*, e cruzados com as situações referenciais, que a caracterização até àquele momento permitiu construir. Daí, todo este processo caminhar para o cume do triângulo equilátero, porque os dados, embora mais circunscritos, já fora do real, passam a ter um significado superior pela compreensão conseguida, já que mergulhamos na estrutura dos fenómenos. É que os professores, ao serem espelhados, não sentindo de imediato a importância da caracterização, reorganizaram a sua prática lectiva, já mais em função das necessidades do real, neste caso, das necessidades educativas dos alunos, porque, ao tomarem uma nova consciência da realidade, intuíram o real, motivaram-se para uma nova acção, agora carregada de significado pela nova compreensão, e, através da imaginação, reinventaram uma nova prática mais consonante com as necessidades agora explicitadas, verificando-se assim a veracidade da terceira hipótese de investigação, uma vez que, fruto da reorganização educativa, a frequência dos sinais de necessidades educativas diminuiu. É interessante que, através do espelhamento, os professores, ao terem intuído o real, se posicionaram entre a memória e a percepção, capacidades de base para a caracterização, acontecendo o que Barbosa (2004, p.353) tem vindo a chamar de *Reconfiguração/Renomeação de Experiências da Acção Educativa* (ver Glossário), que nesta fase carece de um trabalho contínuo e sistemático, de sucessivas caracterizações de um real, de que nunca se sabe tudo, de um real que permanentemente muda. Pelo espelhamento os professores compreenderam que as necessidades educativas dos alunos estavam presas a práticas pedagógicas desajustadas, da sua total responsabilidade. Na fase M1.4 da caracterização, a investigação já não depende da intuição e da imaginação, apenas da razão pelo grau de sistematização atingido.

Citemos Barbosa (2004, p.321) sobre o que entende a propósito da técnica do espelhamento:

“É esta tomada de consciência que em nosso entendimento faz emergir a efectiva capacidade de criticar adequadamente e que permite ir além da mera reflexão. É esta capacidade natural de ir utilizando a linguagem de forma cada vez mais apropriada, de se ser progressivamente mais astuto nas escolhas estratégicas e de reconhecer humildemente, mas eticamente, o que se é, se faz e, sobretudo, o que se sabe, que transforma a técnica do espelhamento numa prática de transcendência. (...) Porque a <renomeação da experiência> permite a cada um reconhecer que, para além do muito que se possa conhecer, fica ainda o que de muito há a saber para cumprir adequadamente o estar do Homem no Mundo.”

Recorde-se que para o autor (2004, p.321), *transcendência* (ver Glossário) pressupõe a organização de categorias mentais que visam não apenas a organização dos esquemas mentais de acção, como também a padronização modelar de comportamentos. Portanto, a técnica do espelhamento deverá constituir uma prática permanente a par de uma prática permanente de pesquisa pela caracterização, porque só assim podemos conhecer mais e agir melhor e mais adequadamente, ao que Barbosa chama *o estar do Homem no Mundo*. É somente assim que a linguagem científica e a linguagem da acção, em nossa opinião, se tornam numa e uma só. É a fusão da ciência com o desenvolvimento humano, pois só um saber teórico construído da prática permite conceber essa fusão. É o valor ontológico que a ciência deve ter para o objecto de estudo, neste caso o agente educativo enquanto reorganizador da acção educativa em função das necessidades do aluno, para o aluno pelo que acabámos de afirmar e para aquele que investiga. É a ciência ao serviço do valor do Homem, ganhando por isso mesmo uma dimensão axiológica, a que Barbosa (2002, p.55) chama de *dimensão teleológica* (ver Glossário).

Para o investigador, à medida que a caracterização foi decorrendo, a passagem do entendimento à compreensão de novos significados fez-se, porque a intuição, a imaginação e a razão o levaram a cruzar os dados de uma forma particular, condicionaram a sua acção de pesquisa. Isto significa então dizer que, partindo da memória, de que a *prática* faz sempre uso, percebemos um entendimento ténue dos

fenómenos, mas que, pela caracterização, através de interpretações e reflexões, se vai compreendendo a estrutura interna dos mesmos fenómenos, aumentando o seu significado, clarificando as acções posteriores de pesquisa. É por isso que, do diagnóstico de necessidades educativas e formativas a partir da *Carta de Sinais* resultou a construção da *Carta Estratégica de Intervenção* num momento de grande síntese da investigação, que motivou o seu desenvolvimento para a fase M2 com a formação de professores em contexto na *Análise de Contextos Educativos*, para não só adquirirem atitude de pesquisa, competências de caracterização, nascendo o agente técnico-crítico, mas também implicarem a organização escola, como Mediadores do conhecimento, intuindo noutros os mesmos fenómenos que emergem da realidade, onde opera toda a prática lectiva, toda a acção educativa.

E é porque, ao partirmos da análise para a síntese, partimos da prática para a teoria, concebendo teoricamente a compreensão dos fenómenos, no seu contexto, agora sim carregados de significado, justificando com fundamento posteriores acções com acrescida motivação. Por isso, para Barbosa (2002, p.23) são três os factores que têm de concorrer para que o Homem aja sem necessitar de esperar pela teoria racionalmente organizada:

- *“Que uma necessidade de caracterizar o Mundo apareça enquanto instrumento motivacional.*
- *Que no interior do pensamento apareça uma esquematização configuradora que permita ao Homem actuar sem ter a necessidade de que os conceitos se apresentem na sua forma derradeira, possibilitando-lhe agir sem risco de errar.*
- *Que no cérebro se organize um sistema interactivo capaz de permitir a reorganização do Mundo, quer para se apoderar de objectos concretos, quer para definir sucessivos objectivos para as suas acções.”*

Significa então dizer, segundo o autor, que para se caracterizar o real tem de antes nascer a atitude de pesquisa que nos motive para a caracterização. A atitude de pesquisa, atitude intrínseca à natureza humana, só pode surgir se pela prática intuirmos o real, motivando-nos para a sua compreensão. Trata-se, portanto, de um pré-requisito para caracterizarmos uma determinada realidade. Foi o que aconteceu com o investigador ao motivar-se para o presente trabalho de investigação, e o que passou a

acontecer com os professores do núcleo duro durante a negociação da *Carta Estratégica de Intervenção*.

Por outro lado, ao caracterizar o real, construindo sucessivamente a teoria, a nova compreensão alargou a acção posterior da investigação, através do investigador, sobre esse mesmo real, tornando segura toda a processologia a seguir, isto é, citando o autor, *possibilitando-lhe agir sem risco de errar*. A acção, configurada na *Carta Estratégica de Intervenção*, é justificada e assegurada por um trabalho científico de pesquisa, através do qual as necessidades latentes se tornaram emergentes, à luz da sociopedagogia, e a sua explicitação proporcionou a negociação de estratégias nela previstas, motivando os professores na caracterização do real, diminuindo angústias, aumentando a corresponsabilidade e a responsabilização na acção educativa pelo aumento de auto-consciência e espírito crítico. É por isso que Barbosa avança para o terceiro factor, afirmando que, pela caracterização, se interfere no real através de acções, com objectivos próprios de elevada intencionalidade, a de apropriação dos objectos de estudo. Se, no caso da nossa investigação, o objecto de estudo é o agente educativo que opera na acção educativa, enquanto organizador e orientador das aprendizagens dos seus alunos, apropriamo-nos dele a partir do momento em que o formamos na caracterização de contextos educativos para construir *Cartas de Sinais*, fazer diagnósticos de necessidades educativas e formativas e definir *Cartas Estratégicas de Intervenção*, a fim de o autonomizar na pesquisa e na formação.

Logo, a *caracterização* traduz-se num processo metodológico específico das Ciências da Educação, onde nela se enquadra a metodologia Investigação-Acção, que, numa fase posterior à própria caracterização, culmina em formação, com recurso a métodos próprios e técnicas adequadas aos objectivos da investigação. Esta processologia, com uma sistematização muito própria, tem cabimento nas Ciências da Educação, porque conduz ao desenvolvimento humano pela tomada de consciência do real, através de uma técnica de elevado peso ontológico, que é o espelhamento, cuja recontextualização provoca o que temos vindo a chamar de reconfiguração/renomeação de experiências e conseqüentemente à mudança da acção, isto é, a mudança de práticas nos contextos educativos. Com esta processologia, não se pretende tanto a explicação dos fenómenos educativos, como concebe o empirismo das ciências naturais, mas antes a compreensão dos mesmos, para o que, por sabermos da sua constante mutabilidade, se exige uma permanente e sistemática caracterização da realidade educativa, no nosso caso particular, da acção educativa para compreensões regularmente actualizadas, para

a aplicação de práticas regularmente adequadas. Por outro lado, a caracterização traduz-se num excelente processo metodológico na medida em que nos possibilita, enquanto investigadores e enquanto professores, reactualizar um importante instrumento para a compreensão dos fenómenos da acção educativa, a *Carta de Sinais*, que nos orienta para o diagnóstico, primeiramente de necessidades educativas dos alunos e, por último, de necessidades formativas dos professores. A par deste instrumento, a caracterização valida um segundo, de igual importância, que é a *Carta Estratégica de Intervenção*, que reactualiza todas as estratégias adequadas aos diagnósticos efectuados, cujo rigor e sistematização são conferidos, fundamentados e assegurados pela própria processologia metodológica.

Assim, a *Carta de Sinais* é um instrumento que orienta a investigação na caracterização e a *Carta Estratégica de Intervenção* orienta a investigação para a formação e para a reorganização da escola. Trata-se portanto de instrumentos orientadores no e para o processo metodológico de pesquisa, de caracterização.

1.2 - A CARACTERIZAÇÃO COMO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA – A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO

Retomemos uma vez mais a caracterização, mas desta vez em relação à sequência das técnicas utilizadas na construção do conhecimento, isto é, na compreensão da estrutura interna dos fenómenos. Analisemos, portanto, a figura 21 acompanhando simultaneamente a interpretação que de seguida vamos fazendo.

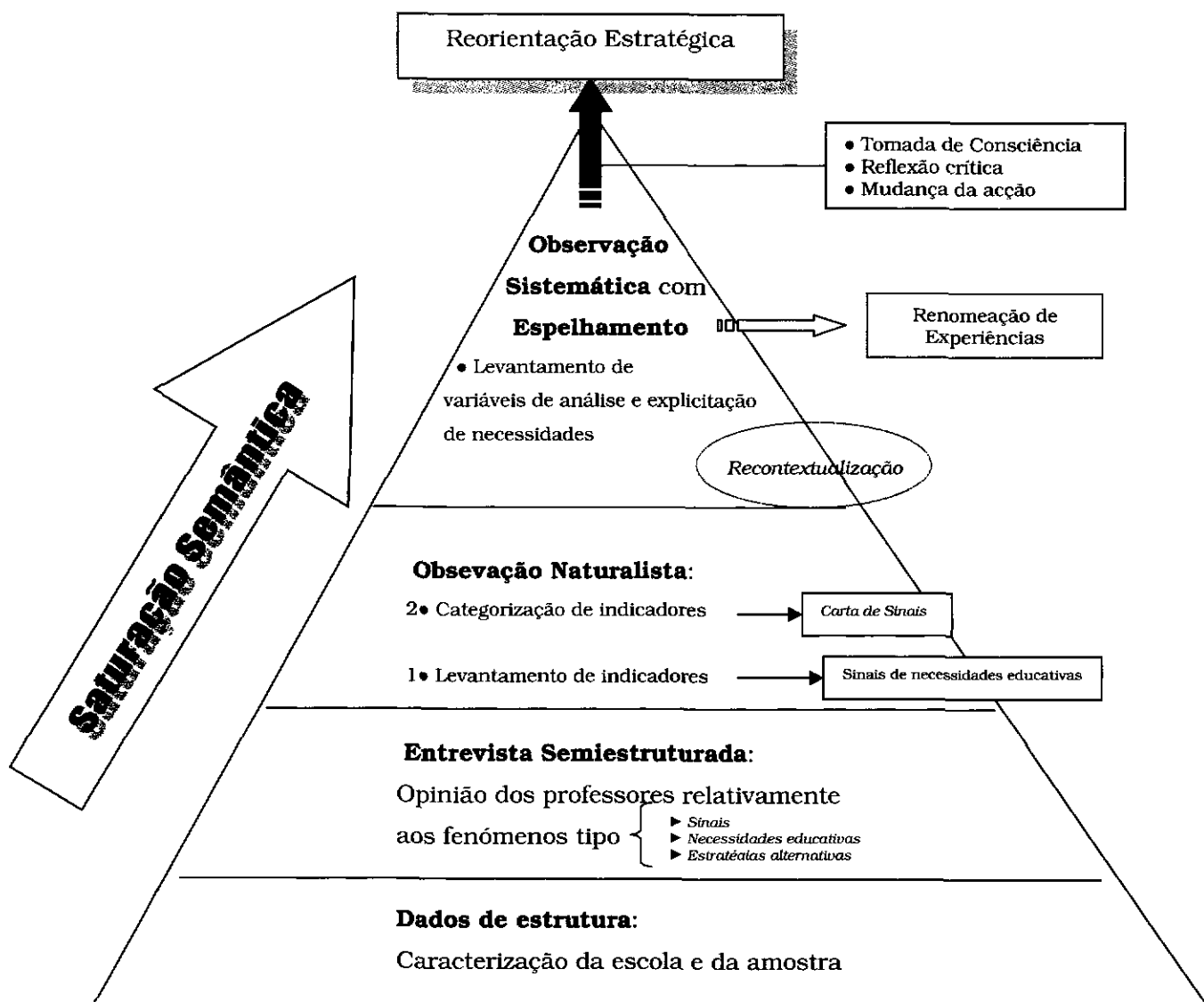


Figura 21: Sequência das técnicas utilizadas ao longo da caracterização pela investigação.

Como se pode constatar da evolução sequencial das técnicas utilizadas, aquela que assumiu um peso significativo para a recolha de informação e inferência de indicadores foi a *observação*, inicialmente a observação naturalista, que nos permitiu apenas o entendimento do real pela percepção, e posteriormente a sistemática, que nos permitiu a compreensão do real. Esta última foi importante não só para sustentar a recolha de dados durante a aplicação do método quase-experimental, como de suporte à aplicação da técnica do espelhamento por nós considerada fundamental em práticas de reflexão sistemática. Estamos conscientes de que é a conjugação destas duas técnicas, a observação e o espelhamento, uma para a recolha de informação e outra para a reconfiguração/renomeação de experiências e para a tomada de consciência, que conduziu a uma maior compreensão da realidade, aumentando a análise crítica, por condicionarem toda a acção posterior sobre o real através da chamada reorientação estratégica. É aquilo a que Barbosa (2004, p.299-300) considera o dito e feito, afirmando que o espelhamento é um processo interactivo em que os espelhados evoluem da observação para a acção e desta para a avaliação para refazerem a experiência de acordo com informações continuamente assimiladas. Isto é, quem se espelha não recria apenas o seu retrato, mas permite-lhes sugerir ideias, práticas de acção e eventuais soluções para os problemas desenhados ao longo do espelhamento. Citemos primeiramente Barbosa (2002, p.33) para percebermos a reflexão que faremos de seguida.

“Saber quais as actividades que se tornam fundamentais para que a interpretação seja conseguida, enumerar os indicadores das situações, encontrar neles os traços categoriais segundo os quais o Homem pensa a acção, categorizar esses referentes e organizar unidades de significado que configurem as acções, eis o exercício fundamental que o estar no mundo obriga.”

Barbosa (2002, p.33) chama a este exercício a *Saturação Semântica do Universo emergente*, que para Ricoeur (1986), citado pelo autor, se trata de um exercício em que a partir da prática vivencial emerge o conhecimento do real, isto é, se passa do entendimento à compreensão. No entanto, para Barbosa, pela interpretação da citação transcrita, essa compreensão do real adquirida por saturação semântica conduz-nos à acção, dando sentido à mesma.

Conciliando estas reflexões com a organização esquemática da figura 21, podemos verificar que, ao longo da caracterização, a saturação semântica culmina na compreensão do real, não apenas fruto da interpretação de dados, por sucessivas análises e sínteses, mas porque se conciliou, na fase final, uma técnica, o espelhamento, que carregou o real de significado, de tal forma que conduziu os professores da amostra, que a essa técnica foram sujeitos durante o método quase-experimental, a adequarem a sua prática pedagógica às necessidades educativas dos alunos denunciadas pelos sinais emitidos. O real, apesar de mais restrito, por tipificações e categorizações, a sua compreensão aumenta, porque aumenta a consciência do ser humano como parte integrante do mesmo real. A reflexão é importante como instrumento crítico para uma mudança de acção, agora carregada de significado, sobre o mesmo real, sobre o contexto em que os fenómenos ocorrem, porque se age de forma fundamentada, segura, cujas consequências são antecipadamente medidas. É uma forma de se processar a antevisão de futuras acções, para diminuir angústias e inseguranças no agir, mas aumentando a responsabilidade.

Quando Barbosa (2002, p.34) se refere à passagem do objecto de estudo a *objecto/objectivado* (ver Glossário), quer precisamente dizer que ao longo da investigação, particularmente ao longo da caracterização, utilizando o espelhamento como técnica que conduz o ser humano, neste caso os professores e até o próprio investigador, a uma tomada de consciência de si no real, como peça do próprio real, dando-se a reconfiguração/renomeação de experiências, o real, o objecto de estudo passa a fazer cada vez mais parte de nós a ponto de percebermos que ele só melhora com o nosso próprio desenvolvimento. A investigação assume uma dimensão ontológica em que o conhecimento do real passa a configurar-se como uma compreensão fundamental para o Homem e o seu desenvolvimento, em contexto profissional, e para o desenvolvimento dos outros que dele dependem. Foi o que aconteceu entre o investigador e os professores espelhados e entre estes e os seus alunos. Não que estes últimos tenham sido espelhados, mas porque foram submetidos à reorganização estratégica dos seus professores na sala de aula em função das suas necessidades educativas, tendo havido, por isso mesmo, uma diminuição significativa de sinais de necessidades educativas das categorias Social-Relacional e Afectivo-Emocional, que tanto perturbavam os processos cognitivos de aprendizagem dos alunos.

Se, por um lado, o espelhamento consciencializou os professores das necessidades educativas dos alunos, por outro, consciencializou o investigador das necessidades formativas dos professores na área das Ciências da Educação, particularmente no domínio da *Análise dos Contextos Educativos*, sendo a caracterização uma processologia a dominar e o espelhamento a técnica fundamental para o desenvolvimento humano dos professores adquirindo competências não só do Saber-Fazer, mas do Saber-Estar, como preconiza Barbosa (2002, p.56), adquirindo atitude de pesquisa, isto é, fazendo uso quotidiano da mesma para o desenvolvimento de si e do real. O real passou então a assumir-se com um novo significado pela mudança de intenções que passamos a ter sobre ele ao agirmos sobre o mesmo, fruto de uma nova compreensão. Chamemos-lhe então novo conhecimento, novo Saber, a teoria que emerge da prática.

Pelo que vimos, levanta-se uma questão epistemológica, isto é, a forma como se chega ao conhecimento, uma vez que esta nova processologia por nós seguida ultrapassa o positivismo tradicional, já que a teoria sobre o real, compreensão do mesmo, se constrói a partir da prática nesse real, cujo entendimento inicial é ténue, com perspectivas seguras de desenvolvimento humano e de maior compreensão do real, delineando-se acções de apropriação do mesmo. É ao que Barbosa (2002, p.55) tem vindo a chamar de *dimensão teleológica* (ver Glossário) da pesquisa.

Sucedeu, como nos evidencia a figura 21, que, da explicitação das necessidades, tanto educativas dos alunos, como formativas dos professores, fruto da caracterização como pesquisa e do espelhamento como técnica de desenvolvimento humano, os professores reorientaram estrategicamente as suas práticas pedagógicas e o investigador delineou uma *Carta Estratégica de Intervenção*, negociada e posta em prática na fase M2 da metodologia, em que os objectivos da investigação passaram a ser outros e cujas implicações sobre os professores, através da formação, e sobre a organização escola traduzem alterações significativas do real. O professor, que começou por ser inicialmente o nosso objecto de estudo enquanto organizador da acção educativa, passou a ser objecto/objectivado a partir do momento em que se formou na *Análise dos Contextos Educativos* para fazer uso diário da pesquisa, através da caracterização, para se tornar permanentemente implicante no desenvolvimento de si e do mesmo real, apropriando-se também ele desse objecto. O seu percurso profissional deixou tanto de ser pautado por objectivos, mas antes por finalidades universais, em que a pesquisa se assume nesta óptica como um instrumento de desenvolvimento do

Homem, valor universal, otimizando as suas capacidades, e conseqüentemente de desenvolvimento do Mundo, adequando-o cada vez mais à natureza do próprio Homem.

Toda esta conclusão que temos vindo a desenvolver, relativamente à caracterização, ao espelhamento e a uma progressão teleológica da investigação, está de harmonia com a *Fenomenologia* de Husserl (1986). Vejamos em que medida isso acontece, citando a nota introdutória do editor alemão Walter Biemel à obra do Fenomenologista (p.12-13).

“A redução fenomenológica proporciona o acesso ao modo de consideração transcendental; possibilita o retorno à consciência (...) Efectivamente, com o idealismo transcendental caminha-se para o centro do seu pensamento, o problema da constituição dos objectos na consciência ou, como Husserl também diz, «a dissolução do ser na consciência».”

Pela processologia específica que a nossa metodologia seguiu, já concluímos que, pela caracterização, a compreensão que se vai tendo do objecto de estudo vai aumentando, tornando-se mais objectivo, isto é, esbatendo-se a subjectividade das interpretações que o real proporciona. Ao utilizarmos a técnica do espelhamento, em que se dá a reconfiguração/renomeação de experiências (Barbosa, 2004, p.323), aumenta a consciência tanto do investigador como dos sujeitos da amostra sobre o objecto de estudo, a ponto de se considerarem parte integrante dos mesmos fenómenos, da mesma realidade. É portanto aqui que se dá a apropriação do real e ao que Barbosa chama, como de resto já o dissemos, de tornar os objectos em *objectos/objectivados* (ver Glossário), actuando, por conseguinte, sobre o real, mudando aqui e ali alguma variável perturbadora do sistema, do contexto para a homeostasia do real. No caso particular da nossa investigação, a intervenção é por um lado a reorganização estratégica da prática lectiva dos professores em função das necessidades educativas dos alunos, por outro a criação de uma *Carta Estratégica de Intervenção* por parte do investigador, onde se explicitam todas as necessidades, quer educativas, quer formativas, que de latentes passaram a emergentes, a estratégias curativas, remediativas e preventivas, no sentido de poderem ser transversais a todas as variáveis de análise que foram sendo identificadas ao longo de toda a caracterização.

Concluímos portanto que caracterização e espelhamento permitem, pelo menos no domínio científico das Ciências da Educação, a emergência do conhecimento

pela tomada de consciência de forma objectiva, pela sustentação científica da caracterização dos fenómenos, tal como emergem do real, compreendendo-os não como fenómenos alheios a nós, mas intrinsecamente nossos, isto é, dos quais fazemos parte, portanto, objectivados. Barbosa (2004, p.325) diz mesmo que o espelhamento é a técnica que, utilizada sistematicamente, se transforma num método fenomenológico, porque, ao aumentar a consciência, aumenta a capacidade de análise crítica sobre três saberes (Saber, Saber-Fazer e Saber-Estar), instalando-se uma permanente crítica ao próprio conhecimento. Observe-se a figura 22.

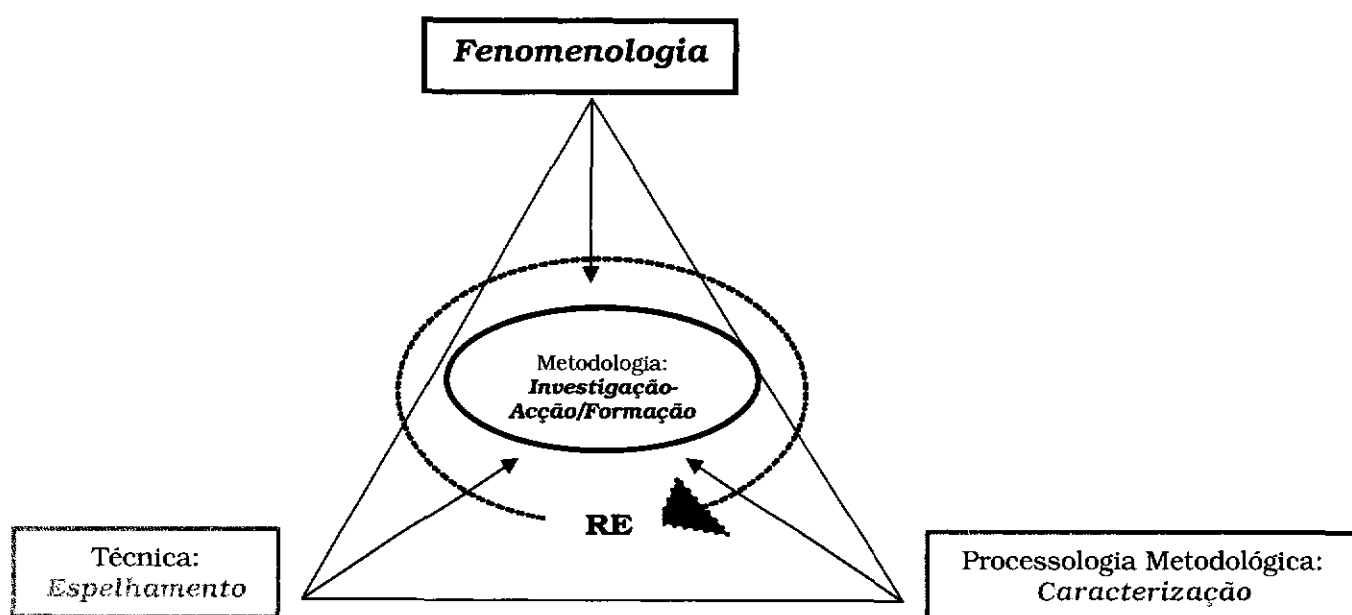


Figura 22: Enquadramento da Fenomenologia na metodologia da investigação.

Diz-nos Barbosa (2004, p.327) que na fenomenologia existe um processo dialéctico complexo que se inicia numa fase reflexiva pouco consistente e em que a reconfiguração/ renomeação das experiências vai permitindo a criação de um nível de abstracção responsável pela organização na mente dos chamados actos do conhecimento que, no entender do autor, são os principais responsáveis pela emergência dos esquemas de acção, culminando numa fase última de compreensão mais profunda do mundo. Nesta fase, o sentido da acção sobre o real tem uma dimensão transcendente e habilita-nos com uma capacidade para melhor decidir sobre as técnicas

e os métodos mais adequados para agir. Também Sebastião (2000, p.420) afirma na sua tese de doutoramento que no quadro do pensamento de Pierre Teilhard de Chardin, a educação humana – quando considerada no plano colectivo – funda-se e radica-se na consciência de que depende dos homens permitir, e até facilitar, que o Universo prossiga essa deriva essencial, convergente, em direcção a um estado de maior consciência, da qual a própria humanidade emergiu, mas que só se cumprirá plenamente com a realização de uma super-humanidade. A educação consiste, assim, na própria tomada de consciência dessa deriva, desse destino e no comprometimento do saber e da energia humanas com o cumprimento dessa missão.

Para além de professores reflexivos, a análise crítica do conhecimento, segundo a fenomenologia, ao ser aumentada a compreensão dos fenómenos-tipo pela caracterização e espelhamento, permite emergir a capacidade de análise crítica dos procedimentos, métodos e técnicas a utilizar no agir sobre o real que sistematicamente se investiga. É por isso que, na figura 22, o novo paradigma metodológico Investigação-Acção/Formação, por nós já descrito no capítulo da metodologia, que permite por um lado investigar fenómenos com vista à solução de problemas, exige que, para se fazer uso do mesmo em práticas lectivas, se submetam os professores à formação em *Análise de Contextos Educativos*, particularmente da Acção Educativa, para adquirirem competências de caracterização e utilizarem em simultâneo e convenientemente o espelhamento como técnica que permite mergulhar em consciência no conhecimento, tornando seguras, de forma crítica, as acções posteriores de adequação do real. Daí, o prefixo *RE*, repetidas vezes defendido por Barbosa (2004, p.260) ao enunciar o *Re-Interpretar o Mundo* (ver Glossário), por considerar que os fenómenos mudam e o conhecimento dos mesmos deverá ser permanentemente actualizado. Significa então dizer que os conhecimentos da presente investigação não se esgotam nela, devendo por isso mesmo ser perpetuada no tempo, não pelo investigador, mas antes pelos agentes de ensino que foram alvo de investigação e de formação. Finalizemos esta abordagem com a seguinte citação de Barbosa (2004, p.329):

“De facto, apenas nos entendemos aprendizes desta caminhada e se dela procuramos reter alguns dos seus pressupostos temos procurado fazê-lo tomando consciência de que de facto os estádios da fenomenologia do conhecimento são um percurso dialéctico complexo cuja vivência é talvez obra de uma vida, que não de um momento fugaz.”

Mialaret (1980, p.73, 76) já tinha avançado com a ideia de que a prática pedagógica só pode enriquecer-se com a contribuição das ciências da educação e que, inversamente, estas só podem encontrar a sua completa ascensão mantendo um contacto constante com as realidades do mundo da educação. Acrescenta mesmo que, se esta prática possuir alguma vez os caracteres da invenção genial, os méritos e as riquezas devidos à acumulação das experiências particulares, não deixa de ter as enfermidades de qualquer prática, as insuficiências de qualquer actividade que se apoia unicamente na impressão, na intuição. A nossa posição epistemológica relativamente às ciências da educação é que o prático, o professor, portanto, deve ser o investigador, já que as suas práticas quotidianas não permitem uma longa espera em relação a resultados científicos produzidos por uma investigação que lhe é externa, resultando por isso mesmo numa prática mais rigorosa e cientificamente fundamentada. Mialaret não desvaloriza a ideia do professor/investigador, o nosso agente técnico-crítico, considera antes que é difícil conciliar as duas actividades e por isso acha que a educação deve ser apoiada por uma instituição que faça investigação. O nosso trabalho prova exactamente o contrário, que é possível conciliar as duas práticas, a pedagógica e a de pesquisa. Mialaret (1980, p.77) defende, como prática essencial de pesquisa, *verdadeiras pequenas experiências* sobre a prática. Na nossa óptica, defendemos antes fazer caracterizações permanentes do contexto a partir das necessidades educativas dos alunos, sendo a técnica do espelhamento aquela que, face aos resultados da caracterização, conduz a uma tal tomada de consciência na reflexão sobre a prática que mobiliza totalmente as acções posteriores, de forma a torná-las adequadas e adaptadas às necessidades educativas dos alunos. Curioso é verificar que, por caminhos diferentes, já Mialaret (1980, p.77) defendia que de uma prática de questionamento da realidade, controlando e medindo resultados das ditas pequenas experiências, dava-se um passo importante na atitude do professor com o nascimento do que ele chamou a *atitude científica*. A nossa investigação prova que essa atitude, por nós defendida como *atitude de pesquisa*, emerge de uma prática, como mais à frente desenvolveremos, neste capítulo, permanentemente e em contexto de caracterização e de espelhamento.

Também Mialaret (1980, p.77) valoriza a existência de um *laboratório de pedagogia experimental* ao serviço das práticas pedagógicas para que estas ganhem em rigor e objectividade. O nosso trabalho, pegando nesta ideia embrionária de Mialaret, concebe a existência de um *Observatório de Necessidades Educativas dos alunos e*

Formativas dos agentes de ensino dentro da própria instituição-escola, concebida, organizada e dinamizada pelos próprios professores, à luz da sócio-tecnia, agora agentes técnico-críticos, em que a caracterização é a prática de pesquisa que conduz à melhor compreensão dos fenómenos da realidade e o espelhamento à técnica de formação humana que motiva para as mudanças da acção. Mialaret (1980, p.81) não defende tanto com o seu laboratório, que pretende uma explicação dos fenómenos e só então se consegue a progressão da acção. Por isso, a nossa investigação permitiu ultrapassar os pressupostos de Mialaret (1980, p.84). Passemos a citá-lo:

“Existe um fosso muito profundo entre os práticos e aquilo a que se pode chamar os teóricos da educação. (...) Contentamo-nos demasiado em fornecer aos educadores modelos, ou, no melhor dos casos, ajudá-los a escolhê-los, mas o processo de formação não insiste suficientemente no esforço de elaboração que um educador deve fazer para dominar realmente a sua prática e não fazer dela uma simples colecção de receitas.”

A caracterização, como prática quotidiana no contexto profissional, responde a esta inquietação de Mialaret, precisamente porque a pesquisa permanente do dito prático permite a construção de modelos, concebidos cientificamente, adaptados, não propriamente ao prático, mas às necessidades educativas dos alunos. Daí que a formação a que sujeitámos os professores na *“Análise dos Contextos Educativos”* não foi a formação em Modelos de Acção Pedagógica, mas foi antes formar professores em competências de caracterização, como agentes técnico-críticos, para virem a adoptar a chamada atitude de pesquisa, como modelo fundamental à Pedagogia de Ajuda, tanto para os alunos como, por arrastamento, para pares de trabalho, competências de *mediadores do conhecimento*.

Mialaret, embora querendo ultrapassar a nítida clivagem entre a investigação e a prática, a sua posição epistemológica em relação às ciências da educação permanece clássica, já que valoriza o pendor das ciências tradicionais segundo o paradigma experimentalista e quantitativista, já que a sua visão de pedagogia é reduzida à sua dimensão de metodologia e de tecnologia da acção. Fica, assim, totalmente despojada de finalidades e princípios educativos em que se deve entender o Homem como um ser a desenvolver por si mesmo (Carvalho, 1996, p.15). Avança este autor (p.15) que a debilidade do estado actual das ciências da educação se deve a uma herança de quadros

epistémicos anteriores em que a ordem científica reinante impôs a delimitação do objecto de investigação dentro dos parâmetros escolares onde as variáveis se tornavam mais facilmente controláveis e manipuláveis. Perante este confinamento, as ciências da educação foram-se asfixiando, deixando de lhe ser reconhecido em termos práticos uma identidade e uma autêntica personalidade educativa, cujo terreno ficou amplamente disponível para as ciências sociais e humanas e para as ciências da comunicação, para a *praxis* política e para o senso comum em geral. No fundo, o fenómeno educativo foi sempre analisado sob o ângulo de outras ciências já constituídas, que vão da Sociologia à Filosofia, ficando a especificidade do fenómeno educativo totalmente diluída, tanto ao nível da prática, como ao nível da formulação teórica, tornando débil a unidade, a autonomia e a especificidade das ciências da educação.

Veja-se ainda que Carvalho (1996, p.13) afirma que algumas questões passam a ser decisivas em relação à definição das funções das ciências da educação, nomeadamente em relação aos referenciais da *compreensão/explicação* do real e da *decisão/acção* sobre o mesmo. A caracterização, por nós defendida, ao enfatizar mais a compreensão do real do que a explicação dos fenómenos que nele ocorrem, através da sua caracterização como um processo metodológico específico das ciências da educação, permite que novos objectos de estudo, especificamente os da educação e do desenvolvimento humano possam ser pesquisados, cujas implicações são determinantes na decisão sobre as acções estratégicas de intervenção para o próprio desenvolvimento humano, objecto central da educação. Ao termos como objecto de estudo o *agente educativo*, enquanto organizador e orientador das aprendizagens dos seus alunos, permitiu-nos, fruto da caracterização, compreender que a adequação rigorosa da sua prática é função da sua permanente formação a partir da caracterização da acção educativa, de onde emergem as *Cartas de Sinais* e de indicadores de necessidades educativas e formativas e ainda de *Cartas Estratégicas de Intervenção* na acção educativa/pedagógica. É a passagem do objecto de estudo a objecto/objectivado, para o que tanto Barbosa nos tem apelado, que permite conceber as ciências da educação numa óptica epistemológica em que o objecto de estudo se vai construindo à luz das finalidades da educação para o desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, as ciências da educação não mais poderão aprisionar-se a paradigmas positivistas e o seu objecto de estudo não mais poderá fazer parte de outras ciências, exigindo-se um estatuto e uma autonomia inerentes à especificidade da sua natureza. Citando Landesheere, a

propósito, Carvalho (1996, p.13) afirma que só assim se passa a compreender que se exige às ciências da educação um reconhecimento científico próprio:

“Uma ciência pura, a educação não o será nunca, pois a complexidade humana escapa ao determinismo!”

Quando Carvalho (1996, p.19) nos diz que a investigação-acção se apresenta como uma proposta conciliadora entre a prática e a teoria, entre a explicação e a compreensão, na medida em que o comprometimento na acção constitui um estímulo, uma crítica e uma orientação para a pesquisa, aproxima-se, de alguma forma, do que temos vindo a defender: a caracterização é uma processologia metodológica rigorosa, complexa, que permite emergir uma teoria da prática, mas inserida e sustentada numa metodologia mais ampla, que é a Investigação-Acção/Formação. Esta nova praxiologia estreita a relação entre o sujeito que investiga e o objecto de investigação no quadro da *transdisciplinaridade* (ver Glossário) da *nova epistemologia* das ciências de educação designada *filosofia da educação*, a que se refere Carvalho (1996, p.103). Acrescenta o autor que com os trabalhos transdisciplinares alcança-se já um método comum que procura satisfazer prioritariamente as exigências específicas de um novo objecto e que se anuncia e se realiza a emergência de uma nova disciplina, de uma nova ciência, sem que isso aniquile os seus diferenciáveis matizes constituintes. Citemos Carvalho (1996, p.105) a propósito:

“A «psicologia da educação», a «sociologia da educação», a «história da educação», etc., não são mais aqui «ciências da educação»: elas constituem-se antes como vertentes científicas estritas da ciência da educação em si mesma, pois os estudos por elas empreendidos contribuem directamente para a construção desta ciência sem deixarem de depender largamente do conceito de educação adoptado.”

O trabalho de investigação que desenvolvemos, apesar de serem necessários outros que continuem a validar o que afirmamos, experimentou e validou um processo metodológico, a caracterização, que se debruçou sobre o objecto da educação que se

prende com o desenvolvimento humano, nomeadamente o desenvolvimento humano dos alunos e dos professores, partindo primeiro das necessidades educativas daqueles e, em paralelo, das necessidades formativas destes. Depois do levantamento das necessidades e da sua explicitação, norteados sempre pelo objecto, agora também objectivado, lançamo-nos para a formação de professores e para o seu desenvolvimento em atitudes e competências de pesquisa e caracterização, através do espelhamento, para adequarem com maior rigor e objectividade as suas práticas de acção educativa às necessidades educativas dos alunos, garantindo o seu desenvolvimento. E, porque as organizações são feitas por humanos, alargamos para a escola o desenvolvimento institucional como consequência do desenvolvimento humano.

Portanto, a nosso ver, existem diversas ciências, desde as sociais às biológicas, que enriquecem a nova ciência da educação com o contributo dos seus conhecimentos científicos, métodos e técnicas. Mas cabe à educação, como ciência autónoma, pesquisar e compreender o seu objecto de estudo, numa perspectiva de permanente evolução, através de um permanente agir sobre o real caracterizado, em que a formação confere competências de melhor adequação e equilíbrio na intervenção, na reconstrução desse objecto. Carvalho (1996, p.209) afirma mesmo que o salto em frente para o reconhecimento de uma ciência da educação passa pela consagração e promoção do carácter multifacetado do objecto de estudo, sendo necessário abandonar, quer os preconceitos objectivistas de certos modelos de cientificidade, quer as ambições da filosofia em se afirmar como saber fundamental, absoluto e dogmático, quer ainda a ideia de que as ciências da educação formam um *subsistema decorrente* dentro das ciências sociais. O papel do sujeito que investiga e da sua relação e inter-implicações com o objecto de estudo assume assim uma perspectiva revolucionária, também partilhada por Carvalho (1996, p.212) ao dizer que a filosofia da educação assegura a dialéctica sujeito-objecto cada vez mais assumida por amplos sectores da investigação científica contemporânea, que desenvolveremos no item 3. *As Implicações da Tese no Investigador*.

Resta-nos acrescentar que a emergência da teoria da prática por nós defendida reforça a revolução epistemológica para as ciências da educação, uma vez que a caracterização se processa pela conciliação de três capacidades, intuição, imaginação e razão, do sujeito, fundamentais para se chegar ao conhecimento teórico. Pois só assim a investigação fica carregada de intenção sobre a realidade de que passa a fazer parte, a fronteira entre o sujeito e o objecto dilui-se, porque o objecto de estudo passou a ser

objectivado. Ao dar-se a apropriação do objecto de estudo, pela intenção da acção, aquele passou a ser o próprio sujeito.



2 - A INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA SENSÍVEL E TRANSFORMACIONISTA

Como se viu ao longo da investigação, a sociopedagogia serviu de fundamento à entrada na escola da investigação (SI-Sistema de Intervenção) no sentido de explicitar aos intervenientes da organização (SC-Sistema Cliente) as necessidades que de latentes se tornaram emergentes, fazendo aquilo a que temos, repetidas vezes, chamado de proceder ao diagnóstico de necessidades educativas e formativas através da caracterização, sendo a técnica do espelhamento aquela que permite não só a restituição dos dados, mas essencialmente a reconfiguração/renomeação de experiências ao núcleo visado, condicionando as suas posteriores práticas.

A figura 23 sintetiza a evolução da sociopedagogia e das relações de dependência entre os dois sistemas (SI, SC) ao longo dos momentos (M1, M2, M3) da investigação, bem como a relação temporal entre o desenvolvimento da sociopedagogia e a implementação da sócio-tecnicia na investigação.

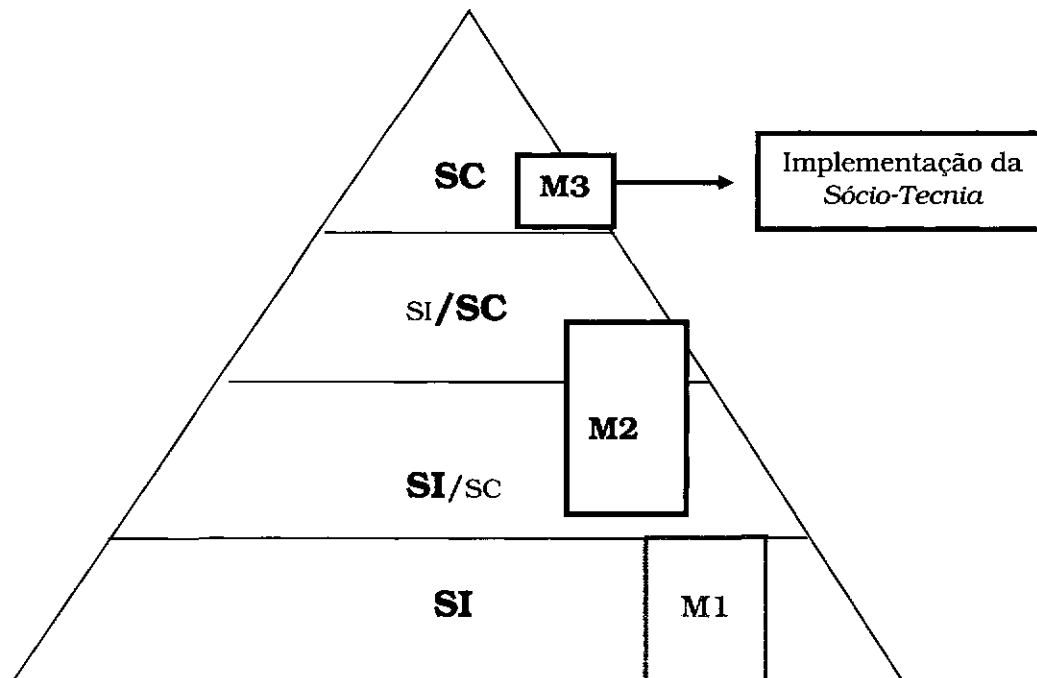


Figura 23: Evolução da relação SI/SC ao longo da estrutura metodológica da investigação.

Como se pode verificar, ao longo da caracterização (M1), o sistema dominante nessa fase da investigação foi o SI, já que a caracterização constituiu um processo metodológico de pesquisa da total responsabilidade do investigador, uma vez que este encerra competências e conhecimentos teóricos e técnicos que o legitimam em fazer o levantamento ou o diagnóstico das necessidades. O espelhamento das mesmas aos professores da turma experimental durante a aplicação do método quase-experimental levou à negociação da *Carta Estratégica de Intervenção* para se implementar na escola a Formação de Professores na *Análise de Contextos Educativos*, como uma das estratégias preventivas nela prevista e que a sociopedagogia igualmente concebe.

Foi no momento M2 da investigação que os dois sistemas SI e SC passaram a estabelecer relações de interdependência, porque se passou a estabelecer um processo dinâmico entre os dois sistemas, quando se colocou em prática e se desenvolveu o plano de formação de professores já referido, com vista ao desenvolvimento de uma atitude de pesquisa nos professores envolvidos e na autonomização da escola sustentada pela investigação para a resolução contextualizada de problemas, que no nosso caso particular se prendem com os que emergem do contexto micro da Acção Educativa. Citemos Barbosa (2004, p.270) para enquadrarmos melhor a evolução da investigação na óptica da sociopedagogia:

“Neste tipo de investigação, a fase de trabalho empírico é relevante, não apenas tendo em conta que é nela que se adquirem muitos dos conhecimentos sobre a organização onde se vai actuar, mas, também, sobre os actores com quem se vai trabalhar. Então, bom será que o investigador procure que o trabalho empírico não seja apenas um momento de recolha de dados, mas, também, de lançamento das bases da conveniente relação entre a investigação, da qual ele é a face visível, e a organização onde quer dar continuidade ao seu trabalho para que, acabado este momento, não seja apenas ele a formular pedidos, mas aconteça que, na inversa, também a escola, através dos seus agentes, mostre empenho nas actividades do investigador”.

Na fase inicial de M2, SI tem um papel ainda muito dominante uma vez que a formação de professores é ainda bastante teórica sobre a caracterização. Na sua fase final, portanto já na fase prática da formação, tal como ela foi concebida, dá-se a

transferência das capacidades de diagnóstico de SI para SC, uma vez que os professores pela prática demonstrada já dominam procedimentos da caracterização e do espelhamento, isto é, conhecimentos teóricos e metodológicos, denunciando autonomia no diagnóstico de necessidades, embora ainda sob a orientação do investigador. Portanto, a intervenção da investigação visa, através da formação de professores, em última instância transferir a capacidade de análise de SI para SC. Recordemos que para Meignant (s.d., p.94, 99) a intervenção estará concluída quando SC for capaz de se “auto-diagnosticar”, tendo em conta todas as variáveis internas e externas do seu funcionamento, e agir de forma adaptada em função desse diagnóstico, empenhando-se na obtenção de respostas a necessidades explicitadas, que lhe são inerentes, com vista a autonomizar-se em relação a SI.

Sustentada pela sociopedagogia, a nossa intervenção, a partir da investigação, foi no sentido de formar dentro da escola um grupo de professores para o diagnóstico de necessidades, fundamental para a resolução de problemas diversos dos contextos educativos pela análise crítica. Contudo, na nossa perspectiva, ultrapassamos a sociopedagogia no sentido em que estes novos agentes de ensino, os *técnico-críticos*, difundem a sua formação e os seus conhecimentos a outros, sendo *mediadores do conhecimento*, com o objectivo de que a pesquisa deverá constituir instrumento quotidiano de qualquer professor para uma prática sistemática de diagnóstico de necessidades. Portanto, ao longo de M2, o trabalho de investigação, embora partindo dos objectivos do investigador, é realizado em função de SC para que a prática de investigação se instale na escola, traduzindo-se num instrumento essencial da dinâmica do seu Projecto Educativo. Ultrapassou-se, então, o investigador, SI, sendo que as acções posteriores a desenvolver passaram a ser da responsabilidade da instituição e dos seus agentes.

Só no momento M3 é que a autonomização de SC e a sua total independência relativamente a SI se concretizam através da *sócio-tecnia*, que tem a haver com a organização do *Trabalho em Grupos Semi-Autónomos*. Recordemos que nesta fase da investigação, em reunião com o Conselho Executivo da Escola em questão, os professores do núcleo duro submetidos à Formação na “*Análise dos Contextos Educativos*” em M2 e, portanto, formados em agentes técnico-críticos e mediadores do conhecimento, passaram a constituir novo grupo de trabalho para a intervenção, auto-disponibilizando-se na organização do trabalho da escola, enquanto fonte de

informação ao serviço da comunidade educativa, assumindo-se, portanto, como um Grupo de Trabalho Semi-autónomo, com dinâmicas muito próprias de funcionamento.

Recordemos que para estimular esta mudança organizacional, através da formação na *Análise de Contextos Educativos*, o núcleo duro de professores, agentes técnico-críticos e mediadores do conhecimento, assumiram constituir um novo *órgão departamental*, com funções, para já, de assessoria de práticas de tomada de decisão, na montagem do Observatório de Diagnóstico de Necessidades Educativas e Formativas, cuja gestão e funcionamento seria semi-autónoma, perfeitamente desenraizada da rigidez hierárquica da organização e dos pareceres superiormente emanados, sem contra eles colidir, com dinâmicas próprias, com estreita ligação ao órgão de gestão, tornando assim transparente à comunidade educativa os benefícios das suas funções e os entraves às mesmas, trabalhando, no fundo, em prol dos objectivos, em termos de produtos de aprendizagem dos alunos, pretendidos ministerialmente, com enormes benefícios económicos e de desenvolvimento. O primeiro passo traduziu-se ao ter-se proposto alterações ao instrumento vertebral de funcionamento e organização da escola, o seu Projecto Educativo. A sociopedagogia e a sócio-tecnia autonomizam por um lado os professores no diagnóstico de necessidades e por outro a organização escola em torno da autonomização de um Observatório de Diagnóstico de necessidades educativas e formativas

2.1 - A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO/FORMAÇÃO ENQUANTO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E ORGANIZACIONAL

Começamos, já de seguida, por citar Barbosa (2004, p.315), antes de concluirmos acerca da metodologia Investigação-Acção/Formação no domínio da caracterização como processo metodológico das Ciências da Educação.

“ Na formação profissional esta prática torna-se essencial e se ela ocorrer em contextos organizacionais precisos tanto melhor, já que abstraindo de si o Homem parte para o Mundo. Sendo cada vez mais capaz de se elevar sobre os contextos onde actua, vai tornando menos emocionais as suas intervenções, porque através do espelhamento vai acedendo à serenidade interior que o caminho para a sabedoria permite. Por essa razão dizemos

amiúde que a luta do futuro é pela autonomização dos indivíduos e das organizações onde vive e trabalha.”

Já no capítulo da Metodologia tivemos oportunidade em justificar a escolha da metodologia Investigação-Acção face aos objectivos do nosso trabalho de investigação: encontrar soluções estratégicas face a problemas do contexto que foram sujeitos a investigação, envolvendo para isso os professores nessa mudança. No entanto, foi nosso entender, desde início, que o envolvimento destes profissionais na mudança, à luz da Escola *Sensível e Transformacionista*, só seria possível se a melhoria das suas práticas profissionais fosse sustentada por um procedimento de *pesquisa* (Investigação-Acção) através da explicitação de necessidades educativas dos alunos pelo espelhamento e sustentada pela sociopedagogia, mas desenvolvendo competências de investigação, adquirindo atitude de pesquisa, através de uma *formação* (Investigação-Acção/Formação) que lhes conferisse autonomia suficiente para mobilizar a escola, sustentada pela sócio-tecnia, para mudanças humanas e organizacionais em torno da investigação, através da caracterização, e da formação. A Investigação-Acção/Formação revela-se então uma metodologia que concilia os conceitos da sociopedagogia e os da sócio-tecnia visando o desenvolvimento humano e da organização, neste caso, da escola. Parece-nos justo voltar a citar Barbosa a propósito deste novo paradigma metodológico.

“Mas porque a nossa experiência nos levou a poder alicerçar a própria investigação nos processos formativos dos actores em presença, permitimo-nos enquadrar o nosso projecto num novo paradigma de investigação a que vimos chamando de Investigação-Acção/Formação”. (Barbosa (2004, p.257).

Vejamos então como, ao longo do desenvolvimento da investigação, foi evoluindo esta nova metodologia, respondendo aos propósitos que moveram o nosso trabalho, através da figura 24.

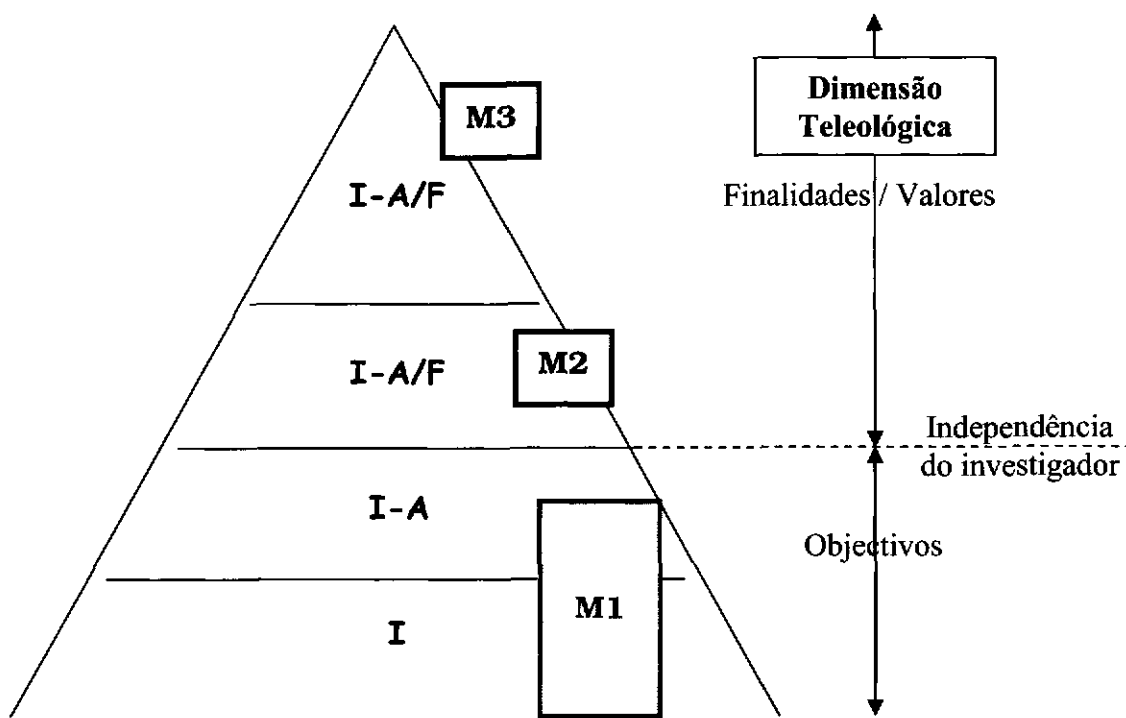


Figura 24: Evolução da Investigação-Ação/Formação ao longo da estrutura metodológica da investigação.

Legenda: I – Investigação

I-A – Investigação-Ação

I-A/F – Investigação-Ação/Formação

Sendo M1, como já sabemos, a caracterização através da qual se pretendeu compreender melhor a manifestação e a relação entre determinados fenómenos da acção educativa, nomeadamente os sinais de necessidades educativas, as necessidades educativas propriamente ditas e as estratégias alternativas dos professores em função dos fenómenos anteriores, a componente investigação desta nova metodologia ocupou a maior parte deste processo com recurso ao método Estudo de Caso e às técnicas de recolha de informação, como sejam os dados de estrutura, a entrevista semiestruturada e a observação naturalista. Quando, na fase terminal da caracterização (M1), se fez uso do método quase-experimental com a aplicação da técnica do espelhamento, provocando uma reflexão e uma tomada de consciência por parte dos professores da amostra, em particular os da turma experimental, sobre as reais necessidades educativas

dos alunos, as suas práticas adequaram-se a grande parte das referidas necessidades a ponto de se configurar uma diminuição de frequência e alteração da natureza dos sinais de necessidades educativas mais relacionadas com aspectos da cognição e da aprendizagem. Logo, o culminar da caracterização traduz-se na concretização da metodologia Investigação-Acção, uma vez que a investigação permitiu, neste caso, a solução do problema, por parte dos reais participantes, relacionado com a exuberância de manifestações de sinais de necessidades educativas, nomeadamente as que dizem respeito a questões sociais e relacionais dentro da acção educativa. A interpretação dos dados permitiu-nos concluir que através desta metodologia, aliada a uma técnica fortemente formativa, o espelhamento, se resolvem alguns problemas que se prendem à dinâmica da acção educativa. Parece-nos é que, se a prática da investigação e da acção não forem sistemáticas e se não se perpetuarem no tempo, isto é, se não se traduzirem em práticas de uso quotidiano permanente, a solução daquele problema não passará de um acto isolado, sem consequências futuras de reorganização estratégica por parte do professor em função das necessidades educativas dos alunos.

Dai, o aparecimento do momento M2 com o culminar da nova metodologia de investigação, Investigação-Acção/Formação, configurada na *Carta Estratégica de Intervenção* produzida pela Investigação-Acção. Foi com a formação de professores na caracterização da Acção Educativa através da *Análise dos Contextos Educativos* que se concretizou o aparecimento de novas competências nos agentes educativos do núcleo duro, nomeadamente as que se prendem com práticas de pesquisa permanentes e em contexto, revolucionando-se as atitudes, isto é, fazendo surgir a atitude de pesquisa como motor de mudança. Foi, por este facto, que os professores, ao terem passado pela formação em M2 e movidos pelas mudanças em si operadas, se mobilizaram perante o órgão de gestão da escola no sentido de asseguraram, com autonomia fundamentada, mudanças na organização escola através da investigação, da acção e da formação de outros agentes educativos, devidamente configurados no Projecto Educativo da Escola e em estreita ligação de assessoria com o referido órgão de gestão no momento M3. Portanto, tal como nos mostra o esquema da figura 24, os professores do núcleo duro conquistam uma independência e uma autonomização em relação ao investigador, em particular, e à investigação, em geral, quando se dá a sua formação em M2, uma vez que adquiriram competências e atitude de pesquisa, tendo-lhes sido aumentada a responsabilidade, que os moveu em M3, fruto do próprio processo a que foram sujeitos pela investigação, pela acção e pela formação. É também por este facto que, a partir do

momento em que na escola se procedeu à formação dos professores do núcleo duro, os objectivos que inicialmente moveram a investigação passaram a possuir uma dimensão mais universal e geral, porque a investigação passou a girar em torno de finalidades carregadas de valores ligados ao desenvolvimento humano, que se prendem à formação humana pela mudança de atitudes e, em última instância, pela mudança da organização escola em função das necessidades educativas dos alunos. É a dimensão teleológica que a investigação alcançou, porque todas as acções estão agora carregadas de intenção face ao real.

Portanto, concluímos que a Investigação-Acção/Formação monta-se não para generalizar os saberes, mas para reorientar as práticas humanas, que em educação faz todo o sentido a sua aplicabilidade pelo elevado valor humano que move toda a sua intencionalidade. Avançamos mesmo dizendo que, através desta metodologia, ao dar-se uma reconstrução permanente do ser humano, na pessoa do professor, dá-se uma reconstrução permanente da escola, reconstruindo situações, antevendo mesmo o futuro, daí a preocupação destes professores em pretenderem montar na escola práticas de investigação e formação. Sendo assim, a escola passará a funcionar em torno de um Projecto Educativo, cuja dinâmica oscila entre a prática da investigação, a montante, e a prática de formação, a jusante. Analisemos a propósito a figura 25.

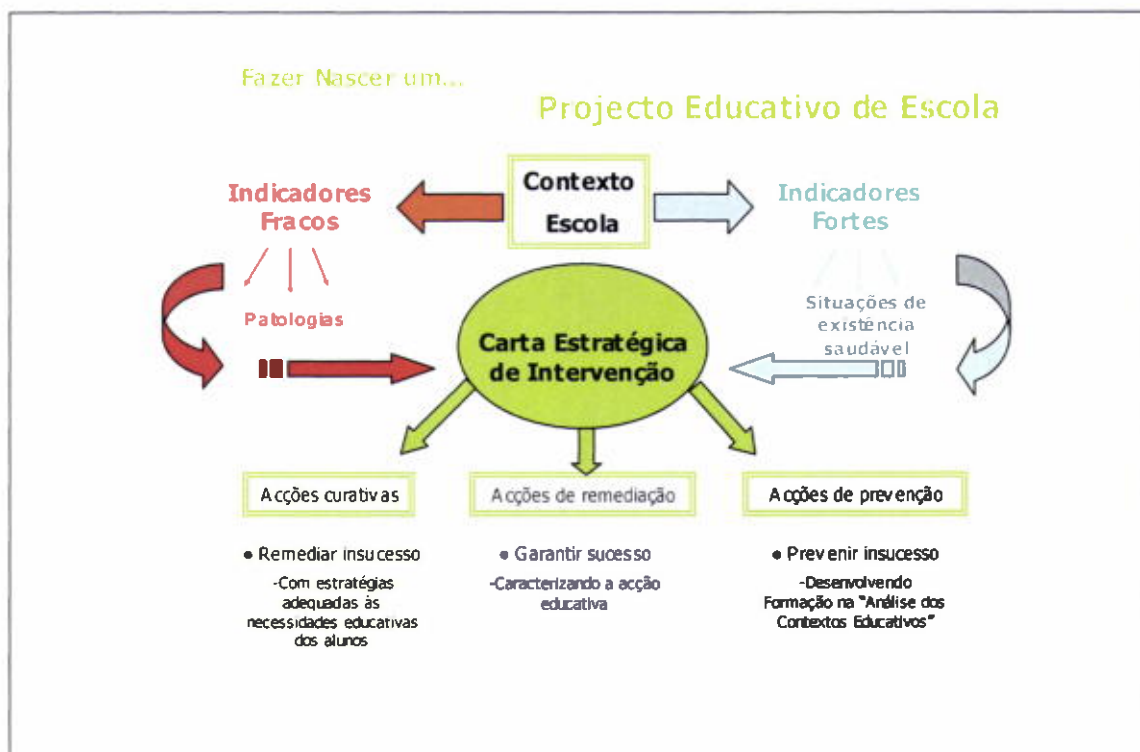


Figura 25: A Investigação e o Projecto Educativo de Escola. Adaptado de Barbosa (1997, p.82).

Portanto, quando em M3 os professores do núcleo duro se reuniram com o Conselho Executivo da Escola, a negociação relativamente ao Projecto Educativo da Escola delineou-se em torno do que o esquema da figura 25 concebe. Foi restituída a informação resultante da caracterização (M1) efectuada pelo investigador ao contexto micro da escola onde particularmente a investigação se desenvolveu, bem como a *Carta Estratégica de Intervenção* negociada com os professores do núcleo duro, na qual se encontravam descritas as acções estratégicas para cada grau de indicadores, dos fracos aos fortes. Sensibilizado com os resultados e com a importância da investigação para a organização escola e do empenho manifestado pelos professores, agora agentes técnico-críticos, também o órgão de gestão ponderou a possibilidade de na escola se vir a montar um observatório de diagnóstico de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores, da responsabilidade, com a autonomia devida, dos professores do núcleo duro para adequar o Projecto Educativo da escola e a formação dos professores em função das necessidades que de latentes passam a emergentes por processos diários e permanentes de investigação pela caracterização. Significa então dizer que a escola terá de funcionar em sistema, mas articulado e adequado às necessidades educativas e formativas de todos os humanos que nela vivem, sustentada

pela investigação, em que a caracterização, como já vimos anteriormente, é a processologia metodológica mais eficaz para a pesquisa em educação por dar contributos, que para nós são de uma importância extrema na formação e desenvolvimento humano. Tal como já dissemos a propósito da Investigação-Ação/Formação, desenvolvendo os humanos desenvolve-se a organização, neste caso a escola, cujo Projecto Educativo é mais sustentado, fundamentado, dando segurança às acções da organização, tanto através da aplicação de estratégias de médio e longo prazo nas chamadas acções remediativas e preventivas, como particularmente das acções educativas curativas através das práticas pedagógicas cujas estratégias se tornam claramente adequadas às necessidades educativas dos alunos. Reforçamos esta ideia, citando Barbosa (2004, p.285):

“São então três as estratégias com que normalmente o investigador confronta os actores: curativas face ao que há que sanear no imediato, remediativas tendo em conta as intervenções que terão de ser efectuadas a médio prazo e preventivas se, não sendo urgente alterar o que corre bem, é no entanto importante que se pense que aquilo que hoje funciona a contento vai, mais tarde ou mais cedo, ser objecto de turbulência”.

2.2 - A ATITUDE DE PESQUISA

O momento **M2** da nossa investigação revelou-se como o fundamental para desenvolver nos professores do núcleo duro a chamada atitude de pesquisa. Pois consideramos que não basta aos profissionais de ensino saber investigar, quer isto dizer, Saber-Fazer, ter, portanto, conhecimentos técnicos, para que a prática de caracterização se estabeleça natural e diariamente na prática profissional. Torna-se necessário que, primeiramente, se instale a atitude, isto é, um Saber-Estar de pesquisa que se funda e se compatibilize com os conhecimentos técnicos de pesquisa, de investigação, de caracterização. Vejamos, então, como a atitude se desenvolveu ao longo de **M2**, momento onde se deu a formação de professores através da interpretação da figura 26.

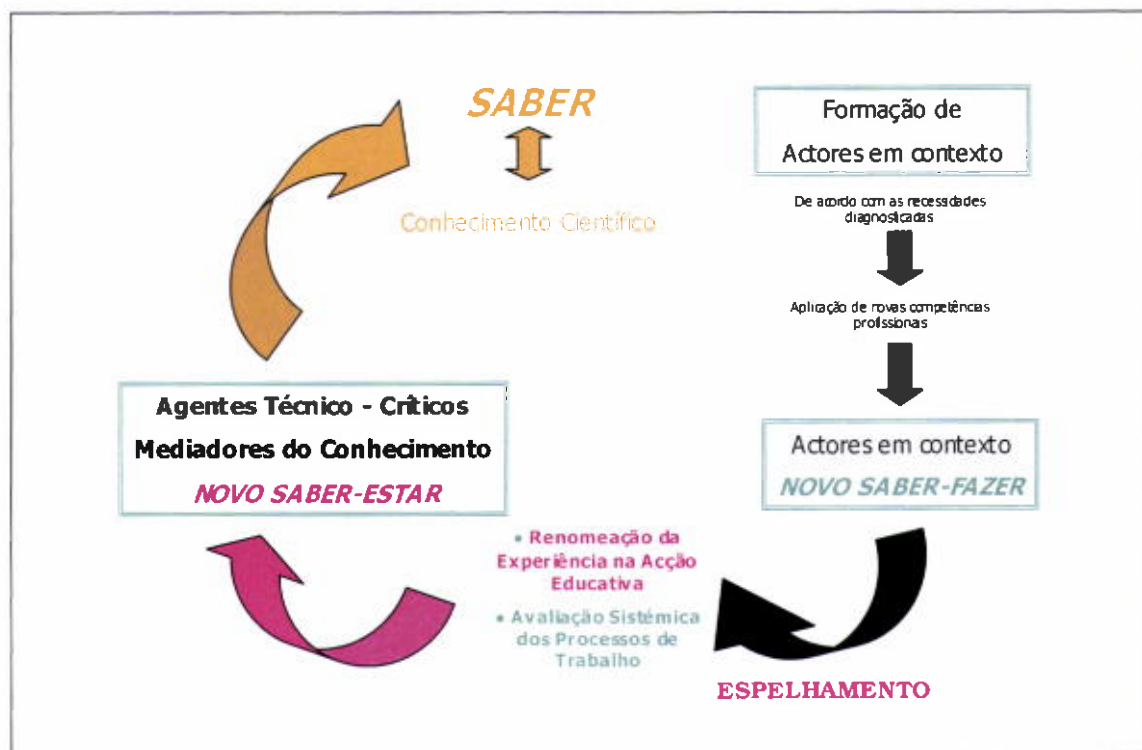


Figura 26: Evolução do *Saber* ao longo da Formação à luz da Escola Sensível e Transformacionista.

Como por repetidas vezes o afirmámos, é nosso entendimento, e assim nos provou a investigação, que, antes de mais, a formação de professores deverá ser em contexto para que se mudem atitudes, sejam elas quais forem, sendo que, no caso particular do nosso trabalho, se adquira uma atitude de pesquisa. Não o afirmamos apenas por acharmos que a formação profissional deve ocorrer no ambiente profissional, mas antes porque entendemos que a formação dos professores deverá ser montada segundo as necessidades educativas dos alunos que existem no seu próprio contexto profissional. Existe, portanto, uma relação de causa e efeito entre a formação que o professor vai receber e as consequências das novas competências profissionais sobre as reais necessidades educativas dos alunos. Quer isto então dizer que a formação passa a ter um peso de responsabilidade muito maior, porque para além de constituir uma mais valia pessoal, passará a ser um bem comum para a escola e particularmente para os alunos. É o sairmos do “eu” e virarmo-nos para o “nós”.

Portanto, na *Carta Estratégica de Intervenção* estavam previstas diversas estratégias para fazer face às necessidades educativas dos alunos que a *Carta de Sinais* denunciou. Mas a estratégia negociada e que, em nosso entender, nos pareceu

fundamental para prevenir patologias por inadequação de práticas pedagógicas às necessidades educativas, seria formar os professores na caracterização da acção educativa, fazendo *Análise de Contextos Educativos*. Recordamos que o Portefólio de Formação proposto pela investigação prevê dois momentos distintos de formação: um primeiro, teórico, no qual são transmitidos os conhecimentos sobre métodos, técnicas de investigação em educação, e um segundo momento, prático, em que os professores no terreno aplicam os conhecimentos adquiridos no momento em que fizeram observação das aulas dos seus pares e sistematizaram os dados. Portanto, até esta fase da formação os professores, os actores em contexto receberam formação, passando a adquirir competências do domínio do Saber-Fazer.

A formação prosseguiu com a aplicação da técnica do espelhamento dos dados sistematizados, das observações por eles efectuadas, aplicada por cada professor ao seu par, fazendo-se aconselhamentos mútuos relativamente às práticas pedagógicas e as necessidades educativas diagnosticadas. Com a aplicação desta técnica sobre o Saber-Fazer, deu-se a reconfiguração/renomeação de experiências da acção educativa e uma vez mais aumentou o grau de consciência, como de resto já o tínhamos verificado com a terceira hipótese de investigação na fase M1, aumentou a partilha de responsabilidades, diminuiu a angústia, aumentou o grau de envolvimento emocional e, portanto, também afectivo, mexendo com um novo estar face ao ensino, mudando as atitudes, adquirindo-se um novo Saber-Estar, que implicou estes professores tanto para a mudança da organização no sentido de se vir a montar futuramente um observatório de diagnóstico de necessidades educativas e formativas, como os empenhou em aplicarem e estenderem os seus conhecimentos a outros professores externos ao núcleo duro, tornando-se mediadores do conhecimento. A mediação feita pelo investigador, avaliando de uma forma sistemática todos os processos do trabalho de formação, como se previa no Portefólio, foi fundamental para contornar factores de inércia à formação, estimular o desenvolvimento dos formandos, tocando-lhes na auto-estima, solidarizar-se face às dificuldades que os professores iam encontrando, partilhando as emoções, aplicando a *Pedagogia de Ajuda*, que Barbosa vem defendendo na Escola Sensível e Transformacionista, tanto para a formação de professores como para a educação dos alunos.

O novo Saber-Estar pela nova atitude, a atitude de pesquisa, fundido com o novo Saber-Fazer pelas novas competências profissionais, asseguradas por práticas de pesquisa, fazem nascer um novo agente educativo, o agente *técnico-crítico*, que faz da

caracterização um instrumento metodológico de pesquisa diária para o diagnóstico de necessidades educativas e formativas, não apenas para reflectir sobre as suas práticas profissionais, mas ultrapassando esse professor reflexivo, que não investiga, agindo criticamente, segundo uma nova forma de pensar, e com segurança para a adequação, diminuindo as patologias. Porque a reconfiguração/renomeação de experiências, que a técnica do espelhamento proporciona, técnica intrínseca ao processo de caracterização, opera, por via disso, mudanças internas e conseqüentemente externas através das atitudes em práticas renovadas e adequadas. É nossa convicção que este novo agente só poderá subsistir com uma prática permanente em contexto, mas aos pares, porque é fundamental uma sustentação emocional e afectiva, tão necessária ao desenvolvimento humano, que a Pedagogia de Ajuda contempla.

Uma vez formado o agente técnico-crítico, exige-se deste, por osmose, uma responsabilidade para a organização escola, quer isto dizer, para colegas que carecem de formação, consumando-se a passagem, a que há pouco nos referíamos, do “eu” para o “nós”, tornando-se *Mediadores do Conhecimento*. A formação que os professores do núcleo duro receberam foi ténue na área da mediação do conhecimento, embora tenha conseguido tocar outros profissionais, pela prática do espelhamento, sobre a relevância indiscutível desta forma inovadora da formação de professores. Citemos Barbosa (2004, p.332) para percebermos melhor o que concluímos imediatamente antes:

“...actuamos sempre em função daquilo que directamente experienciamos.”

A reconfiguração/renomeação de experiências a que o autor faz sempre referência, apelidando-a também de *mundivivências pessoais* (Barbosa, 2004, p.332) e que o espelhamento permite *viver* e, portanto, sentir e tomar consciência dos fenómenos em estudo, equivale ao que *directamente experienciamos*. Nasce assim uma necessidade, uma atitude natural interna de pesquisa para conhecer mais estruturada e objectivamente o objecto de estudo em questão e, em última instância, para o mudar, adequar, consumando-se a sua apropriação, tornando-o objecto/objectivado. Voltemos a citar Barbosa (2004, p.333) ao fazer referência a Hegel e a Husserl:

“Conhecer é neste momento para o espírito um *facto da natureza*, e tal como também Hegel nos disse, a sua atitude negativista vai-se vencendo com o

surgimento da necessidade de se ser objectivo. Em Husserl verifica-se que esta mundivivência, que é fenomenológica, faz surgir a necessidade de investigar a natureza, o que dito de outra maneira é o mesmo que dizer de pesquisa”.

Concluimos, mais uma vez, que a atitude de pesquisa é um estado de espírito que surge com a necessidade de conhecer objectivamente e esta necessidade, por seu lado, é estimulada pelo que experienciamos. Identificamos nós na técnica do espelhamento a possibilidade de, de uma forma científica e sistematizada, proporcionar mundivivências pela reconfiguração/renomeação de experiências e estimular a necessidade de pesquisa, já que a consciência sobre o objecto de estudo aumentou e aumenta o estímulo e a responsabilidade de o compreender melhor. Naturaliza-se portanto o processo de conhecer, torna-se tão natural como respirar, comer ou beber, actividades biológicas imprescindíveis à nossa sobrevivência. O passo seguinte, e o mais trabalhoso, tem a haver com o processo metodológico disciplinado de pesquisa que torna o conhecimento mais objectivo. É por isso que a investigação se assume como disciplina no acto de conhecer, viabilizando a reflexão, mas pela caracterização e espelhamento permite que se instale, também naturalmente, um estado de crítica para a acção, na qual se voltam a renomear experiências, repetindo-se o ciclo de pesquisa com sucessivas análises e sínteses. É nestes termos que germina o agente técnico-crítico.

Ao nascer um novo agente de ensino, que é simultaneamente agente técnico-crítico e mediador do conhecimento, configura-se um novo saber, um novo Saber-Ser, sustentado por um conhecimento científico que ele próprio vai construindo e lhe permite agir com rigor (razão) e criatividade (intuição e imaginação) sobre o contexto, desenvolvendo-o para o equilíbrio, para a harmonia. Dado que estes saberes se interimplicam, parece-nos que os novos modos de ser conseguidos, novo Saber-Ser, estimulam a necessidade de modificar as actuais formas de fazer e de estar para se adquirir uma vez mais o novo Saber-Fazer e o novo Saber-Estar. Trata-se de um processo sistemático de desenvolvimento humano que urge ser instituído, precisamente pelo que nos afirma Barbosa (2004, p.335):

“Na mente, sucessivos bloqueios acontecem, porque diversos constrangimentos à acção paralisam o aparecimento do sentido do agir. Torna-se então necessário caracterizar sistematicamente o Mundo para que, reflectindo sobre ele, mude o estado de paralisia anterior. Porém, reflectir só não chega

porque a reflexão por si não permite que se expressem muitas das necessidades latentes que vagueiam no mar do pensamento”.

O *Observatório de Diagnóstico de Necessidades Educativas nos Alunos e de Formação Permanente de Agentes Educativos*, título principal da nossa tese de doutoramento, negociado pelos professores do núcleo duro com o órgão de gestão da escola durante a fase M3 e prevista a sua concretização em M4, fase não desenvolvida pelo nosso trabalho, configura-se a sua construção e desenvolvimento segundo o esquema e interpretação da figura 26, pois esse observatório só funcionará se na escola existir em número suficiente de agentes técnico-críticos que procedam a diagnósticos permanentes de necessidades num espaço institucional para esse fim, cujas *Oficinas de Reconfiguração da Acção Educativa*, que o mesmo é dizer, de *Renomeação de Experiências da Acção Educativa*, passam a operacionalizar o dito observatório para os diferentes contextos educativos, sendo a técnica do espelhamento vital à sua sustentabilidade, recriando-se finalmente a *Escola Sensível e Transformacionista*.

Como verificamos ao longo da investigação, os diferentes momentos de negociação foram aparecendo sequencialmente, mas em tempos muito precisos e justificados na investigação. Vejamos a figura 27 a propósito desta realidade a que não nos podemos alhear e que foi igualmente determinante tanto para a prossecução do trabalho como para o sucesso de novas conquistas para acções seguintes na investigação, sobretudo ao nível da intervenção.

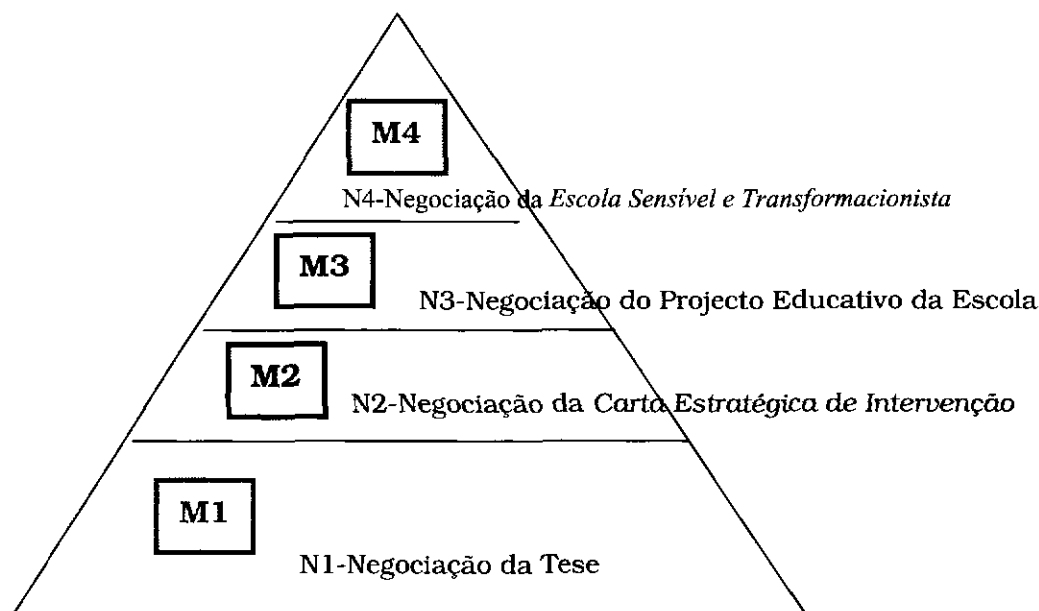


Figura 27: Processo de Negociação ao longo da investigação.

O primeiro grande momento de negociação (N1) deu-se para implementar a investigação na escola, fazendo negociações com o órgão de gestão da escola e posteriormente com a amostra de professores. Como podemos verificar no capítulo da metodologia, a descrição desta negociação foi muito exaustiva por ter correspondido a um longo período, devido sobretudo a resistências do contexto, essencialmente pela insegurança que a investigação provocou na população alvo. Isto é, na fase inicial da investigação, o investigador era totalmente externo ao contexto, e os objectivos da investigação não eram comuns com os da organização e particularmente com os dos professores da amostra.

Vencidas as dificuldades legítimas de N1, desenvolveu-se o momento M1 da investigação, que, como já sabemos, corresponde à caracterização, no final da qual a investigação construiu a *Carta Estratégica de Intervenção*, que teve de ser negociada (N2) com os professores da amostra. Tal facto foi relevante, por um lado, para se constituir o chamado núcleo duro de professores, por outro, para se negociar a estratégia, que no entender de todos, incluindo o próprio investigador, melhor resolvesse a longo prazo as necessidades educativas dos alunos e que desse simultaneamente resposta aos objectivos da investigação, a formação de professores desenvolvida em M2. Nesta fase, a negociação N2 processou-se mais rapidamente que N1, porque a investigação passou a assumir-se parte integrante da escola e dos professores da amostra, agora objectos/objectivados, e portanto, ao serviço dos objectivos da organização e dos agentes educativos.

O novo período de negociação (N3) acontece quando o investigador está ciente de que os professores do núcleo duro já conseguiram absorver outros actores, através de uma ténue mediação de conhecimentos, para a causa que os move. Procura, então, que os professores formados assumam no terreno a responsabilidade de gerir na escola, em negociação com o órgão de gestão da escola, a implementação da Investigação-Acção/Formação como instrumento estratégico para a mudança da organização como sistema, reorganizando também, e por isso mesmo, o Projecto Educativo que a sustenta.

A última negociação (N4), a derradeira, como lhe chama Barbosa (2004, p.338), é aquela na qual se encerra todo o processo de investigação através de um seminário alargado à restante comunidade educativa sobre os resultados da investigação, lançando-se ideias para a continuidade de um novo processo de

intervenção, nomeadamente sobre a emergência da implementação de um observatório de diagnóstico de necessidades educativas e formativas, operacionalizado através de oficinas de reconfiguração de significados da acção educativa, para fazer, então, nascer uma organização educativa para o futuro, a *Escola Sensível e Transformacionista*. Torna-se evidente que:

“...Nenhuma negociação pode ocorrer antes da anterior e que cada uma só ocorre quando cumpridas as actividades que a metodologia investigacional determina”. (Barbosa, 2004, p.339).

A negociação revela-se também um processo de acção que institucionaliza a intervenção da investigação, tornando transparentes os objectivos dessa intervenção pela fundamentação e credibilidade proporcionada pela pesquisa. As dificuldades e obstáculos encontrados em N1, daí a morosidade desta negociação, foram sucessivamente diminuindo até N4, sem questionamentos, nem entraves, com o reconhecimento unânime de que a intervenção é imperiosa, urgente, indo de encontro aos objectivos da organização escola e dos seus actores, ao serviço dos alunos. Quer isto dizer que também o espelhamento efectuado à instituição, ao ter tocado na consciência colectiva, fez nascer uma nova necessidade, uma atitude para mudar a organização. De resto, em cada momento de negociação, sobretudo em N2, N3 e N4, deu-se uma renomeação de experiências por espelhamento com as explicitações das necessidades que cada momento, M1, M2 e M3, de latentes se tornaram emergentes, primeiro com as necessidades educativas dos alunos, depois com as necessidades formativas dos professores e por último com as necessidades de uma nova organização da escola em torno das preocupações anteriores emanadas da investigação. Negociar pressupõe uma tomada de decisão para agir após uma tomada de consciência. A tomada de consciência foi aumentando ao longo dos vários espelhamentos e negociações, generalizando-se e estendendo-se a toda a organização, à medida que a compreensão dos fenómenos se assumiu mais científica e transversal num sistema mais vasto, que é a escola, o meso sistema educativo.

3 - A IMPLICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PRÓPRIO INVESTIGADOR

Difícil será quereremos separar a investigação do investigador, pois parece-nos que os dois são um e um só. Queremos dizer com isto que o investigador faz parte da investigação e esta do investigador. Também Carvalho (1996, p.202) assegurou que neste novo paradigma de investigação educacional o sujeito e o objecto não se dissociam.

Nesta conclusão fez-se o exercício teórico de provarmos o desenvolvimento do objecto de estudo, os professores da amostra, particularmente os da turma experimental e mais especificamente ainda os professores do núcleo duro, que, como é sabido, foram formados na “*Análise dos Contextos Educativos*”. Procuraremos fazer o mesmo exercício em relação às implicações que este trabalho de investigação exerceu no investigador.

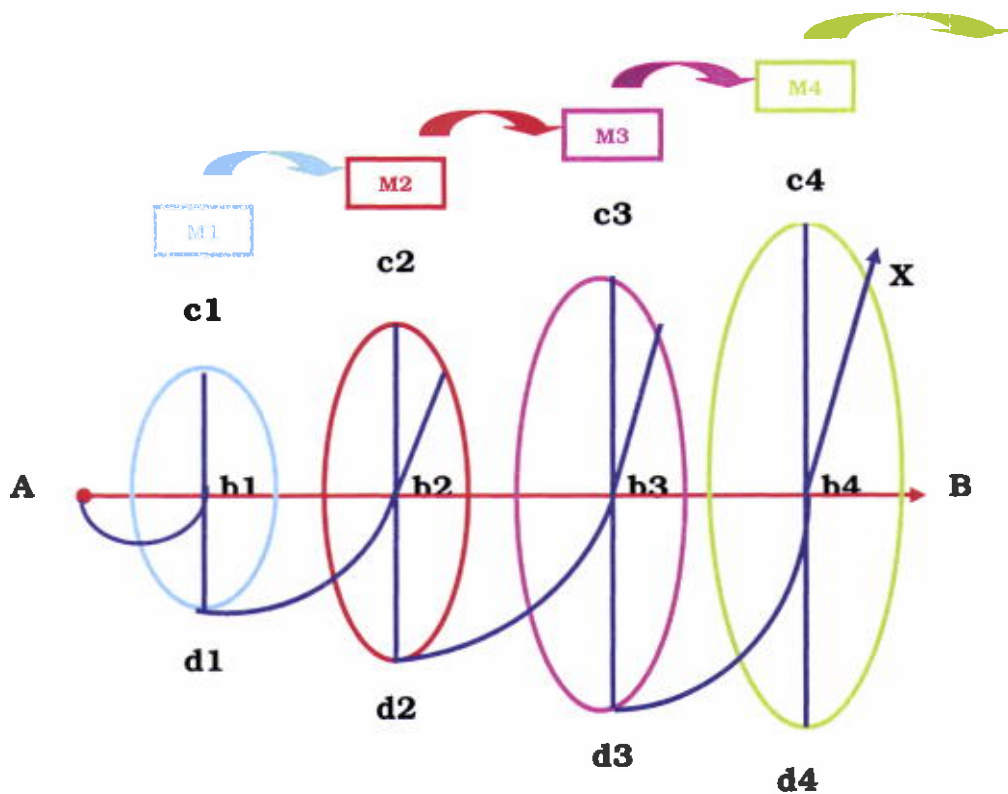
Já foi assumido nesta conclusão que para se pesquisar terá de estar instalada a atitude de pesquisa. No caso do investigador, a atitude de pesquisa já tinha surgido antes da realização da tese de mestrado, mais concretamente quando as preocupações relativamente aos insucessos dos seus alunos provocaram nele o questionamento das suas práticas pedagógicas e o total desconhecimento dos processos cognitivos específicos dos alunos e, de certa forma, das necessidades educativas dos mesmos. Se, ao experimentar mudanças na prática, fazendo variar uma determinada metodologia didáctica ou um determinado comportamento, provocou ligeiras melhorias nas aprendizagens, continuava a insatisfação de não conseguir chegar a todos os alunos. Outras inquietações se instalavam e cresciam: o facto de sentir que essas mudanças não eram validadas cientificamente para justificar a sua continuada aplicação; e de perceber que carecia de um entendimento mais completo, isto é, de uma compreensão das reais necessidades dos seus alunos face à clivagem provocada pela sua prática lectiva.

Instalado o embrião, foi antes com o desenvolvimento do trabalho de doutoramento que o investigador sentiu a envergadura que o trabalho teve em si próprio, precisamente porque se foi revendo. Foi também ele, à semelhança dos professores da amostra e do núcleo duro, renomeando tanto as experiências relativas à sua prática lectiva, como as relativas às suas práticas de investigação. Debruçar-nos-emos sobre estas últimas, porque foram elas que determinaram a consecução do trabalho para ultrapassar as dificuldades, vencer etapas, atingir objectivos, contrariar

inércias e resistências e atrevemo-nos mesmo a assumir nestas páginas o reflexo que ele teve na relação estreita com as vicissitudes da sua vida pessoal. Para percebermos esta evolução, citemos Barbosa (2002, p.49):

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

As ego-vivências a que se refere Barbosa prendem-se com a reconfiguração/renomeação de experiências que cada espelhamento provoca no Homem, aumentando o conhecimento que tem do real e o conhecimento de si nesse real, sendo a prática o caminho que dá espaço a essas experiências. No caso particular do investigador, é ao longo da prática de pesquisa e no final de cada momento da processologia de investigação (M1, M2, M3) que se faz o espelhamento da investigação nessa fase específica e se dá a reconfiguração/renomeação da experiência investigacional, fazendo-se uma síntese dos conhecimentos até então adquiridos, mas condicionando e determinando as acções, os processos posteriores de investigação. Este desenvolvimento do investigador processa-se ciclicamente e no final de cada ciclo aumenta o conhecimento do objecto de estudo, da construção que se pretende fazer do mesmo e, em consequência, do conhecimento da evolução do sujeito na relação íntima com a evolução do objecto de estudo. Tais factos aconteceram quando em M2 se desenvolveu a formação de professores e em M3 se lançaram as condições para a evolução da organização escola a partir das necessidades educativas dos alunos. Analisemos a figura 28 à luz do que acabámos de afirmar:



Legenda: AX – Espiral da existência do Homem

AB – Plano das finalidades do Homem

(c1, b1, d1); (c2, b2, d2); (c3, b3, d3); (c4, b4, d4) – Círculos dos modos de existência do Homem

Figura 28: Evolução das “Ego-vivências” do Homem ao longo da investigação. Adaptado de Barbosa (2002, p.51).

Repare-se que, para cada momento da investigação conquistado, aumentou a circularidade dos modos de existência do investigador, porque foi aumentando o seu Saber-Fazer, cada vez mais fundido ao aumento do seu Saber-Estar face à investigação. Por consequência do novo conhecimento adquirido, do novo saber, evolui o investigador no seu todo, Saber-Ser, num novo estado de sabedoria em que a visão do objecto de estudo ganha contornos cada vez mais universais para si e para o Mundo, em que os objectivos de investigação se transformam em finalidades humanas, de dimensão teleológica. Afinal, o objecto de estudo também foi o sujeito, isto é, o investigador, porque, ao renomear experiências da investigação em cada ciclo ego-

vivencial foi-se desenvolvendo, desenvolvendo com maior segurança, com maior saber, o objecto de estudo, o objecto/objectivado.

“Cada momento de pesquisa assume-se no interior de cada círculo existencial de análise e síntese, fazendo-se uma antecipação de um novo círculo, procurando as congruências com o já ocorrido”. (Barbosa, 2002, p.56)

Processa-se, por assim dizer, uma avaliação pelo espelhamento, pela reconfiguração/renomeação de experiências, pelas ego-vivências, do já sabido ao fazer-se a síntese através da razão, mas depois a intuição e a imaginação fazem ultrapassar a circularidade para novas análises, induzindo-nos à acção, com a antecipação de novas situações e experiências para o desenvolvimento da investigação, do objecto e do sujeito. Investigar passou a ser um modo de existir no mundo para o investigador, um modo equilibrado e feliz de existir com o conhecimento que se vai adquirindo, melhor, construindo, ficando cada vez mais condicionado, implicado pelas características dos novos contextos, das novas situações, nomeadamente as que antecipa por intuição e imaginação. Daí o total comprometimento do investigador em auxiliar a escola, numa fase posterior à da presente investigação, momento M4, para fazer nascer a *Escola Sensível e Transformacionista*.

4 - LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Apesar de terem sido cumpridos todos os objectivos que nos propusemos no início do nosso trabalho, reconhecemos que muitos obstáculos, perfeitamente naturais em trabalhos desta natureza, circunscritos no paradigma qualitativo de investigação, dificultaram alguns momentos essenciais e determinantes para a prossecução do trabalho.

Estamos a referir-nos por exemplo ao momento de arranque da investigação encravada pela negociação (N1), como de resto a ela já nos referimos tanto no capítulo da metodologia como também na conclusão do trabalho. As dificuldades sentidas nas posteriores negociações foram diminuindo, apesar de na negociação N2 não se ter previsto a indisponibilidade de alguns professores da amostra para a constituição do núcleo duro para a formação na *“Análise dos Contextos Educativos”* em M2. O facto de apenas termos quatro professores a trabalharem com o

investigador, neste período tão determinante para a investigação, passou a constituir uma limitação, pois acreditamos que, se mais professores estivessem envolvidos na formação, mais e mais diversa informação teria sido recolhida, o que muito provavelmente ajudaria a validar mais internamente o estudo nos momentos M2 e M3 da nossa metodologia, face aos propósitos da investigação.

Uma outra limitação prende-se ao momento M1, portanto ao da caracterização, particularmente pelo facto de se ter utilizado o método Estudo de Caso, já que, com este método, as conclusões relevantes da interpretação dos dados, apesar de termos recorrido ao método quase-experimental e procedido a triangulação de informação, não permitirem generalizações para além da amostra que foi submetida ao estudo. No entanto, assumimos aqui a impossibilidade de neste tipo de trabalhos, com preocupações estritamente ligadas ao desenvolvimento humano através da formação, ser de todo impraticável o recurso a métodos passíveis de generalizações, porque à partida se exige o recurso a amostras representativas em número.

Os momentos M2 e M3, apesar de moderados e orientados pelo investigador, foram bastante morosos, porque dependeram das disponibilidades de tempo dos professores envolvidos, das inércias e atrasos provocados pelas resistências oferecidas pelos mesmos em avançar nas tarefas e participações assumidas no compromisso das negociações, particularmente a N2, atrasando, por isso mesmo, a realização do trabalho, fazendo-o prolongar no tempo, a ponto de, aqui e ali, se terem acelerado processos, não se medindo as consequências destas decisões em termos de resultados. Por exemplo, parece-nos, à luz das conclusões a que chegamos, que se a formação dos professores se tivesse perpetuado mais no tempo, com mais trabalho prático de caracterização, espelhamentos mais sistematizados, pela importância já justificada da reconfiguração/renomeação de experiências para a atitude de pesquisa e para a pesquisa, muito provavelmente os resultados seriam mais consistentes, aumentando a validade interna do estudo, pois os resultados indicam-nos que o empenhamento dos professores na sua auto-formação seria muito maior, como agentes técnico-críticos, o mesmo se podendo afirmar em relação à formação de outros, como mediadores de conhecimento, bem como às implicações em relação à organização escola. Estamos muito conscientes do tempo que é necessário para se mudarem atitudes, sobretudo formar para a atitude de pesquisa e para o cientismo.

Identificamos uma limitação, que a nosso ver é a mais curiosa, mas já ultrapassada pela nossa conclusão: a do investigador. A investigação, pelas

características que possui, pela subjectividade, apesar de diminuída e neutralizada pela caracterização com que é conduzida, fruto da intuição e da imaginação do próprio investigador, isto é, das egovivências, que lhe são próprias e únicas, torna-se única, específica deste investigador, apesar de virada para o Mundo. O que queremos dizer, descodificando um pouco o que afirmámos, é que nos parece que se o mesmo trabalho fosse realizado por outro investigador, com os mesmos métodos e técnicas de recolha de dados, a interpretação dos fenómenos, as categorizações seriam diferentes, porque as egovivências diferem de pessoa para pessoa e determinam formas de recriar e agir sobre o real totalmente distintas, já que o próprio investigador se vai desenvolvendo ao longo da investigação, não querendo com isto dizer que fossem contraditórias. Talvez por isso, seria interessante, senão mesmo de importância mais que reconhecida, proceder-se a estudos desta e de outra natureza dentro das várias áreas das Ciências da Educação, para se poder, por um lado, comparar os resultados e as conclusões, mas sobretudo para se validar mais ainda a caracterização como um processo metodológico deste assumido ramo científico.

5 - SUGESTÕES PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES

Não se tratando de uma limitação, porque não foi nosso objectivo conceber a Escola Sensível e Transformacionista, isto é, verificar em trabalho de investigação a viabilidade desta escola, reconhecemos que ficámos à sua porta. Quer isto dizer que o nosso trabalho provou a importância da caracterização na construção de *Cartas de Sinais* numa escola montada a partir das necessidades dos alunos, a eficácia para a mudança organizacional da construção de Cartas Estratégicas de Intervenção, a formação de um novo agente educativo, o agente técnico-crítico e mediador de conhecimento, ser fundamental para satisfazer as necessidades educativas dos alunos e viabilizar o desenvolvimento da Escola Sensível e Transformacionista.

Como vimos em M4, é através da montagem de um Observatório de Diagnóstico de Necessidades Educativas dos alunos e Formativas dos professores que se concretiza e se concebe na prática a escola por nós defendida. A sua operacionalidade, isto é, a forma como deve funcionar na prática faz-se através das chamadas Oficinas de Reconfiguração de Significados para proporcionar aquilo a que Barbosa tem vindo a chamar de Renomeação/Reconfiguração de Experiências.

Ora, para se validar interna e externamente a Escola Sensível e Transformacionista, seria muito rico para o conhecimento das Ciências da Educação que se desenvolvessem trabalhos científicos, sustentados pela metodologia Investigação-Ação/Formação, segundo a processologia paradigmática, por nós defendida, a caracterização, em que o trabalho prático experimental supusesse a implementação de Observatórios de Diagnóstico de Necessidades através da montagem de Oficinas de Reconfiguração de Significados ao nível da Acção Educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, P, e Adler, P (1994). *Observational Techniques*. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage. (pp. 377-392)

Alarcão, I. (1993). -Prefacio. In Tavares, J. (Eds.), *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: Cidine. (p.8)

Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp.171-189.

Alarcão, I., e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.

Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., e Sait-George, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ángel, J. B. (1996). *La investigación-A: Un reto para el profesorado – Guia práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*, Barcelona: Inde Publicaciones.

Anguera, M. T. (1989). *Metodologia de la Observacion en las Ciencias Humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.

Antunes, R. R. (1995). *Concepção de Alunos do 11ºAno acerca da disciplina de Filosofia: Quatro Estudos de Caso*. Tese de Mestrado não publicada em Ciências da Educação – Área de Formação Pessoal e Social, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Ardoine, J., e Berger, G. (s.d.). L'évaluation comme interpretation. In Hadji, C. *A Avaliação, Regras do Jogo Das Intenções aos instrumentos.*, Porto: Porto Editora. (1994)

Argyris, C., e Schon, D. A. (1991). *Participatory action research*. Newbury Park, CA: Sage. (pp. 85-96)

Avanzini, G. (1986). A propôs de la didactique: il n' y a pas de «consensus». *Bulletin Binet-Simon*, pp. 606.

Avanzini, G. (1987). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse: Privat, pp.136.

Bales, R. F., Strodtbeck, F. L., Mills, T. M. e Roseborough, M. L. (1951). Channels of Communication in Small Groups. *American Sociological Review*, pp.461-468, 16.

Baker, J. L., e Gottlieb, J. (1980). Attitudes of teachers toward mainstreaming retarded children. In J. Gottlieb (Eds.). *Educating mentally retarded persons in the mainstream*. Baltimore, University Park Press. (pp. 3-23).

Barbosa, L. M. (1994). *La Caracterisation des Processus de Formation et la Formation des Formateurs comme Strategies de Changement Organisationnel*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Caen, Caen.

Barbosa, L. M. (1995, Novembro). *Relação Pedagógica*. Comunicação apresentada no Seminário Relação Pedagógica para o Curso de Mestrado em Avaliação Educacional na Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Barbosa, L. M. (1997). *Pensar a Escola e os seus Actores*. Mem Martins: Associação dos professores de Sintra.

Barbosa, L. M. (2001). *Da Análise de Contextos Educativos e da Criança enquanto objecto de estudo à Escola Sensível e Transformacionista*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Barbosa, L. M. (2002). *Ensaio sobre o Desenvolvimento Humano. De Uma Teoria Emergente da Prática ao Mundo como Implicação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Barbosa, L. M. (2004). *A Escola Sensível e Transformacionista. Uma Organização Educativa para o Futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.

Brazelton, T. B., e Greenspan, S. I. (2002). *As Necessidades Essenciais das Crianças*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Bucha, A. I. (2004). *A Problemática dos Institutos Politécnicos à Luz das Novas Teorias de Gestão*. Chamusca: Edições Cosmos.

Campbell, D. T., e Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally: Chicago.

Cardarelli, S. (1975). The Lap - a feasible vehicle of individualization. *The Educational Technology Review*. Series Nº 5 - Individualized instruction. Educational Technology Publications, New Jersey, Englewood Cliffs.

Carthy, J. (1974). *Observação Directa e Medida do Comportamento*. São Paulo: Epu E Edusp.

Carvalho, A. D. (1995). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Cerdeiriña, E. (1982). Aportaciones Psicodinámicas a la Educación Escolar. In *Memoria de Licenciatura*, Departamento de Psicología Diferencial, Universidade Complutense de Madrid.

Chiavenato, I. (1987a). *Administração de recursos humanos* (2ª ed.): Vol. 1. São Paulo: Atlas.

Chiavenato, I. (1987b). *Teoria geral da administração* (3ª ed.). São Paulo: McGrawHill.

Chiavenato, I. (1992). *Recursos humanos: edição compacta* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.

Cohen, L., e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.

Corey, S. (1953). *Action Research to Improve Schools Practices*. New Cork: Teachers Collage Press.

Davis, F. (1976). *La Comunicación No Verbal*. Madrid: Alianza Editorial.

De Landesheere, G. (1979). *Dictionnaire de l' évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.

Denzin, N. (1989). *Interpretative Interactionism*. Newbury Park, Califórnia: Sage.

Denzin, N. K., e Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Deval, R., Bourricaud, F., Delanotte, e Doron, R. (s.d.). *Traité de Psychologie sociale*, Vol. I. Paris: P.U.F.

Dias, E. L. R. (1989). *Em Busca do Sucesso Escolar - uma perspectiva, um estudo, uma proposta*. Lisboa: Livros Horizonte.

Durão, P., (1969). Formação. *Enciclopédia Luso-Brasileira da Cultura*, 8, pp. 1255.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. (pp. 119-161)

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.

Estrela, M. T. (1983). *Apports Scientifiques à l' Étude de l' Indiscipline dans la Classe*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Caen, Caen.

Evertson, C., e Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. (pp. 162-213)

Ekman, P. (1957). A Methodological Discussion of Non Verbal Behavior. *Journal of Psychology*, pp.141-149, 43.

Fachada, M. O. (1991). *Psicologia das relações interpessoais*. S.L.: Rumo.

Felgueiras, I. (1994). As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?, *Revista Inovação*, Vol. 7, nº1, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa.

Ferreira, C. (1999). *Modelo de Formação Reflexiva em Ensino Clínico com Recurso à Técnica do Espelhamento: Impacto na Satisfação dos Estudantes*. Tese de Mestrado não publicada em Educação – Administração Escolar, Universidade de Évora, Évora.

Ferreira, C. (2002). *A Técnica do Espelhamento em Ensino Clínico*. Dissertação na Área Científica de Ciências da Educação apresentada para concurso de provas públicas para a categoria de Professor Coordenador da carreira do pessoal docente do Ensino Superior Politécnico, do quadro de pessoal da Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca, Coimbra.

Feuerstein, R., Hoffman, M. B., Rand, Y., Jensen, M. R., Tzuriel, D., e Hoffman, D. B. (1986). Learning to Learn: Mediated Learning Experiences and Instrumental Enrichment. *Special Services in the School*, pp. 49-82, 3 (172).

Feuerstein, R. (1993). La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva: Un Modelo de Evaluación y Entrenamiento de los Procesos de la Inteligencia. In J. A. Beltran, V. Bermejo, M. D. Prieto e D. Vence (Eds), *Intervención Psicológica*, Madrid: Ediciones Pirámide S.A. (pp.39-48)

Fielding, N. G., e Fielding, J. L. (1986). *Linking Data*. Newbury Park: Sage Publications.

Fonseca, V. (1987a). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar. Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V., e Cruz, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Freire, J. M. C. (2005). *A Escola como Observatório de Necessidades Educativas dos Alunos e Formativas dos Professores*. Chamusca: Edições Cosmos.

Gameiro, F. P. (2004). *Factores de Constrangimento nas Práticas Educativas no Jardim de Infância*. Chamusca: Edições Cosmos.

Gauthier, B. (2003). *Investigação Social. Da Problemática à Colheita de Dados* (3ª ed.). Loures: Lusociência.

Goetz, J. P., e Lecompte, M. D. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, pp. 31-60, 1, 52.

Graça, L. (1989). O que é que faz correr o chefe?. *Dirigir*, pp. 28-30, N°6, Lisboa.

Guba, E., e Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage. (pp. 105-117)

Gutiérrez, F., e Prado, C. (1999). *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo Das Intenções aos instrumentos.*, Porto: Porto Editora.

Hall, E. T. (1963). A System for the Notation of Proxemic Behavior, *American Anthropologist*, pp. 1003-1026, 65.

Hamilton, D. (1994). Traditions, preferences, and postures in applied qualitative research. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 60-69)

Haywood, C., Brooks, P., e Burns, S. (1992). *Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children – Introduction and Implementation*. Massachusetts: Charlesbridge Publishing.

Henry, J. (1961). L' Observation naturaliste des familles d' Enfants psychotiques. *La Psychiatrie de L' Enfant*, Vol. 4, PUF.

Herbert, M. L., Goyette, G., e Boudin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hinde, R. (1970). *Animal Behaviour. A Synthesis of Ethology and Comparative Psychology*. Nova Iorque: MacGraw-Hill.

Hodgkinson, H. L. (1957). Action Research: A Critique. *Journal of Educational Sociology*, pp. 137-153, 4, 31.

Holter, I. M., e Schwartz-Barcott, D. (1993). Action Research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, pp. 298-304, 18.

Husserl, E. (1986). *A ideia de Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.

Josso, C. (1988). Da Formação do Sujeito... ao Sujeito em Formação. In Nóvoa, A. (1988). *O Método (Auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa, Departamento de Recursos Humanos / Ministério da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Ketele, J. M. (1986). L'évaluation du savoir-être. *L'évaluation approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelas: De Boeck.

Kirk, S. A., e Gallanger, J. J. (s.d.). *Educação da Criança Excepcional*. S. Paulo: Martins Fontes.

Kemmis, S. (1991). Improving Education Through Action Research. In Ortrum Zuber-Skerrit (dir.), *Action Research for Change and Development*. Aldershot: Avebury. (pp. 57-75)

Kemmis, S., e McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.

Kerlinger, F. N. (1969). *Foundations of Behavioural Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kirk, J., e Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hill: Sage, University Paper, 1, pp. 87.

Kluckhohn, F. R. (1940). The participant-observer technique in small communities. *American Journal of Sociology*.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, pp. 34-46, 2.

Leroy, G. (1970). *Le Dialogue en Éducation*. Paris: PUF.

Leventhal, H., e Sharp, E. (1975). Facial Expressions as Indicators of Distress. In S. S. Tomkins e E Isard (Eds), *Affect, Cognition and Personality*. Nova York, Springer. (pp. 296-318)

Liu, M. (1983). *Approche socio-technique de l'organisation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Lopes, C. (1997). *Os Observatórios de Actos e Factos Educativos. A Avaliação como Instrumento de Elaboração de "Carta de Sinais" de Necessidades Específicas de Educação e de Formação*. Tese de Mestrado não publicada em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Maisonneuve, J. (s.d.). *Cours de Psychologie Sociale*. Ass. Des Anciens Élèves de L'Institut d'Administration.

Mahal, G. F. (1964). Some Observations about Research on Vocal Behaviour. *Disorders of Communication*, pp. 466-483, 42.

Meignant, A. (s.d.). *L'intervention Sociopédagogique dans les Organisations Industrielles*. Paris: La Haye.

Meyer, J. E. (1993). New paradigm research in practice: The trials and tribulations of action research. *Journal of Advanced Nursing*, pp. 1066-1072, 18.

Merton, R. K., e Kendall, P. L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, pp. 541-57.

Merriam, B. (1988). *Case Study Research in education: A Qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mialaret, G. (1980). *As Ciências da Educação* (2ª ed). Lisboa: Moraes Editores.

Moreira, M. A., e Alarcão, I. (1997). A Investigação-Ação como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos. *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto, Porto Editora. (pp. 171-189)

Mucchielli, R. (1981). *A Formação de Adultos*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Mucchielli, R. (1994). *A Entrevista Não-Directiva*. São Paulo: Martins Fontes.

Nóvoa, A. (1988). *O Método (Auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos / Ministério da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

O'Meara, P. (Eds.). (1988). *Como estudar melhor*. Lisboa: Editorial.

Pascal, J. R., e Jenkins, W. O. (1961). *Systematic observation of gross Human Behavior*. New York: Grune & Stratton.

Patrício, M. (1996). *A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2ªed.). Newbury Park: Sage Publications.

Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.

Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 324-339)

Revez, M. H. A. (2004). *Gestão das Organizações Escolares - Liderança Escolar e Clima de Trabalho, Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmos.

Ricoeur, P. (1986). *Du Texte à l'action – Essais d'herméneutique*, Vol. I, II. Paris: Éditions du Seuil.

Rogers, C. (1964). La Relation Thérapeutique: Les Bases de son Efficacité. *Bulletin de Psychologie*, Vol. XVII.

Rogers, C. (1970). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.

Rojo, M. R. (1991). Como aprender qué es investigación-acción mediante una simulación. *Investigación en la escuela*, pp. 59-66, 13.

Rolfe, G. (1996). Going to extremes: Action research, grounded practice and the theory-practice gap in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, pp. 1315-1320, 24.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.

Sá-Chaves, I., e Amaral, M. (2000). Supervisão Reflexiva: a Passagem do Eu Solitário ao Eu Solidário. *Escola Reflexiva e Supervisão*, pp. 79-85. Porto: Porto Editora.

Safer, N. D. (1980). Teacher expectancies and their implications for teaching retarded students. In J. Gottlieb (Eds.), *Educating mentally retarded persons in the mainstream*, Baltimore, University Park Press. (pp. 24-44)

Santos, A. (1998). O Ideal do Ego e a Satisfação Profissional. *Referência*, pp. 59-67, 0.

Sebastião, L. M. S. (2000). *Possibilidade de Fundamentação da Educação no Pensamento Cosmogênico de Pierre Teilhard de Chardin*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Évora, Évora.

Silva, M., e Cardoso, P. (1993). Estudos sobre a dimensão pessoal e interpessoal. In Tavares, J. (Eds.), *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: Cidine. (pp. 29-39)

Shulman, L. S. (1987). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Reasercher*, pp. 4-14, 2, 15.

Shön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Ministerio da Educação e Ciências.

Sprinthall, N. A., e Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGrawHill.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Stoner, J. (1985). *Administração* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.

Streubert, H. J., e Carpenter, D. R. (1999). *Investigação Qualitativa em Enfermagem. Avançando o Imperativo Humanista*, (2ª ed.). Loures: Lusociência.

Tavares, J. (1993). Clarificação dos conceitos básicos, objectivos a atingir e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. In J. Tavares (Eds.), *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: Cidine. (pp. 15-24)

Tolley, K. S. (1995). Theory from practice for practice: Is this a reality?. *Journal of Advanced Nursing*, pp. 184-190, 21.

Trindade, V. (2003). Uma Perspectiva Didáctica para o Ensino das Ciências. In Neto, A. (Eds), *Didácticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. (pp.1075-1095)

Verdasca, J. L. C. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora.

Verma, G. K., e Beard, R. M. (1981). *What is Educational Research*. Gower: Aldershot.

Vigotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Yin, R. (1988/9). *Case Study Research, Design and methods*. Beverly Hill: Sage, (pp. 160).

Walberg, H. J., e Wang, M. C. (1987). Effective educational practices and provisions for individual differences. In M. C. Wang e H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice*, 1. Oxford, Pergamon Press.

Warnock, M. (1986). Children with special needs in ordinary schools: Integration revisited. In A. Cohen e L. Cohen, *Special educational needs in the ordinary schools: A source book for teachers*. London, Harper e Row Publishers. (pp. 128-137)

Weick, K. E. (1968). Systematic Observational Methods. In G. Lindsey e E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology*. Reading, Mass. Addison-Wesley, Vol. II. (pp. 357-451)

Wright, H. (1967). *Recording and Analyzing Child Behavior*. Nova Iorque: Harper and Row Publishers.

Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I,II, III - Enfoques, teorías e métodos*. Barcelona: Ediciones Paidós Educador.

Yin, R. (1988/9). *Case Study Research, Design and methods*. Beverly Hill: Sage, (pp. 160).

Yin, R. (1992). Case Study Design. In M. C. Alkin (Eds.), *Encyclopedia of Educational Research* (6ª ed.), New York, Macmillan Publishing Company.

Zabalza, M., (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

ANEXOS

**Anexo 1 - Guiões das Entrevistas Semiestruturadas
aplicados em M1 e M2.**

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Aplicada aos professores da amostra na fase M1 para a Caracterização

(Adaptado a partir do Guião da 1ª entrevista semiestruturada utilizado na Tese de Mestrado em 1997)

I - **Tema**: A importância da construção de *Cartas de Sinais* como instrumentos de reorientação estratégica de acção educativa.

II - **Objectivos gerais**:

Recolher dados e obter informações para:

- 1º - Conhecer a forma como o professor avalia sistematicamente os efeitos das tipificações por ele topologicamente construídas.
- 2º - Verificar quais os sinais emitidos pelos alunos que revelam necessidades diferenciadas de educação e que são identificados pelos professores.
- 3º - Identificar que necessidades diferenciadas de educação que o professor reconhece com base nos sinais, emitidos pelos alunos, já anteriormente por ele filtrados.

III - Objectivos específicos e estratégias:

Designação dos blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Perguntas	Observações
<p align="center">A Legitimação da entrevista.</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 - Informar, em linhas gerais, em que consiste o trabalho de investigação. 2 - Solicitar a ajuda do professor, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. 3 - Assegurar o carácter confidencial, anónimo e sigiloso das informações prestadas. 4 - Pedir ao professor que expresse a sua disponibilidade em dar continuidade à progressão do trabalho. 5 - Pedir ao professor para que autorize a audiogravação da entrevista. 	<p>Tempo médio de duração da entrevista: 60 minutos.</p> <p>Haverá que responder de modo preciso, breve e esclarecedor a eventuais perguntas colocadas pelo entrevistado.</p>
<p align="center">B Sinais reveladores de necessidades educativas.</p>	<p>Saber como o professor identifica, tipifica e interpreta sinais reveladores de necessidades educativas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 - No início do ano lectivo teve a preocupação em identificar diferentes formas de aprendizagem? Como o fez? 2 - Que técnicas e métodos utiliza para detectar os sinais reveladores de necessidades educativas? 3 - Como regista esses sinais que observa na aula? Através de que instrumentos? 4 - Que sinais mais frequentes e relevantes identifica nas suas aulas através dos quais os alunos revelam necessidades educativas? 5 - Segundo que critérios agrupa esses sinais identificadores de necessidades educativas? 6 - Acha vantajoso agrupar esses sinais? Porquê? 	<p>O tipo de entrevista utilizada é o semiestruturado.</p> <p>Por isso, a entrevista deve ser centrada no entrevistado (professor).</p>

<p>C Levantamento das necessidades educativas.</p>	<p>Ver em que medida o professor identifica necessidades educativas diferenciadas a partir dos sinais reveladores das correspondentes necessidades.</p>	<p>1 - Dentro da turma, quantos grupos de alunos consegue identificar?</p> <p>2 - Como identificou grupos diferentes de alunos com diferentes aprendizagens? -Com base nos sinais reveladores de necessidades diferenciadas de educação? -Com base nos resultados avaliativos?</p> <p>3 - Como faz e de que instrumentos se serve para identificar as correspondentes necessidades diferenciadas de educação a partir dos sinais emitidos pelos alunos?</p> <p>4 - Quais as necessidades que acha serem as mais comuns nos seus alunos?</p>	<p>O entrevistador não deverá interromper o entrevistado, mas sim fomentar a sua expressão no que ela tiver de mais pessoal e autêntico, isto é deverá deixá-lo falar.</p>
<p>D Estratégias alternativas face aos sinais reveladores de necessidades educativas</p>	<p>Conhecer como o professor utiliza os sinais reveladores de necessidades educativas</p>	<p>1 - De que modo procura compreender melhor a origem e a natureza desses sinais / necessidades educativas?</p> <p>2 - Alguma vez recorreu aos registos biográficos de anos lectivos anteriores dos alunos para melhor compreender as suas diferenças individuais?</p> <p>3 - Quando pensa em estratégias alternativas, quando as aplica e de que modo.</p>	<p>A ligação entre as perguntas e os blocos deverá efectuar-se articuladamente a fim de que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.</p> <p>As reacções não – verbais e as conotações linguísticas deverão também ser registadas.</p>

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Aplicada aos professores do núcleo duro durante a fase M2 da sua formação na *Análise dos Contextos Educativos*

I - Tema: Avaliação do período teórico da Acção de Formação *Análise dos Contextos Educativos*.

II - Objectivos gerais:

Recolher dados e obter informações para:

1º - Detecção de fenómenos de inércia.

2º - Orientar e compreender as atitudes de pesquisa.

III - Objectivos específicos e estratégias:

Designação dos blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista.	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Informar, em linhas gerais, sobre os objectivos da entrevista. 2.- Solicitar a ajuda do professor, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. 3.- Assegurar o carácter confidencial, anónimo e sigiloso das informações prestadas. 4.- Pedir ao professor que expresse a sua disponibilidade em dar continuidade à progressão do trabalho. 5.- Pedir ao professor para que autorize a audiogravação da entrevista. 	Tempo médio de duração da entrevista: 60 minutos. Haverá que responder de modo preciso, breve e esclarecedor a eventuais perguntas
B O impacto da Acção de Formação	Recolher informações sobre o impacto que a Formação recebida teve nos professores.	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Que motivos o levaram a frequentar a Acção de Formação “Análise dos contextos educativos”? 2 - Que mudanças ocorreram em si enquanto profissional de ensino? 3 - Que impacto teve a Acção recebida no esclarecimento de dúvidas pessoais e profissionais. 	colocadas pelo entrevistado. O tipo de entrevista utilizada é o semiestruturado. Por isso, a entrevista deve ser centrada no entrevistado (professor).
C Investigação para a mudança da escola.	Recolher informações sobre a pertinência da investigação orientada para a mudança da escola.	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Em que medida pensa que a frequência de formação pode permitir mudar as suas práticas de acção? 2.- De que modo acha que acções de Formação deste jeito podem mudar as dinâmicas de trabalho na escola? 3.- Como pensa que este tipo de Acções de Formação podem ser extensivas a todo o corpo docente de uma escola. 	O entrevistador não deverá interromper o entrevistado, mas sim fomentar a sua expressão no que ela tiver de mais pessoal e autêntico, isto é deverá deixá-lo falar.

<p>D As implicações no Projecto Educativo da escola.</p>	<p>Recolher dados que permitam avaliar da implicação dos objectivos anteriores no Projecto Educativo da escola.</p>	<p>1.- Acha importante que a organização do Projecto Educativo da escola seja influenciado por táticas de investigação? 2.- Em que medida lhe parece importante que o Projecto Educativo da escola pressuponha Acções de Formação semelhantes às que recebeu? 3.- Pensa que é possível influenciar a reorganização do actual Projecto Educativo da sua escola introduzindo os princípios da “Escola Sensível e Transformacionista”? 4.- De que forma?</p>	<p>A ligação entre as perguntas e os blocos deverá efectuar-se articuladamente a fim de que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.</p> <p>As reacções não - verbais e as conotações linguísticas deverão também ser registadas.</p>
---	---	--	---

Anexo 2 - Resultados das Entrevistas Semiestruturadas aplicadas em M1 e M2.

Entrevista Semiestruturada aplicada ao professor de Língua Portuguesa em M1

Turma de Controlo

Bloco B

1. Sim, penso que todos os professores fazem isso, de uma maneira mais intuitiva ou mesmo científica, talvez! O que faço no início do ano é um diagnóstico com exercícios para verificar se a matéria do ano lectivo anterior foi ou não leccionada e depois a partir daí tento traçar objectivos mais ou menos diferenciados. O tento fazer é perceber o grupo que se tem para depois tentar diferenciar.
2. Utilizo o teste diagnóstico através de exercícios escritos e a observação para a oralidade. Evidentemente que o diagnóstico não esgota o conhecimento que temos do aluno, pois isso vai-se construindo ao longo do ano, apesar do primeiro período, bem como as reuniões intercalares, são fundamentais para ir conhecendo os alunos.
3. Normalmente não. Na minha caderneta apenas registo coisas como distraído, não chega pontualmente, as notas dos testes, etc. Normalmente não faço um registo de atitudes. O meu registo é mental e passo automaticamente à estratégia ou até chamando a atenção do aluno.
4. O mais normal é o alheamento, pôr-se à parte do que se está a fazer. Depois temos os sinais normais, como o enrugar da testa, expressão que denota que não se está a perceber. Outros fazem-no através de barulhos, a mexer em objectos descabidos em relação à aula.
5. Não.
6. Com certeza, porque se tirariam conclusões muito úteis, mas esse trabalho só seria possível se os professores trabalhassem em equipa.

Bloco C

1. Sim, consigo fazer grupos a que poderia mesmo chamar grupos de nível. Nesta turma consigo dividi-la em grupos de um nível e grupos de outro nível com níveis de exigência diferentes. Mesmo em Conselho de turma identificamos grupos de alunos em que o tratamento e a avaliação têm de ser diferenciados. Defino nesta turma três grupos diferentes.
2. Com base nas dificuldades e no conhecimento que já tinha anteriormente e nas técnicas anteriormente identificadas. Ainda não fiz avaliação nestes alunos, mas concerteza que irá fiabilizar os grupos.
3. Diagnóstico e observação, mas é extremamente difícil.
4. Uma grande parte dos alunos não aprendeu nos anos anteriores o que deveria ter aprendido. Os currículos são demasiado extensos e isso também acrece necessidades. O que também noto é que os alunos, muitos deles, não têm dificuldades de aprendizagem, mas há um desinteresse muito generalizado. Logo, torna-se muito difícil motivar os alunos e fazê-los perceber que as aulas são uma obrigação. Por outro lado, há de facto muitos alunos com dificuldades educativas, pois hoje toda a gente vem à escola, logo é natural que se encontrem pessoas menos capazes. Os alunos com dificuldades mais severas, ditos alunos com dificuldades educativas especiais, na língua portuguesa denota-se essencialmente pela forma como escrevem e falam, sobretudo nas incoerências, escrever ou dizer frases ilógicas, sem nexos. Depois há aquelas dificuldades que não são graves e que poderiam ser facilmente recuperadas, mas não o fazemos, porque não identificamos as causas ou porque não conseguimos dar o apoio individualizado a todos, mas a coisa complica-se ainda mais quando as turmas são exageradamente grandes.

Bloco D

1. Com exercícios, com uma explicação diferente. Também reduzo a dificuldade dos assuntos quando verifico que de outra forma o aluno não compreende o conteúdo.
2. Recorro ao Registo Biográfico do aluno para verificar a situação do aluno, se tem algum problema, se há algum relatório, incluindo perceber o percurso do aluno na minha disciplina. Mas muitas das vezes evito fazê-lo, porque posso desenvolver ou expectativas demasiado positivas ou demasiado negativas e

interferir na sua avaliação. Podemos ter em atenção os enquadramentos sociais e familiares de alguns alunos, mas não sei até que ponto resolvemos com isso o problema do aluno.

3. Recorro a áreas de interesse do aluno para contornar o problema. Faço-o depois de testar. Recorremos à didáctica do português permanentemente. Também utilizo a repetição durante a explicação de qualquer tema.

5. Informalmente nos intervalos ou até mesmo nas reuniões, definindo estratégias como a mudança de lugar por causa dos mais distraídos ou até mesmo para inter-ajuda.

6. Primeiro explicar de uma forma comum e que todos os alunos, incluindo os de maiores dificuldades entendessem. Depois entregava a estes exercícios adicionais e aos outros exercícios de maiores dificuldades para complexificar os conteúdos. Logo traçaria objectivos diferentes para cada grupo. Também poderíamos fazer o inverso, frisando o que é essencial.

Entrevista Semiestruturada aplicada ao professor de Matemática em M1

Turma de Controlo

Bloco B

- 1- Vantagem na turma em formar os grupos, porque já os conhecia anteriormente, logo já sabia o ritmo de trabalho dos alunos. Primeiramente fui experimentando grupos diferentes para ver que grupos funcionavam, os seus ritmos, os seus níveis diferentes de aprendizagem.
- 2- Diálogo e conhecimentos que já possuía anteriormente da turma. Passa pela minha percepção. Isso ajudou-me a criar os grupos.
- 3- Como os alunos trabalham em grupo e eu pretendo que eles se autonomizem a trabalhar, a concluírem e mesmo funcionarem em grupo, o que também eles ainda não aprenderam. O registo é feito após a aula terminar, através de uma descrição da reacção dos alunos em relação ao que correu bem ou menos bem, em relação ao grupo, às aulas, o facto de dizerem-me directamente se não estão a perceber. Também durante e no fim do 1º Período vou-lhes pedindo uma espécie de reflexão, auto – avaliação escrita do trabalho desenvolvido, do grupo em que estão inseridos e das dificuldades que vão sentindo.
- 4- A maior parte leva muito tempo a perceber o que está escrito e o que se pretende. Depois o tempo que demoram a resolver os exercícios, bem como o tempo para consultarem os assuntos no manual escolar. Às vezes basta olhar para eles e ver a forma como nos olham, expressão de aflicção, perguntas que colocam ou mesmo o seu enorme silêncio. Se os alunos estão a perceber a matéria, à partida há uma tendência em quererem participar, mas o silêncio é como que a pedirem-me para parar. Alguns têm o à vontade em dizerem o que é que não perceberam e outros em dizerem simplesmente que não perceberam nada. Tendo por vezes, no final da aula, pedir-lhes que escrevam onde tiveram a dúvida, mas é muito difícil para eles, até porque se esquecem.
- 5- À medida que os sinais me vão aparecendo na aula, automaticamente tento mudar alguma coisa. Não, não os agrupo. O meu registo apenas me permite ver a evolução dos alunos ao longo das semanas, não de forma sistematizada. Mas ajudam-me a reflectir sobre os acontecimentos.
- 6- Tornar mais específicas as dificuldades dos alunos e assim podermos mais facilmente atender os alunos

Bloco C

- 1- Sim. A Turma tem 4 grupos distintos, apesar de haver um aluno com dificuldades educativas especiais e que está à parte deles todos, que equivale a um dos grupos. Um tem alunos que conseguem trabalhar sozinhos e que fazem o trabalho, percebem os conteúdos com relativa facilidade, trabalham rapidamente; outro, o facto de serem um bocadinho preguiçosos, mas com algum esforço conseguem lá chegar, demorando mais tempo que o grupo anterior, até relaciona com relativa facilidade os conteúdos; outro é constituído por alunos com muitas dificuldades em perceber, relacionar, nota-se no modo como lêem as perguntas, no modo como consultam o manual, precisam de muito mais apoio, atenção e tempo da minha parte.
- 2- Com base nos sinais, no próprio trabalho, no ritmo de trabalho na resolução de fichas, o facto de me solicitarem. A avaliação também ajudou, mas interessa-me muito o que eles fazem fora dos testes, nomeadamente em trabalho de grupo. A avaliação apenas me ajuda a confirmar as minhas suspeitas, mas não é determinante, pelo menos nesta turma com alunos que já conhecia.
- 3- Sim, identifico as necessidades educativas, fazendo perguntas para especificar e delinear a dificuldade.
- 4- É a comunicação. Os alunos muitas vezes não se conseguem exprimir, nem compreendem o que está escrito, até porque devem ler pouco e logo não conseguem interpretar os enunciados. Também têm a

noção de que se decorarem as definições conseguem chegar à resolução dos exercícios, não praticam alguns conceitos, inexistência de cálculo mental, treinados, que lhes dá a capacidade e maleabilidade de virem a relacionar mais facilmente e em maior ritmo os conceitos.

Bloco D

- 1- Questiono os alunos para perceber melhor a origem da natureza desses sinais, vou abrindo caminhos até encontrar a origem do problema.
- 2- Já. Às vezes é importante fazê-lo logo no início do ano lectivo para saber se já existem dificuldades de aprendizagem detectadas antes. Evidentemente que depois terei de ser eu a despistá-las. Às vezes há muita coisa que não está escrita, a não ser que os alunos tivessem passado por adaptações curriculares, nomeadamente os conteúdos leccionados, que modificações foram adaptadas. De resto, vou fazendo-o nas aulas, em função de cada turma. Por outro lado, é importante que se façam estes registos no final do ano para se ter sempre a ideia das dificuldades dos alunos e assim nada se perde. Por exemplo, dizer-se que este aluno tem falta de pré-requisitos é muito geral, porque, afinal de contas, qual é o aluno que tem os pré-requisitos todos? Costumo fazer uma ficha, jogos apelando aos pré-requisitos dos anos anteriores e vou mais ou menos diagnosticando as falhas dos alunos, mas nunca consigo abranger todos os pré-requisitos, até porque alguns alunos trazem lacunas de anos muitíssimo anteriores.
- 3- 1. Se deixo passar a dificuldade, o problema aumenta como uma bola de neve, agravando as dificuldades do aluno. Acabo por gastar sempre algum tempo face à dificuldade detectada.
2. Às vezes, quando os alunos têm dificuldade em escrever, vou-lhes pedindo trabalhos, consultarem livros. Depois é importante irmos corrigindo.
3.
4. Bonecos, revistas, computadores, jogos.
5. Por vezes, tento conversar com colegas no sentido de saber o que eles fazem face às dificuldades encontradas e comuns às dos meus alunos. A experiência dos outros colegas é muito importante. É a partilha mútua que nos enriquece, apesar de não ser uma prática corrente. Muitas das vezes recorro mais a colegas de outras escolas do que da minha própria escola. Acho importantíssimo conversar com colegas da mesma turma, quanto mais não seja para desabafar, aparecem sempre perspectivas diferentes. É importante que para isso houvesse uma boa relação com colegas, alunos, a escola, em geral.
6. É preparado com antecedência, mas temos sempre que adaptar ao momento. Por exemplo, organizo os alunos em grupo, para que eles se inter ajudem, mas é importante que eles se dêem bem, que normalmente falem e que consigam falar uns com os outros. A linguagem que utilizam entre si permite que se entendam mais facilmente ao nível dos conteúdos, que se fosse o professor a fazê-lo. Tenho apostado neste ano lectivo esta nova forma de trabalhar. Há alunos que desta forma se valorizam, porque até achavam que não conseguiam fazer nada e assim aumentaram consideravelmente a sua auto-estima.

Entrevista Semiestruturada aplicada ao professor de Ciências Físico-Química em M11

Turma de Controlo

Bloco B

1. Estes alunos têm muita dificuldade em perceberem o que lhes estamos a dizer. Ficam assim com um olhar meio estranho. O olhar diz tudo. Também a forma de estarem sentados, a maneira de mexerem na caneta, diz-me logo que eles não estão a perceber nada.
2. Através da percepção do professor. Eu sou o próprio instrumento. Essencialmente sou eu que consigo identificar. Por vezes recorro aos colegas em reunião de Conselho de Turma e então aí falamos sobre esses sinais.
3. Não registo todos. Apenas alguns na minha caderneta. Esses registos são essencialmente descritivos (como se comportam, se estão a progredir ou não, se têm dificuldade). Mas normalmente tenho as coisas memorizadas
4. O olhar diz tudo. Também a forma de estarem sentados, a maneira de mexerem na caneta, diz-me logo que eles não estão a perceber nada.
5. Organizo de uma forma desorganizada. Apenas faço o registo na minha caderneta.
6. É vantajoso, mas seria importante o trabalho de equipa e de uma forma continuada, ao longo de vários anos lectivos e de maneira a que outros professores pudessem usufruir igualmente desse tipo de registos, como se de uma base de dados se tratasse. Só que fazer isto é extremamente complicado, porque ou bem que apenas me preocupo exclusivamente a ensinar-lhes alguma coisa, ou bem que me centro na captação e registo dos sinais.

Bloco C

1. Sim. Neste momento sim! A grosso modo nuns três grupos. Há um grupo de alunos com as dificuldades normais em entender um assunto pela primeira vez e que precisam de um trabalho de casa, um exemplo da sua vida real para melhor compreenderem os conceitos; um outro grupo é de alunos que muitas dificuldades, mas que sabendo que as têm não se interessam por nada, logo, as dificuldades que têm baseiam-se essencialmente na falta de trabalho. Se bem que aqueles que têm as ditas dificuldades normais também não gostem de fazer muita coisa, mas em geral cada vez mais os alunos não querem fazer absolutamente nada. O terceiro grupo é de alunos que têm sérias dificuldades, sem querer atribuir-lhes algum sentido depreciativo. São alunos muito especiais, em que as realidades sociais deles são de facto muito complicadas. As dificuldades que eles têm passam um pouco ao lado das dificuldades que têm na sua vida, pela vida fora, algumas associadas a deficiências sensoriais.
2. Os resultados da minha avaliação não são coincidentes com os resultados da minha percepção, por uma razão muito simples: como o teste de avaliação foi muito simples e as suas perguntas foram demasiado treinadas na sala de aula, os seus resultados não traduzem efectivamente a realidade. Mas é através dos trabalhos de casa e da sua correcção, da resolução de exercícios na aula que me dão a correcta noção das dificuldades dos alunos.
3. Não consigo fazer essa relação. É através da minha percepção e dos fenómenos espontâneos que emergem da sala de aula.
4. Há algumas necessidades que consigo identificar, mas a maior parte das vezes não consigo fazê-lo. Mas numa boa parte dos casos, em que há um padrão de dificuldades que se conseguem identificar, mas é preciso que o aluno se manifeste ou o professor faça com que ele se manifeste, a não ser que demore muito tempo e que provoque na turma um determinado desconforto. Mas não abandono a dificuldade do aluno.

Bloco D

1. Sim para colmatar a seguir.
2. Não, porque converso com os colegas e dão-me informações esclarecedoras
3.
 1. Tento, porque se se perder aquele tempo, depois a remediação já não é eficaz.
 2. Em algumas situações actuo algum tempo depois, se a situação nova o permite.
 - 3.
 4. Em especial não. O que normalmente costumo fazer é aproximar o conceito a uma situação real que o aluno conheça. Procuro também utilizar uma linguagem muito simples e básica quanto possível para o aluno perceber, mas nem sempre consigo descer ao seu nível. Por vezes uma palavra de um colega que pensa da mesma maneira ou até de uma forma mais irritada é mais eficaz.
 5. Especialmente com o grupo disciplinar, até porque alguns destes colegas já foram professores desses alunos. A experiência ajuda-nos a encontrar soluções mais fáceis.
 6. Não. Claramente que não. E depende muito do tipo e do contexto de cada turma. Para se atacar as dificuldades de uns, não se exploram as capacidades de outros e vice-versa também se verifica. Tenho alguma renitência em fazer alguma diferenciação até porque não sou neutro nas minhas manifestações e acabaria por fazer discriminações, o que seria muito desagradável. A minha preocupação é essencialmente o grupo turma. Curiosamente os alunos já se conhecem e também já fazem essa discriminação.

Entrevista Semiestruturada aplicada ao professor de Educação Física em M1**Turma de Controlo****Bloco B**

1. Sim, durante o primeiro mês do primeiro período. Faço-o por observação directa. Noto isso sobretudo na parte motora e sobretudo naqueles alunos que trazem alguns problemas desde idades mais tenras.
2. Observação directa ou através de fichas de observação. Tenho uma ficha especificamente criada por mim para saber da existência de doenças que os alunos já tiveram ou até mesmo se já alguma vez sentiram dificuldades na disciplina. Mas nem sempre me ajuda muito, porque os alunos por vezes não são muito sinceros nas respostas. A observação é que depois fará a aferição desses dados recolhidos.

3. Após a aula, não necessariamente logo a seguir à aula.
4. Forma como os alunos se deslocam a correr ou a andar. Depois tem a haver com as modalidades e notam-se certas características de natureza mais específicas e vejo se os alunos dominam ou não objectivos mínimos. Mas na corrida consegue-se logo detectar se houve ou não problemas na infância ou se os alunos reúnem todas as características inatas para serem bons alunos em educação física.
5. Sim. Quando as características são muito marcantes, tento agrupá-los.
6. Sim. Porque depois estrategicamente os alunos trabalham em grupos heterogéneos em termos de dificuldades e os melhores alunos ajudam os mais necessitados, nomeadamente por meio de exemplos.

Bloco C

1. Três. Há um grupo com muitas, muitas dificuldades, alguns deles se calhar são mesmo deficiências, porque não temos relatórios médicos que fundamentem esses problemas. Outro grupo que se poderá considerar normal e que respondem aos objectivos mínimos. O terceiro grupo é sobejamente de nível mais elevado.
2. Através da observação directa das aulas e também do facto de já conhecer alguns alunos de anos anteriores.
3. Observação directa.
4. É complicado responder. A maior parte dos alunos tem dificuldades de locomoção e então tento sempre começar a aula com exercícios de corrida. Estes alunos têm muitas dificuldades, não havendo dificuldades comuns, algumas delas específicas com a natureza da modalidade.

Bloco D

1. Não.
2. Em casos mais graves consulto o processo dos alunos ou contacto com o director de turma ou até mesmo com outros colegas de educação físicas.
3. Normalmente é imediato, andando um pouco atrás da dificuldade do aluno para quando surgir o momento já a dificuldade estar superada. Costumo ser eu a exemplificar ou recorrendo a outro aluno. Também já recorri a vídeos, mas não deu grandes resultados. Os melhores resultados são com a exemplificação concreta.
- 4, 5 e 6. Faço grupos diferenciados. Aos alunos melhores alunos proponho-lhes exercícios onde eles são bastante autónomos e acabo por acompanhar mais de perto os alunos com mais dificuldades.

Entrevista Semiestruturada aplicada ao professor de Língua Portuguesa em M1

Turma Experimental

Bloco B

1. Esta turma é constituída por alunos provenientes de 2 turmas anteriores. Logo, muito desse trabalho já foi feito o ano passado e há dois anos. Está assim um bocadinho perdido no tempo o momento em que detectei os processos de aprendizagem dos alunos. Mas em termos formais não tive essa preocupação e esse registo. Mas informalmente e em termos de observação, sim. Foram registos que foram sendo feitos à medida que os fenómenos foram emergindo e tudo através da observação.
2. Observo e registo. Aproveito isso para depois pôr os alunos a trabalhar com essas características.
3. O registo é descritivo e raramente a seguir à aula. Normalmente é feito ao fim do dia e muito ao fim de semana.
4. Muito frequentemente os sinais são a distração. Acontece é que os alunos podem estar distraídos uns com os outros, mas não significa que o aluno tenha dificuldade em aprender aquilo que se está a tratar. Mas simplesmente porque desligaram da aula. Também são as interpelações dos alunos.
5. Não organizo os dados. Limito-me a interpretá-los e a fazer com que se alterem. Servem-me de informação.
6. A consequência mais directa seria o melhor aproveitamento das aulas, reorganização da aula e do próprio método de estudo para o aluno.

Bloco C

1. Três. Temos aqueles que posso dizer que são autónomos e que não se esquece dos trabalhos em casa e na aula raramente me solicita para trabalhar. Depois temos aqueles que precisam de muleta, que

desistem à primeira, que não conseguem aproveitar outras tarefas para aquela. Outros são aqueles que não gostam de nada, não estão interessados em nada.

2. Nos sinais e nas minhas observações. Também nos resultados avaliativos, porque não consigo dissociar uma coisa da outra, logo contribuíram.
3. Observação e registos descritivos que efectuo. – Percepção.
4. Necessitam de muito apoio em: vocabulário, muita orientação, precisam de ser muito dirigidos, muito presente, que têm a haver com a tal distração em alguns momentos. Estas necessidades também se prendem ao tamanho da turma.

Bloco D

1. Sim, questiono-o oralmente. Quase sempre me respondem que a tarefa não lhes agrada e que dá muito trabalho ler. Os alunos querem saltar etapas, querem despachar-se sem passarem por um processo mais moroso.
2. Não, não gosto. O que já me aconteceu foi, em relação a alunos cujo comportamento relacional é complicado, de colocar a colegas, que o conhecem ou conhecerem, questões para melhor perceber o aluno.
3. Às vezes falo com os meus colegas quando estou com algumas dúvidas. A maior parte das vezes aplico a estratégia logo a seguir, na aula seguinte ou até mesmo na semana seguinte. Mas não há assim nada de concreto ou de sistemático. Muitas a questão relacionar ajuda bastante. 6. Teria de fazer uma preparação prévia, planificando estratégias diversificadas, mas nunca alteraria o programa. Organizava os alunos em grupos e eventualmente colocava alguns a trabalhar individualmente. Faria mais do aquilo que já faço.

Entrevista Semiestruturada aplicada ao professor de Matemática em M1

Turma Experimental

Bloco B

1. Sim, apesar de ter uma vantagem, porque já conhecia a maior parte dos alunos. No entanto esta turma é muito grande e torna-se difícil identificar essas diferentes formas de aprendizagem.
2. Numa turma de 20 alunos é possível, através da observação, na resolução de um exercício, identificar o tipo de raciocínio dos alunos, contando com o facto de haver alunos introvertidos. Na teoria é difícil. O professor é o único instrumento.
3. De uma forma organizada não, mas quando começo com as turmas no 7º ano procuro fazê-lo. Mas infelizmente ao longo do básico as turmas vão-se modificando. É mais um registo de memória.
4. Essencialmente quando um aluno perante um exercício extremamente básico, o aluno não consegue sair dali. Isto vai um pouco de encontro aos trabalhos de casa em que alguns alunos não conseguem resolver. Aí terei que orientar-lhes o raciocínio ou então pedir aos seus colegas que os ajudem, daí as minhas aulas serem um pouco barulhentas. Através de perguntas que faço também verifico que os alunos não participam e não conseguem responder, não estão a acompanhar o raciocínio. Também acontece que os alunos estão desconcentração quando o olhar do aluno é totalmente no vazio.
5. Não.
6. Se calhar muitas. Permitiria trabalhar com os alunos através de um ensino individualizado, diferenciado, fazer trabalhos com graus de dificuldade diferentes. Faria concerteza trabalhos mais de acordo com as dificuldades dos alunos. Mas não é fácil. Mas este tipo de trabalho pressupõe que o professor não esteja isolado e que o conselho de turma trabalhe mais em conjunto e mais repetidamente no tempo.

Bloco C

1. Três. Capacidade de trabalho, autonomia, pesquisa, recolha de informação, dificuldades.
2. Nos sinais. Obviamente que a avaliação sumativa teve peso, mas a avaliação na aula também.
3. Não.
4. As necessidades já vêm de muito longe. Não sabem como estudar, as técnicas de estudo. Desinteresse, motivação, objectivos pouco ambiciosos por parte dos alunos. Falta de autonomia, falta de sentido crítico, falta de envolvimento. Para os alunos é mais fácil ser o professor a resolver e responder pelo aluno. É tudo uma questão de estudo.

Bloco D

1. Sim.
2. Mais aos processos individuais.
3. Se calhar ainda não está a ser feito. Também não posso demorar muito tempo a aplicar a estratégia, porque depois não se dá a matéria. Mas normalmente aplico imediatamente a seguir. Também passa muito pelo Director de turma. Mas depois também verificamos que não há muita coisa para fazer apesar de até conversarmos bastante e detectarmos as mesmas coisas. Se calhar deve-se passar primeiro pela família, depois a escola e só assim se mexe na motivação dos alunos. Há que pensar nas coisas de uma forma muito mais abrangente. 6. Era o que queria que me ensinassem. Pode ser defeito de formação, não sei. Com turmas mais pequenas seria mais fácil, mas gostava de trabalhar com outro colega dentro da sala de aula. E isso ajudaria a trabalhar os alunos diferenciadamente, utilizando grupos de trabalho, de preferência.

Entrevista Semiestruturada aplicada ao professor de Ciências Físico-Química em M I

Turma Experimental

Bloco B

1. Nesta turma essa situação já foi mais fácil, porque já conheço os alunos desde o ano passado. A forma de o fazer é através de testes de diagnóstico. E assim verifico em que áreas os alunos têm mais dificuldade. Também a observação é um bom instrumento para o fazer.
2. Primeiro procuro identificar os alunos que estão mais calados e quais os que participam mais e tento dirigir-me mais aos que estão mais calados e faço-lhes perguntas, porque os que são mais participativos vamos vendo logo como é que eles estão. Também utilizo as fichas de trabalho e mesmo quando estão a fazer um exercício no quadro.
3. Registo apenas quando são sinais muito evidentes, através de símbolos e depois transmito ao conselho de turma esses sinais.
4. O não participarem ou não respondem – se é porque não perceberam ou porque são tímidos. O facto de participarem erradamente, fazendo perguntas que não estão minimamente relacionadas com o que está a ser leccionado.
5. Não.
6. As dificuldades dos alunos são tão diferentes que seria difícil encontrar dificuldades padrão. A organização que fazemos dos alunos não é tanto segundo as dificuldades comuns, mas antes a quantidade das dificuldades. No entanto acho vantajoso, embora não o transmitindo a outro professor, porque cada professor terá que criar o seu próprio código. No entanto, seria traumatizante para os alunos sentirem que estavam a ser tratados de forma diferente em relação ao resto da turma. Se se fizer uma diferenciação no tipo de ensino terá que ser feita para que não seja tão evidente para os alunos não se aperceberem e não se sintam tão discriminados.

Bloco C

1. Dois. Um grupo de alunos sem dificuldades, portanto alunos muito bons e um grupo pequeno com dificuldades com alunos que não se empenham, não trabalham e outros que trabalham, mas não conseguem aprender, atingir os objectivos. Dentro do grupo de alunos bons consigo identificar dois grupos: um que reage muito bem a situações novas e aqueles que no próprio dia face ao novo problema não o conseguem resolver, mas depois chegam lá.
2. Foi com base na observação das aulas, na participação oral e escrita e nas fichas formativas.
3. Penso que sim, porque pelas perguntas que me colocam e as respostas que me dão, acabo por conseguir identificar a dificuldade e a necessidade.
4. É a orientação no trabalho, que possivelmente tem a haver com a autonomia dos alunos.

Bloco D

1. Fazendo perguntas até encontrar a origem do problema.
2. Faço-o sempre no início do ano. O Registo Biográfico dá-nos as informações necessárias, como por exemplo, o ambiente em casa, o acompanhamento dentro da família, etc. Por outro lado, a informação mais detalhada sobre os alunos é-nos transmitida no início do ano pelo Conselho de Turma.
3. Actuo imediatamente a seguir. Recorro a outros exemplos, nomeadamente aos levantados pelos alunos. Justificar de forma prática a razão porque têm de aprender os conteúdos de uma determinada disciplina.

Também proponho trabalhos de casa e fichas de trabalho ou formativas, tudo corrigido na aula. Na minha disciplina, concretamente, faço trabalho experimental, sempre que possível, utilizo filmes, acetatos, que funcionam como estratégias alternativas.

5.As estratégias mais utilizadas pelos colegas é mais trabalhos de casa, acompanhamento individual, tentar que os encarregados de educação supervisionem mais o trabalho do seu educando. Falo com o grupo disciplinar e tentamos sempre ver as experiências uns dos outros e partilhamos.

6.Com turmas pequenas, ditas normais, fazendo grupos heterogéneos e criando um monitor de grupo. Os alunos entre eles comunicam-se melhor e conseguem melhor resolver as suas dificuldades que através da intervenção do professor. Em turmas especiais haver um professor auxiliar.

Entrevista Semiestruturada aplicada ao professor de Educação Física em MI

Turma Experimental

Bloco B

1. Sim em termos de Conselho de Turma. Em princípio nas primeiras aulas dá para conhecermos os alunos e ver se as estratégias estão a ser bem aplicadas ou não. Faço-o através de quatro actividades, que são os chamados testes físicos, que rapidamente me dão indícios de como devo actuar com os alunos.
2. Esses testes físicos obedecem a um padrão, a uma norma, que aplicada à turma sofre algumas atenuantes.
3. Costumo fazer. Há alturas que utilizo uma grelha. Noutras faço uma pequena observação escrita e feito posteriormente a ter detectado o sinal. Procuro fazê-lo para que o aluno não se aperceba.
4. Os alunos são muito espontâneos. Os alunos costumam ter muito aquela atitude do “Ah, não sou capaz!” ou “Não gosto de fazer isto!”. São pequenas dicas que revelam rejeição face à disciplina. Os alunos que sabem que têm dificuldades assumem dizendo que não gostam da disciplina de Ed. Física. Há outros sinais, como problemas físicos, mas são menos frequentes. A maneira de estar e a existência de propostas desviantes. A disposição dos alunos.
5. A partir do momento em que conheço a turma já dou pouca importância aos dados, porque já sei como é que vou actuar com os alunos, a não ser quando necessito de reforçar o aluno que tem mais dificuldades.
6. Na nossa disciplina, como temos uma relação muito mais próxima com os alunos, ao fim de 3 semanas de aulas acabamos por já conhecê-los o suficiente para podermos actuar de imediato. Portanto pessoalmente não sinto que fosse muito vantajoso, embora reconheça que deve ser uma forma mais ordenada de trabalhar os dados, no entanto passaria a ver os alunos de forma descontextualizada.

Bloco C

1. Três. Distingo-os pela participação, capacidade e alegria deles.
2. Com base nos sinais que os alunos revelam. A avaliação não pesou nesta classificação.
3. Os referidos testes físicos. Através do diálogo, pois tento conversar muito com os alunos até chegar às necessidades. As nossas conversas acontecem sempre que seja necessário e ajuda-os a libertarem-se e nós a compreendê-los.
4. Têm necessidade de extravasar de forma a tirar o stress cá para fora. Costumo permitir-lhes fazer isso no início da aula ou mesmo a meio quando verifico que têm essa necessidade. Na nossa disciplina podemos dar-nos a esse luxo, porque não precisamos de cumprir programas e logo temos uma grande flexibilidade.

Bloco D

1. No final da aula essencialmente, apesar de poder alertar o aluno no momento. Faço-lhes questões.
2. Já o fiz, mas procuro obter o máximo de informações através das minhas fichas. Só o faço quando noto que há ali comportamentos que denotem que as coisas não estão a funcionar bem, ou até mesmo em termos físicos para perceber a dificuldade do aluno e que o próprio aluno também não me diz.
3. 1.Chamo a atenção e exemplifico-o ou peço a um colega para o fazer no momento em que noto a dificuldade. Mesmo dentro de cada grupo acabo por fazer o mesmo. 2.Geralmente tento falar para o grupo e volto a reforçar a ideia, com exemplificações. O que é mais fácil é actuar de imediato. 3.Costumo mostrar-lhes um ou outro filme, nomeadamente dos jogos olímpicos. 4.Não muito frequente, porque por vezes os colegas não são sensíveis à questão ou se o fazemos não discutimos em profundidade. 6.A primeira fase é para o colectivo da turma. Depois vai-se fazendo a correcção ou em pequenos ou em grandes grupos e geralmente são sempre eles que se escolhem como grupo. Para

homogeneizar os grupos, tento rodar para que os alunos se melhor apõem. Em casos de comportamentos perturbadores coloco os alunos em actividade, mas diferente daquela que compõe a aula. Fora da aula procuro estreitar a relação afectiva com os alunos para ajudar muito o desenrolar das aulas. Em Ed. Física é muito mais fácil fazê-lo.

Entrevista Semiestruturada aplicada a professores do Núcleo Duro em M2

Disciplina de Língua Portuguesa da Turma de Controlo

Bloco B

1. Melhorar perspectivas, melhorar o meu desempenho como professor, na minha prática lectiva.
2. Não terão sido muito substanciais, provavelmente por minha culpa. Quanto à técnica da observação e da necessidade de observar para mudar, isso afectou-me um pouco, e alertou-me para observar coisas mais específicas que dantes não o fazia. Permitiu-me ter uma perspectiva diferente em relação aos comportamentos dos alunos, porque agora já começo a questionar esses comportamentos como uma reacção a uma determinada causa e sempre que possível tento descobrir as causas, mas não tenho a certeza que o consigo, até porque sinto que este processo é bastante lento, é mais uma reflexão, uma tomada de consciência.
3. É difícil de responder. Acho que ainda não consegui interiorizar assim tanto a informação proveniente da acção. Parece-me que agora é importante partirmos para a prática a fim de podermos interiorizar a informação teórica que recebemos.

Bloco C

1. Tomar mais consciência de fenómenos diversos. Houve umas mudanças, poucas, mas não apenas da formação, mas também resultante de um conjunto de muitos factores que me marcaram.
2. Qualquer acção baseada em dados de uma investigação muda muito mais que qualquer outra, por ser muito mais objectiva, pois nada é impreciso. A observação para mim tem um papel fundamental, pois a sua existência só por si nas práticas obriga a que algo mude, imediatamente no momento da observação. Depois com a investigação e com a prática do espelhamento, naturalmente que a investigação tem um enorme peso nas mudanças.
3. Os professores, que foram alvo da investigação e da Acção de formação, devem empenhar no sentido de contagiar outros colegas, embora tenha consciência dessa dificuldade.

Bloco D

1. É complicado. Acontece que os projectos educativos são definidos e construídos à priori, tornando difícil que seja uma investigação a influenciá-lo. Claro que este trabalho de investigação pode de algum modo influenciar o projecto, mas terá que ser muito dilatado no tempo, mas só depois de se prolongar o nosso percurso na investigação.
2. Isso já considero importante. A própria escola deve estar empenhada em que haja investigação sobre ela própria e que, por via disso, deva ser integrada no projecto seguinte.
3. Possível é, mas não sabemos se conseguimos. Há pessoas com grande capacidade em influenciar uma situação deste género.
4. Apenas se conseguirá fazê-lo se os professores estiverem à partida convictos daquilo que pretendem influenciar. Mas sabemos que é sempre difícil de seduzir o outro para que possam participar não por obrigação, mas por sentirem a importância de experiências deste género.

Entrevista Semiestruturada aplicada a professores do Núcleo Duro em M2

Disciplina de Matemática da Turma de Controlo

Bloco B

4. Há já algum tempo que me sentia aberta a este tipo de tema, não só porque já observava anteriormente os meus alunos, mas porque ter um observador nas minhas aulas já me tinha acontecido antes de ter

passado por esta experiência e sempre achei que era importantíssima a opinião dessa pessoa em relação à minha aula e até que ponto essa pessoa me pode ajudar. Portanto, já estava de certa forma alertada para a importância deste tipo de experiências.

5. Durante a investigação, senti uma certa pressão na minha prática quando as minhas aulas foram assistidas, porque os alunos também pareceram sensíveis à presença do observador. Para mim, parece-me importante netas acções o trabalho de equipa, entre duas pessoas que comuniquem bem, sem que sintam que exista algum problema em dizerem com sinceridade o que acham de uma determinada situação ocorrida. Relativamente à acção, encontrei aspectos que me pareceram importantes, nomeadamente sobre a observação e os cuidados a ter, nomeadamente a interpretação que fazemos à priori, embora muito teórico, mas estou desejosa da prática. Mas aumentou-me as expectativas.
6. Esclareceu-me sobretudo em relação à observação. Passei a partir daí a ter mais cuidado com as observações que faço das minhas aulas, nos registos.

Bloco C

4. Só mudam as práticas se a pessoa à partida estiver aberta à mudança. Há muitas pessoas com muita resistência em mudar, até porque implica primeiro que as pessoas vejam o que se faz e depois implica trabalho, tempo e também nos obriga a expormo-nos e isso também não é fácil. Há também uma outra limitação que é o facto deste tipo de trabalho obrigar a que as pessoas se juntem e isso é muitas vezes difícil de se concretizar.
5. Através de um trabalho de equipa e de grupo, sobretudo dentro do mesmo grupo disciplinar, experimentando
6. Igual, conversando, embora tenha reserva em relação às vontades dos outros. Do que conheço dos colegas de trabalho, acho muito difícil.

Bloco D

5. Sim, mas no sentido em que ajuda a realizar, não exclusivamente a partir dele, até porque o projecto educativo é construído com base em factos que não conhecemos e dificuldades da escola. E para chegarmos aos objectivos do projecto educativo é imprescindível um certo tipo de investigação para podermos encontrar maneiras de o fazer cumprir.
6. Parece-me importante, embora é importante que as pessoas possuam alguma humildade relativamente às acções, porque há sempre algo que as ajude.
7. Acho que sim, até porque a escola é dinâmica.
8. Primeiro praticar e depois mostrar aos outros que é importante para poder influenciar, mas tudo com o seu tempo.

Entrevista Semiestruturada aplicada a professores do Núcleo Duro em M2

Disciplina de Língua Portuguesa da Turma Experimental

Bloco B

7. Foram os antecedentes, nomeadamente os resultados que nos foram espelhados das aulas observadas. Isso fez-me pensar que na nossa prática não nos apercebemos do que fazemos. É portanto muito importante que alguém observe e nos alerte. De facto, nunca tinha pensado nisto antes. Podia-me influenciar as minhas práticas.
8. Foi essencialmente a tomada de consciência. É interessante que depois de ter passado por esta experiência, nos meus registos, por exemplo, constam aspectos, critérios que dantes não constavam para me corrigir mais relativamente a atenção que devo tomar aos diversos alunos dentro da sala de aula. Senti uma influência em relação à avaliação, mas também porque me aumentou a responsabilidade em relação a tarefas que proponho aos alunos, como é o caso, por exemplo, da leitura., porque reflecti mais.
9. Foi mais o corrigir-me. Não possuía grandes dúvidas, antes, porque não estava dentro do assunto, porque não reflectia sobre as minhas práticas.

Bloco C

7. Muito importante, se for contínua. Porque é uma formação a par da nossa prática. Então aí as dúvidas / dificuldades vão sendo trabalhadas continuamente.(Formação, Investigação e acção) - seria a cadeia perfeita.
8. Primeiro estas acções deveriam ser frequentadas pelo maior número possível de professores. Também o trabalhar em grupo seria fundamental e depois cada um mudar as suas práticas nas turmas da sua responsabilidade.
9. Tem que ser a nível do departamento, porque os colegas são-me mais próximos para podermos contagiar outros pares pela proximidade afectiva.

Bloco D

9. Sim, porque a observação e a investigação ajudariam a avaliar em que medida o projecto educativo idealizado, com objectivos propostos, se está articulado com o projecto Nacional e os frutos da aplicação desse projecto educativo de escola.
10. Parece-me muito importante, porque esta formação contribui grandemente à permanente mudança do projecto educativo, porque se fazem levantamentos de necessidades.
11. Depois de passarmos por todo o processo de formação, testados, e verificarmos os efeitos de mudança em cada um de nós e naqueles que contagiamos e terá que ser tudo muito bem canalizado.
12. Deveria primeiro passar pelo Departamento, a pares e aos poucos se chegaria a todo o corpo docente.

A professora levanta o problema de a Investigação e a Acção de formação não ter passado como conhecimento da própria escola, provando que os mecanismos de transmissão de informação, inclusivamente dos próprios sujeitos da investigação, falharem profundamente, daí a importância destes factos serem muito bem explicitados no Projecto Educativo de uma Escola.

Entrevista Semiestruturada aplicada a professores do Núcleo Duro em M2

Vice-Presidente do Conselho Executivo da escola

Bloco B

10. Porque sinto que a prática lectiva é uma actividade muito solitária. Por outro lado, sinto a necessidade de algo que me pudesse ajudar a olhar o meu trabalho de forma mais objectiva. Pois só durante o meu estágio é que tive uma prática parecida e desde então o meu trabalho foi totalmente isolado.
11. De toda a teoria que foi abordada, senti sempre que me ajudou a reflectir na importância da observação para a nossa prática lectiva. Tento reflectir mais sobre determinados acontecimentos na sala de aula, sobretudo em turmas mais problemáticas, reconhecendo que sozinha a carga subjectiva no que observo é deveras enorme.
12. Apenas fui à procura de algo que me ajudasse nas minhas aulas. Levou-me, pelo menos à reflexão.

Bloco C

10. A formação, para além da reflexão, ajuda-nos a fazer as coisas de forma mais metódica, mais concreta.
11. Poderia para já a mudar certas mentalidades, porque para este tipo de trabalho, nem todo o professor está receptivo. Quer queiramos, quer não, temos sempre a sensação de estarmos a ser avaliados, medo de algum comentário menos agradável em relação à nossa prática lectiva e até porque muitos de nós temos consciência que poderíamos fazer melhor, mas, por muitos factores desculpáveis, não o fazemos, não inovamos, não diversificamos. Este tipo de trabalho exige uma maior responsabilidade do professor. Reconheço que é urgente fazer-se outro tipo de análise que o professor sozinho não consegue fazer e que isso nos ajudasse.
12. Isso pressupõe uma disponibilização da parte dos professores, também pressupõe compatibilidade horária, mas sabemos que a resistência seria enorme, porque noutros contextos essa realidade existe. A empatia seria o ingrediente fundamental para permitir que essa extensão ocorresse.

Bloco D

13. É claro que o projecto educativo da escola, apesar de ser construído a partir de necessidades reais de uma escola, não prevê o levantamento destas através de uma investigação. Apesar de tudo, o nosso projecto educativo tem um levantamento de necessidades bastante real. As nossas respostas estão longe de resolverem essas dificuldades com eficácia. A investigação pressupõe muito tempo, muita

disponibilidade e sobretudo muita vontade e sinto que há da parte dos professores e da população em geral uma enorme desmotivação.

14. Pelo menos ajudaria a tirar o cunho subjectivo da análise do que observamos e concerteza tb nos ajudaria a encontrar algumas respostas invertendo a desmotivação docente, com um olhar diferente. Mudar é difícil porque nos obriga a sair da nossa zona de conforto e pior ainda à luz dos outros.
15. Seria difícil, porque nem nós próprios nos sentimos capacitados para podermos formar e contagiar outros, mas carecemos de muita prática, aprendendo a observar. Mas essa reorganização não é totalmente impossível. Curiosamente, nunca vi nenhum professor chegar a uma escola e pedir o PE da escola para reorganizar o seu trabalho na escola e o seu trabalho continua a ser o mesmo que foi em diferentes escolas nos vários anos em que trabalhou, porque ninguém está lá para ver e para questionar. O PE constitui apenas um papel que não serve para nada.
16. Certamente só partindo da sensibilização, conhecimento e formação do corpo docente.

Anexo 3 - Protocolo e resultados das Observações Naturalistas em M1.

I - Protocolo de Observação Naturalista utilizado na fase M1 da Caracterização.

Local: _____ Data: ___ / ___ / ___			
Turma: _____			
Tempo de duração da aula: _____			
Situação a observar: Aula de _____			
Situação do observador: _____			
Material utilizado: _____			
Total de alunos: _____			
Tempo (De 10 em 10 minutos)	Conteúdos	Observações	Inferências

**II - Indicadores / Sinais de necessidades educativas levantados pela Observação
Naturalista na fase III da Caracterização.**

Indicador nº	Indicadores / Sinais de Necessidades Educativas
1	▶ Falta de pontualidade.
2	▶ Falta de material / Falta de trabalho de casa.
3	▶ Levar tempo a assumir a postura adequada na sala de aula.
4	▶ Conversar em voz alta (lateralmente/cruzamento).
5	▶ Conversar ao mesmo tempo que se realiza uma tarefa.
6	▶ Conversar sobre assuntos descontextualizados da aula ou dos conteúdos da aula.
7	▶ Rir (sobre conteúdos da aula; sobre assuntos alheios à aula; sobre respostas ou execuções incorrectas dos colegas).
8	▶ Brincar.
9	▶ Ruído.
10	▶ Impaciência (agitação).
11	▶ Olhar distante.
12	▶ Entreolhar.
13	▶ Bocejar.

14	▶ Comunicação parasita.
15	▶ Intervenção que intersecta a exposição do professor ou do colega.
16	▶ Propor tarefas alternativas às que decorrem na aula.
17	▶ Sugerir estratégias diferentes relativamente às que prevalecem na aula.
18	▶ Reclamar o procedimento da aula.
19	▶ Reclamar o ritmo da exposição de conteúdos / Execução de exercícios.
20	▶ Reclamar as condições físicas da sala de aula.
21	▶ Reclamar os conteúdos / exercícios (quantidade e qualidade).
22	▶ Reclamar as dificuldades dos exercícios.
23	▶ Reprodução de trabalho executado por outros (colegas ou professor).
24	▶ Não reproduzir trabalho já executado por outros (colegas ou professor).
25	▶ Não regista informação fornecida pelo professor.
26	▶ Solicitações repetidas para esclarecimento da mesma tarefa.
27	▶ Desistência / passividade.
28	▶ Não ouvir a tarefa proposta.
29	▶ Não ouvir a pergunta colocada.
30	▶ Não ouvir a resposta dada.

31	▶ Participação desorganizada, não solicitada.
32	▶ Tentativa de comunicação.
34	▶ Pedir esclarecimentos.
35	▶ Colocar questões fora de conteúdo.
36	▶ Colocar dúvidas.
37	▶ Dirigir-se pessoalmente até junto do professor para tirar dúvidas, pedir esclarecimentos ou até mesmo para responder a perguntas.
38	▶ Colocar continuamente dúvidas sobre sucessivas explicações de conteúdos ou de exercícios.
39	▶ Manifestar não perceber o objectivo do exercício / tarefa proposta.
40	▶ Pedir o significado de um termo.
41	▶ Dizer directamente que não percebeu.
42	▶ Expor ou ler num tom de voz baixo / leitura incorrecta.
43	▶ Não participar face às solicitações do professor.
44	▶ Solicitações de ajuda ao professor.
45	▶ Responder a perguntas ou concluir com orientação por parte do professor.
46	▶ Responde a perguntas que foram decompostas.
47	▶ Responder / executar incorrectamente.

48	▶ Responder de forma parcialmente errada ou de forma incompleta.
49	▶ Responder em forma de monossílabos.
50	▶ Não responder às perguntas formuladas pelo professor (quer de memória, quer de raciocínio).
51	▶ Precipitação nas respostas, na resolução de exercícios, na realização de tarefas.
52	▶ Executar repetidamente o mesmo erro no exercício.
53	▶ Responder na vez de outro colega.
54	▶ Reconhecer erro na aprendizagem.
55	▶ Reconhecer ter dificuldades em explicar.
56	▶ Não executar a tarefa proposta pelo professor.
57	▶ Executar tarefas que não são solicitadas.
58	▶ Levar tempo a iniciar / executar as tarefas propostas.
59	▶ Alheamento completo à tarefa que se está a desenvolver.
60	▶ Resolver / executar incorrectamente os exercícios propostos.
61	▶ Trocar impressões com colegas para resolver o exercício.
62	▶ Resistência em finalizar a tarefa proposta.
63	▶ Não cumprimento de prazos.
64	▶ Movimentos na aula (virar-se para trás, levantar-se do lugar, sair da sala,

	manipular objectos pessoais, troca de objectos pessoais, movimentos agitados no lugar ou despropositados, expressões faciais...).
65	▶ Falta de regras de conduta e respeito.
66	▶ Postura incorrecta.
67	▶ Conflitos entre colegas. (Elevação do tom de voz).
68	▶ Criticar a intervenção dos colegas.
69	▶ Correção partilhada.
70	▶ Tecer comentários críticos.
71	▶ Conflitos com o professor. (Elevação do tom de voz).
72	▶ Perturbar o trabalho dos colegas.
73	▶ Alertar relativamente à aproximação do fim da aula.
74	▶ Arrumar antecipadamente o material.

**III - Dados espelhados aos professores aos professores de Língua Portuguesa,
Matemática e Ciências Físico-Química da Turma Experimental durante a aplicação do
Método Quase-Experimental na fase M1 da Caracterização.**

Situações Referenciais (SR) (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Físico-Química)	Frequência das Situações Referenciais	Sinais	Frequência
1 - Início da aula.	12	1	4
		3	1
		4	1
		6	7
		9	5
		13	1
		15	1
		16	2
		18	2
		34	1
		58	1
		64	2
		65	1
66	1		
		Total	30
2 - Dar Conhecimento da avaliação aos alunos.	2	70	2
		71	1
		Total	3
3 - Solicitar aos alunos trabalho de casa já executado.	1	2	1
		Total	1
4 - Solicitar aos alunos a realização de tarefas, actividades ou exercícios .	6	39	1
		58	2
		62	1
		64	1
		Total	5
5 - Solicitar alunos ao quadro para a resolução de exercícios / alunos no quadro.	14	23	8
		24	1
		32	2
		36	1
		47	4
		54	1
		55	1
		56	2
		58	1
		59	1
		60	2
		61	2
		67	1
68	2		
70	2		
		Total	31

6 - Os alunos realizam individualmente, no lugar, tarefas, actividades ou exercícius, sem estipulação de regras, estando, muitas vezes e durante muito tempo o professor a atender particularmente um aluno.	25	4	1
		5	6
		6	12
		7	4
		8	2
		11	1
		12	2
		13	1
		22	2
		23	8
		27	1
		33	1
		34	5
		36	4
		39	2
		41	1
		44	7
		51	1
		52	3
		54	1
55	1		
56	3		
58	2		
59	2		
61	6		
62	3		
64	5		
69	2		
		Total	85
7 - Os alunos realizam, no lugar, tarefas, actividades ou exercícius em grupo.	3	4	1
		5	1
		6	11
		7	2
		12	2
		26	3
		27	3
		32	3
		33	8
		34	9
		47	1
		56	3
		57	1
		58	3
		59	3
		62	2
63	1		
64	9		
67	1		
69	1		
72	5		
		Total	73
8 - Solicitar aos alunos uma nova tarefa, interrompendo a que estava em decurso.	1	4	1
		5	1
		6	2
		8	1
		9	1
		10	1
		27	1
		58	1
64	1		

		Total	10
9 - Solicitar materiais escolares.	2	2	1
		9	2
		Total	3
10 - Os alunos acompanham a leitura de um texto feita por um colega.	18	8	2
		11	3
		12	3
		13	2
		40	3
		42	8
		64	1
		Total	22
11 - Salientar conteúdos importantes ou procedimentos específicos na resolução de exercícios.	1	10	1
		21	1
		26	1
		Total	3
12 - Aceitar propostas solicitadas pelos alunos.	1	-	-
13 - Ensino centrado no professor: exposição de conteúdos, resolução de exercícios ou realização de uma tarefa, correcção de exercícios e leitura de um texto.	54	4	4
		6	21
		7	9
		8	4
		10	2
		11	3
		12	5
		14	2
		15	2
		17	1
		19	1
		20	4
		21	1
		23	2
		24	5
		25	2
		26	3
		33	7
		34	4
		35	1
		36	3
		41	1
		64	11
		Total	98
14 - Repetir várias vezes a explicação de um conteúdo ou a resolução de um exercício.	5	6	1
		30	2
		34	2
		48	1
		51	1
		Total	7
15 - Repetir várias vezes a explicação de um conteúdo, recorrendo à exemplificação.	1	-	-
16 - Explicar um conteúdo com exemplos do dia-a-dia.	10	-	-
17 - Esclarecer erros detectados.	4	6	1
		34	4
		Total	5
18 - Esclarecer o procedimento da aula.	3	16	1
		18	2
		Total	3
19 - Esclarecer conteúdos.	1	-	-
21 - Informar sobre o conteúdo da aula seguinte.	2	6	1
		Total	1

22 - Atender prolongadamente um aluno ou um pequeno grupo de alunos, particularmente.	34	4	3
		5	1
		6	16
		7	3
		8	2
		9	6
		10	1
		11	1
		12	2
		13	1
		27	2
		32	5
		34	13
		44	14
64	6		
68	2		
69	2		
72	4		
		Total	84
24 - Dirigir o ensino a uma parte restrita de alunos da turma (posição fixa do professor na sala).	15	4	3
		5	1
		6	7
		7	2
		8	2
		9	1
		10	2
		11	2
		12	2
		13	1
		32	1
		Total	24
25 - Dirigir perguntas a vários alunos, solicitando um de cada vez.	20	47	4
		50	5
		53	2
		54	2
		55	2
		Total	15
26 - Dirigir perguntas à generalidade dos alunos.	42	4	2
		6	15
		7	4
		27	3
		29	6
		31	13
		32	13
		41	4
		43	9
		47	3
		50	17
		51	1
		54	1
64	1		
		Total	92
27 - Desistir de colocar perguntas.	8	50	8
		54	2
		55	1
		Total	11
28 - Decompor a pergunta noutras menores.	7	46	1
		47	2
		48	1
		49	1

		Total	5
29 - Reformular perguntas.	6	45	4
		47	2
		48	2
		49	2
		50	1
		Total	11
30 - Responder, concluir ou sintetizar em vez dos alunos.	30	47	5
		50	18
		54	2
		55	1
		Total	26
31 - Concentração prolongada do professor na execução de uma tarefa ou na preparação de material para a aula.	1	4	1
		5	1
		6	2
		7	1
		8	1
		9	1
		10	1
		64	1
		65	1
		Total	10
32 - Iniciar uma nova estratégia.	4	-	-
33 - Distribuição de material pelos alunos de forma desorganizada.	2	4	3
		5	1
		6	6
		7	2
		8	2
		9	4
		10	2
		64	4
		65	4
		Total	28
34 - Utilização de material didático de forma controlada e num intervalo de tempo previamente estipulado.	2	6	4
		8	1
		64	2
		Total	7
35 - Repreensão / Admoestação.	28	2	2
		4	11
		6	1
		8	4
		9	12
		16	1
		18	1
		38	2
		41	1
		51	3
		60	2
		64	3
		Total	43
36 - Escrever o sumário da aula no início da mesma	7	6	2
		23	7
		Total	9
37 - Escrever o sumário da aula no fim da mesma.	3	23	1
		24	2
		26	5
		27	2
		28	1
		Total	11

38 - Fim da aula.	12	9	3
		37	1
		65	7
		73	1
		74	1
		Total	13
Total	388	Total	769

IV - Dados espelhados aos professores ao professor de Educação Física da Turma Experimental durante a aplicação do Método Quase-Experimental na fase M1 da Caracterização.

Situações Referenciais (SR) (Educação Física)	Frequência das Situações referenciais	Sinais	Frequência
1 - Início da aula.	4	2 6	2 2
		Total	4
4 - Solicitar aos alunos a realização de tarefas, actividades ou exercícios	18	-	-
7 - Os alunos realizam, no lugar, tarefas, actividades ou exercícios em grupo.	18	5 7 19 21 23 36 52 58 60 62	5 2 1 1 18 2 3 1 13 1
		Total	47
9 - Solicitar materiais escolares	4	-	-
11 - Salientar conteúdos importantes ou procedimentos específicos na resolução de exercícios.	5	-	-
13 - Ensino centrado no professor: exposição de conteúdos, resolução de exercícios ou realização de uma tarefa, correcção de exercícios e leitura de um texto.	3	-	-
14 - Repetir várias vezes a explicação de um conteúdo ou a resolução de um exercício.	14	52 60	3 14
		Total	17
17 - Esclarecer erros detectados.	16	7 52 60	1 3 16
		Total	20
18 - Esclarecer o procedimento da aula.	6	-	-
19 - Esclarecer conteúdos.	4	-	-
20 - Esclarecer uma tarefa.	18	-	-
21 - Informar sobre o conteúdo da aula seguinte.	1	-	-
22 - Atender prolongadamente um aluno ou um pequeno grupo de alunos, particularmente.	3	6 7 8 67 69	2 2 2 3 1
		Total	10
23 - Atendimento diversificado aos alunos.	15	-	-
34 - Utilização de material didáctico de forma controlada e num intervalo de tempo previamente estipulado.	5	-	-
35 - Repreensão / Admoestação.	5	2 4 5 8 43 57	2 1 2 5 3 3
		Total	16
38 - Fim da aula.	4	-	-
	Total	143	Total 114

V - Distribuição dos Indicadores / Sinais de necessidades educativas nas categorias de Zabalza e nas subcategorias propostas pela investigação a partir das Observações Naturalistas da fase III da Caracterização.

Categorias	Subcategorias	Total de Indicadores (Sinais)	Quota das Subcategorias no total da categoria	Quota das Categorias e Subcategorias no total geral
Afectivo-Emocional	Tensão	4	23,5%	5,4%
	Alheamento	6	35,3%	8,1%
	Desistência	4	23,5%	5,4%
	Pedir ajuda	3	17,6%	4,1%
	AFFECTIVO-EMOCIONAL	17	100,0%	23,0%
Social-Relacional	Hostilidade	12	35,3%	16,2%
	Expressar sentimentos	4	11,8%	5,4%
	Quebra de partilha	6	17,6%	8,1%
	Resistência passiva	12	35,3%	16,2%
	SOCIAL-RELACIONAL	34	100,0%	45,9%
Intelectual-Cognitivo	Colocar questões	5	25,0%	6,8%
	Dar respostas	7	35,0%	9,5%
	Assumir dificuldades	4	20,0%	5,4%
	Execução de tarefas	4	20,0%	5,4%
	INTELLECTUAL-COGNITIVO	20	100,0%	27,0%
Sensorial-Psicomotor	Agitação	2	66,7%	2,7%
	Postura	1	33,3%	1,4%
	SENSORIAL-PSICOMOTOR	3	100,0%	4,1%
TOTAL		74		100,0%

Anexo 4 - Protocolo e resultados das Observações Sistemáticas.

I - Protocolo de Observação Sistemática utilizado na fase III da Caracterização na aplicação do Método Quase-Experimental

Local: _____ Data: ___ / ___ / ___ Turma: _____ Tempo de duração da aula: _____ Situação a observar: Aula de _____ Situação do observador: _____ Material utilizado: _____ Total de alunos: _____		
Tempo (De 5 em 5 minutos)	Observações Sinais de Necessidades Educativas	Inferências

**II – Resultados das Observações Sistemáticas durante a aplicação do
Método Quase-Experimental por disciplina**

Turma de Controlo

(Total de alunos – 17)

Disciplina de Língua Portuguesa

Sinais manifestados antes do espelhamento	Frequência	Sinais manifestados após o espelhamento	Frequência
4	13	3	1
6	1	4	1
7	14	6	2
8	3	7	3
10	1	8	1
11	1	8	15
13	1	9	5
29	4	11	10
31	1	18	1
32	1	25	1
36	1	27	2
38	1	31	5
46	1	32	1
50	6	48	5
51	3	49	4
56	4	50	16
64	16	56	1
65	3	64	6
66	1	67	2
67	1	68	2
71	1	70	1

Disciplina de Matemática

Sinais manifestados antes do espelhamento	Frequência	Sinais manifestados após o espelhamento	Frequência
3	1	3	2
5	6	4	3
7	2	5	1
11	1	6	8
12	1	8	2
16	2	9	1
17	1	10	1
19	1	16	1
25	2	20	1
31	2	21	1
33	1	23	3
34	3	24	1
36	1	25	2
45	4	27	4
46	1	31	1
48	7	32	7
49	1	33	1
50	8	34	1
56	2	36	1
58	2	37	4
64	4	48	4
65	1	53	1
66	1	64	2
73	1	66	3

Disciplina de Ciências Físico-Química

Sinais manifestados antes do espelhamento	Frequência	Sinais manifestados após o espelhamento	Frequência
6	3	7	1
7	1	11	6
11	5	18	1
13	1	23	2
21	1	33	3
23	1	36	1
24	1	45	6
31	1	47	2
34	1	50	5
36	3	64	2
46	7		
47	3		
48	1		
50	5		

Disciplina de Educação Física

Sinais manifestados antes do espelhamento	Frequência	Sinais manifestados após o espelhamento	Frequência
6	4	6	4
8	2	18	1
20	1	20	1
23	1	26	1
27	1	38	1
28	1	58	1
36	5	59	1
52	4	60	4
58	1	64	2
60	5	67	3
		67	1

Turma Experimental

(Total de alunos – 27)

Disciplina de Língua Portuguesa

Sinais manifestados antes do espelhamento	Frequência	Sinais manifestados após o espelhamento	Frequência
1	1	3	1
2	1	6	6
3	2	8	4
6	17	27	4
7	1	32	4
9	3	34	5
14	5	64	5
16	2		
18	4		
19	1		
29	1		
30	2		
31	2		
34	1		
37	1		
43	3		
50	1		
64	1		
66	1		

Disciplina de Matemática

Sinais manifestados antes do espelhamento	Frequência	Sinais manifestados após o espelhamento	Frequência
6	35	6	2
9	4	9	1
20	1	20	1
21	5	23	5
24	5	31	1
25	1	32	4
32	2	34	9
33	2	36	2
36	6	46	2
39	1	48	1
41	5	52	3
47	3	60	1
64	3	64	1
65	1		
66	1		
67	1		

Disciplina de Ciências Físico-Química

Sinais manifestados antes do espelhamento	Frequência	Sinais manifestados após o espelhamento	Frequência
2	1	6	4
3	1	8	4
6	28	9	2
7	5	14	1
9	1	22	6
19	1	28	1
23	1	32	1
31	11	33	1
32	1	34	2
34	2	39	1
36	4	41	2
38	1	50	4
39	1	56	2
41	2	61	2
43	6	64	1
45	1		
46	3		
47	1		
50	7		
58	1		
64	2		
67	2		

Disciplina de Educação Física

Sinais manifestados antes do espelhamento	Frequência	Sinais manifestados após o espelhamento	Frequência
2	1	2	1
5	4	7	1
6	4	8	1
7	4	22	1
8	1	56	2
28	4	58	1
56	1	59	1
57	1	60	4
58	2	61	1
59	3		
60	8		
61	2		

III – Resultados totais das Observações Sistemáticas durante a aplicação do Método Quase-Experimental

Turma de Controle

Sinais manifestados antes do espelhamento	Frequência	Sinais manifestados após o espelhamento	Frequência
1		1	
2		2	
3	1	3	3
4	13	4	4
5	6	5	
6	7	6	14
7	17	7	4
8	5	8	18
9		9	6
10	1	10	1
11	7	11	16
12	1	12	
13	2	13	
14		14	
15		15	
16	2	16	1
17	1	17	
18		18	3
19	1	19	
20	1	20	2
21	1	21	1
22		22	
23	2	23	5
24	1	24	1
25	2	25	3
26		26	1
27	1	27	6
28	1	28	
29	4	29	
30		30	
31	4	31	6
32	1	32	7
33	1	33	4
34	4	34	1
35		35	
36	10	36	2
37		37	4
38	1	38	1
39		39	
40		40	
41		41	
42		42	
43		43	

44		44	
45	4	45	6
46	9	46	
47	3	47	2
48	8	48	9
49	1	49	4
50	19	50	21
51	3	51	
52	4	52	
53		53	1
54		54	
55		55	
56	6	56	1
57		57	
58	3	58	1
59		59	1
60	5	60	4
61		61	
62		62	
63		63	
64	20	64	12
65	4	65	
66	2	66	3
67	1	67	6
68		68	2
69		69	
70		70	1
71	1	71	
72		72	
73	1	73	
74		74	
Total de Sinais	Total de Frequência	Total de Sinais	Total de Frequência
44	192	39	188

Turma Experimental

Sinais manifestados antes do espelhamento	Frequência	Sinais manifestados após o espelhamento	Frequência
1	1	1	
2	3	2	1
3	3	3	1
4		4	
5	4	5	
6	84	6	12
7	10	7	1
8	1	8	9
9	8	9	3
10		10	
11		11	
12		12	
13		13	
14	5	14	1
15		15	
16	2	16	
17		17	
18	4	18	
19	2	19	
20	1	20	1
21	5	21	
22		22	7
23	1	23	5
24	5	24	
25	1	25	
26		26	
27		27	4
28	4	28	1
29	1	29	
30	2	30	
31	13	31	1
32	3	32	9
33	2	33	1
34	3	34	16
35		35	
36	10	36	2
37	1	37	
38	1	38	
39	2	39	1
40		40	
41	7	41	2
42		42	
43	9	43	
44		44	
45	1	45	
46	3	46	2
47	4	47	

48		48	1
49		49	
50	8	50	4
51		51	
52		52	3
53		53	
54		54	
55		55	
56	1	56	4
57	1	57	
58	3	58	1
59	3	59	1
60	8	60	5
61	2	61	3
62		62	
63		63	
64	6	64	7
65	1	65	
66	2	66	
67	3	67	
68		68	
69		69	
70		70	
71		71	
72		72	
73		73	
74		74	
Total de Sinais	Total de Frequência	Total de Sinais	Total de Frequência
44	244	29	109

IV – Distribuição dos resultados das Observações Sistemáticas à Carta de Sinais.

Turma de Controlo

(Total de alunos – 17)

Disciplinas	Categorias (Total de indicadores por categoria)	Subcategorias	F1	Categorias	Subcategorias	F2
Língua Portuguesa	Afectivo – Emocional (27)	Tensão	18	Afectivo – Emocional (33)	Tensão	19
		Alheamento	5		Alheamento	10
		Desistência/recusa de ajuda	4		Desistência/recusa de ajuda	4
		Pedir ajuda	-		Pedir ajuda	-
	Social – Relacional (22)	Hostilidade	19	Social – Relacional (21)	Hostilidade	12
		Expressar sentimentos/desejos	2		Expressar sentimentos/desejos	6
		Ruptura com o contexto	-		Ruptura com o contexto	-
		Resistência passiva	1		Resistência passiva	3
	Intelectual – Cognitivo (11)	Colocar perguntas/questões	1	Intelectual – Cognitivo (25)	Colocar perguntas/questões	-
		Dar respostas	10		Dar respostas	25
		Assumir dificuldades	-		Assumir dificuldades	-
		Execução de tarefas/actividades	-		Execução de tarefas/actividades	-
	Sensorial – Psicomotor (18)	Agitação	17	Sensorial – Psicomotor (6)	Agitação	6
		Postura	1		Postura	-
		78			85	
Matemática	Afectivo – Emocional (8)	Tensão	2	Afectivo – Emocional (13)	Tensão	2
		Alheamento	2		Alheamento	-
		Desistência/recusa de ajuda	4		Desistência/recusa de ajuda	7
		Pedir ajuda			Pedir ajuda	4
	Social –	Hostilidade	2	Social –	Hostilidade	6

	Relacional (17)		Relacional (27)	
	Expressar sentimentos/desejos	2	Expressar sentimentos/desejos	9
	Ruptura com o contexto	7	Ruptura com o contexto	1
	Resistência passiva	6	Resistência passiva	11
	Intelectual – Cognitivo (25)		Intelectual – Cognitivo (10)	
	Colocar perguntas/questões	4	Colocar perguntas/questões	3
	Dar respostas	21	Dar respostas	4
	Assumir dificuldades		Assumir dificuldades	-
	Execução de tarefas/actividades		Execução de tarefas/actividades	3
	Sensorial – Psicomotor (5)		Sensorial – Psicomotor (6)	
	Agitação	4	Agitação	3
	Postura	1	Postura	3
		55		56
Físico - Química	Afectivo – Emocional (7)		Afectivo – Emocional (7)	
	Tensão	1	Tensão	1
	Alheamento	5	Alheamento	6
	Desistência/recusa de ajuda	1	Desistência/recusa de ajuda	-
	Pedir ajuda	-	Pedir ajuda	-
	Social – Relacional (6)		Social – Relacional (1)	
	Hostilidade	1	Hostilidade	-
	Expressar sentimentos/desejos	1	Expressar sentimentos/desejos	-
	Ruptura com o contexto	-	Ruptura com o contexto	-
	Resistência passiva	4	Resistência passiva	1
	Intelectual – Cognitivo (21)		Intelectual – Cognitivo (23)	
	Colocar perguntas/questões	4	Colocar perguntas/questões	4
	Dar respostas	16	Dar respostas	17
Assumir dificuldades	-	Assumir dificuldades	-	
Execução de tarefas/actividades	1	Execução de tarefas/actividades	2	

	Sensorial – Psicomotor	Agitação	-	Sensorial – Psicomotor	Agitação	2
	(-)	Postura	-	(2)	Postura	-
			27			29
Ed. Física	Afectivo – Emocional	Tensão	2	Afectivo – Emocional	Tensão	1
	(4)	Alheamento	1	(2)	Alheamento	1
		Desistência/recusa de ajuda	1		Desistência/recusa de ajuda	-
		Pedir ajuda	-		Pedir ajuda	-
	Social – Relacional	Hostilidade	-	Social – Relacional	Hostilidade	4
	(6)	Expressar sentimentos/desejos	-	(11)	Expressar sentimentos/desejos	-
		Ruptura com o contexto	-		Ruptura com o contexto	-
		Resistência passiva	6		Resistência passiva	7
	Intelectual – Cognitivo	Colocar perguntas/questões	5	Intelectual – Cognitivo	Colocar perguntas/questões	1
	(10)	Dar respostas	-	(5)	Dar respostas	-
		Assumir dificuldades	-		Assumir dificuldades	-
		Execução de tarefas/actividades	5		Execução de tarefas/actividades	4
	Sensorial – Psicomotor	Agitação	-	Sensorial – Psicomotor	Agitação	2
	(-)	Postura	-	(2)	Postura	-
			20			20
			Total: 180			
				Total: 190		

F1 – Frequência dos sinais por subcategoria antes do espelhamento

F2 - Frequência dos sinais por subcategoria após o espelhamento

Turma Experimental

(Total de alunos – 27)

Disciplinas	Categorias (Total de indicadores por categoria)	Subcategorias	F1	Categorias	Subcategorias	F2
Língua Portuguesa	Afectivo – Emocional (9)	Tensão	4	Afectivo – Emocional (2)	Tensão	2
		Alheamento	3		Alheamento	-
		Desistência/recusa de ajuda	4		Desistência/recusa de ajuda	-
		Pedir ajuda	1		Pedir ajuda	-
	Social – Relacional (42)	Hostilidade	7	Social – Relacional (11)	Hostilidade	1
		Expressar sentimentos/desejos	3		Expressar sentimentos/desejos	4
		Ruptura com o contexto	5		Ruptura com o contexto	-
		Resistência passiva	27		Resistência passiva	6
	Intelectual – Cognitivo (2)	Colocar perguntas/questões	1	Intelectual – Cognitivo (5)	Colocar perguntas/questões	5
		Dar respostas	1		Dar respostas	-
		Assumir dificuldades	-		Assumir dificuldades	-
		Execução de tarefas/actividades	-		Execução de tarefas/actividades	-
	Sensorial – Psicomotor (6)	Agitação	5	Sensorial – Psicomotor (1)	Agitação	1
		Postura	1		Postura	-
			62			19
Matemática	Afectivo – Emocional (6)	Tensão	-	Afectivo – Emocional (-)	Tensão	-
		Alheamento	-		Alheamento	-
		Desistência/recusa de ajuda	6		Desistência/recusa de ajuda	-
		Pedir ajuda	-		Pedir ajuda	-
	Social – Relacional (49)	Hostilidade	6	Social – Relacional (8)	Hostilidade	1

	Expressar sentimentos/desejos	2	Expressar sentimentos/desejos	4
	Ruptura com o contexto	-	Ruptura com o contexto	-
	Resistência passiva	41	Resistência passiva	3
	Intelectual – Cognitivo (17) Colocar perguntas/questões	8	Intelectual – Cognitivo (23) Colocar perguntas/questões	11
	Dar respostas	3	Dar respostas	3
	Assumir dificuldades	6	Assumir dificuldades	-
	Execução de tarefas/actividades	-	Execução de tarefas/actividades	9
	Sensorial – Psicomotor (4) Agitação	3	Sensorial – Psicomotor (1) Agitação	1
	Postura	1	Postura	-
		76		32
Físico - Química	Afectivo – Emocional (9) Tensão	6	Afectivo – Emocional (7) Tensão	4
	Alheamento	1	Alheamento	-
	Desistência/recusa de ajuda	2	Desistência/recusa de ajuda	1
	Pedir ajuda	-	Pedir ajuda	2
	Social – Relacional (54) Hostilidade	5	Social – Relacional (13) Hostilidade	2
	Expressar sentimentos/desejos	12	Expressar sentimentos/desejos	1
	Ruptura com o contexto	1	Ruptura com o contexto	-
	Resistência passiva	36	Resistência passiva	10
	Intelectual – Cognitivo (22) Colocar perguntas/questões	6	Intelectual – Cognitivo (10) Colocar perguntas/questões	3
	Dar respostas	12	Dar respostas	4
	Assumir dificuldades	3	Assumir dificuldades	3
	Execução de tarefas/actividades	1	Execução de tarefas/actividades	-
	Sensorial – Psicomotor Agitação	2	Sensorial – Psicomotor Agitação	1

	(2)		(1)	
	Postura	-	Postura	-
		87		31
Ed. Física	Afectivo – Emocional Tensão (15)	5	Afectivo – Emocional Tensão (4)	2
	Alheamento	7	Alheamento	1
	Desistência/recusa de ajuda	1	Desistência/recusa de ajuda	-
	Pedir ajuda	2	Pedir ajuda	1
	Social – Relacional Hostilidade (12)	1	Social – Relacional Hostilidade (2)	-
	Expressar sentimentos/desejos	-	Expressar sentimentos/desejos	-
	Ruptura com o contexto	5	Ruptura com o contexto	-
	Resistência passiva	6	Resistência passiva	2
	Intelectual – Cognitivo Colocar perguntas/questões (8)	-	Intelectual – Cognitivo Colocar perguntas/questões (4)	-
	Dar respostas	-	Dar respostas	-
	Assumir dificuldades	-	Assumir dificuldades	-
	Execução de tarefas/actividades	8	Execução de tarefas/actividades	4
	Sensorial – Psicomotor Agitação (-)	-	Sensorial – Psicomotor Agitação (-)	-
	Postura	-	Postura	-
		35		10
		Total: 260		
			Total: 92	

F1 – Frequência dos sinais por subcategoria antes do espelhamento

F2 - Frequência dos sinais por subcategoria após o espelhamento

**Anexo 5 - Material utilizado na formação de professores em
“Análise dos Contextos Educativos”.**

Acetato 1

**“Fases da evolução histórica da observação como forma de
abordar o estudo de processos e questões educativas.”**

1 – (1939 – 1963) – Período em que a observação era tida como um processo exploratório que pretendia identificar de forma fiável e válida as interações entre o professor e o aluno bem como outros comportamentos afins tanto na aula como no ensino em geral.

2 – (1958 – 1973) – Período do desenvolvimento dos instrumentos de observação e da realização de estudos descritivos, experimentais e formativos em que se empregavam já sistemas de categorias.

3 – (1973 - presente) – Período em que a observação se utiliza para descobrir que comportamentos nos docentes se relacionavam com o rendimento, em geral, dos alunos, mediante o emprego de uma série coordenada de estudos descritivos, correlacionais e experimentais.

(Processo – Produto)

4 – (1972 - presente) – Período de desenvolvimento de temas alternativos de estudo, de avanços teóricos e metodologias e da convergência entre diferentes correntes de investigação que utilizam as técnicas de observação para pesquisar o ensino.

“Observação como método científico”

A observação é o mais antigo e o mais moderno método de recolha de dados

A ciência começa com a observação.

➔ **Observação passiva** – Apenas se procede à observação fortuita dos fenómenos, sem nenhuma ideia pré-concebida.

➔ **Observação activa** – O investigador considera os fenómenos tal como se apresentam sem os modificar nem actuar sobre eles. Limita-se a formular hipóteses e a comprová-las com o mínimo de controlo.

➔ **Experimentação** – O investigador introduz uma variação ou uma perturbação exercida intencionalmente sobre as condições em que se desenvolve o fenómeno.

“Fases do método observacional”

1 – Formulação de um problema.

- ➡ Observações exploratórias.
- ➡ Identificar variáveis para investigação sistemática.
- ➡ Seleccionar o que pode ser observado.
- ➡ Seleccionar pontos comuns para comparações sistemáticas.
- ➡ Orientar para a organização do processo investigativo e preparar as observações para a posterior recolha de dados.
- ➡ Identificar hipóteses que podem vir a ser comprovadas posteriormente por meio de outras técnicas.
- ➡ Reunir dados complementares que ajudam à interpretação.
- ➡ Primeiro método de recolha de dados em estudos planificados.

Acetato 4**2 – Recolha de dados**

➔ Seleccionar a amostra de acordo com o propósito observacional e os objectivos da investigação.

➔ Definir as variáveis inerentes.

3 – Análise e interpretação dos dados observados

➔ Comprovação das hipóteses formuladas quer ao nível quantitativo, quer ao nível qualitativo.

➔ Conclusões:

▶ Resultados úteis.

▶ Resultados satisfatórios.

▶ Conclusões que negam as hipóteses e que por isso conduzem a uma nova planificação do tema, com novas hipóteses (com as mesmas ou diferentes variáveis).

4 – Comunicação dos resultados.

“Vantagens e limitações nas observações”

Vantagens:

- ➡ Permite obter informação dos fenómenos tal como ocorrem, em contexto.
- ➡ Permite observar comportamentos que só ocorrem e se manifestam na situação em contexto.
- ➡ Solicita menos a participação activa dos observados.

Limitações:

- ➡ Impossibilidade de observar fenómenos que não ocorrem espontaneamente na situação concreta que se observa.
- ➡ Impossibilidade de se identificarem factores ocultos que interferem nos comportamentos que se pretendem observar.
- ➡ Tempo de duração dos fenómenos.

Acetato 6

“Dificuldades nas observações”

1 – Obstáculos gerais ligados à percepção como operação humana.

2 – Subjectividade do observador.

3 – Obstáculos provenientes do enquadramento teórico.

4 – Modificação dos sujeitos e das situações.

“Sistematização da observação”

Não sistematizada / Sistematizada / Muito sistematizada



➡ Consiste em captar a realidade objectivamente criando uma série de controlos e ponderação nos instrumentos técnicos utilizados.

1 – Observação não sistematizada, ocasional ou não controlada.

1.1 – Características da observação não sistematizada.

➡ Procura os fenómenos da vida real sem utilizar instrumentos de precisão, nem comprovar a exactidão dos fenómenos observados e sem intervir na sua influência.

➡ Permite assim identificar um problema que encaminhe a uma posterior investigação.

➡ É utilizada quando o problema é complexo e menos delimitados os marcos teóricos de referência e se sabe muito pouco em torno do objecto a investigar. E para isso deve-se observar tudo.

Acetato 8

► Para que se considere uma observação científica deve atribuir-se-lhe um mínimo de estruturação (com uma teoria mais explícita dos fenómenos observados, mais definidos e operacionalizados os conceitos e as categorias de observação) que varia naturalmente com a temática da observação e que devem ser muito bem conhecidos, tendo presentes os seguintes princípios:

► Todo o comportamento se dá num contexto situacional num determinado sistema sociocultural.

► Toda a sequência de fenómenos observados é movida por factores próprios da situação.

► O comportamento observado é de pessoas que desempenham papéis concretos.

► A interpretação é subjectiva.

► Toda a sequência de comportamentos tem consequências: nos próprios indivíduos e no sistema sociocultural.

Acetato 9**1.2 - Recolha de dados numa observação não sistematizada.**

- ▶ A observação deve ser feita no momento em que ocorrem os fenómenos. (Como se sabe que eles vão ocorrer nesse momento?)

- ▶ Devem-se fazer registos escritos de forma narrativa imediatamente a seguir à observação, procurando estabelecer uma relação detalhada sobre tudo o que se recorda de se ter observado.

- ▶ Para evitar erros evidentes e superar pontos obscuros neste tipo de observação e registos, deve-se proceder a várias revisões e comprovações.

- ▶ Deve-se cativar o mais possível as pessoas da amostra à própria investigação, estabelecendo com elas uma relação estreita.

2 - Observação sistematizada

É a mais utilizada nas investigações realizadas no âmbito das ciências humanas devido à maior precisão que a caracteriza, daí o seu campo de estudo ser mais restringido, tendo como propósito descobrir e precisar com exactidão determinados elementos do comportamento que possuem um certo valor heurístico. Esses elementos têm características observáveis que se devem ter em conta, como sejam: frequência, latência, ritmo, intensidade, duração.

2.1 - Características da observação sistematizada

- ➡ Específica e cuidadosamente definida, o que pressupõe que é feita sobre um estudo já existente, daí ser mais restrita.

- ➡ São conhecidos, previamente, o problema e a situação em que ele existe.

- ➡ O observador determina, previamente, as categorias nos termos que deseja analisar a situação.

- ➡ À medida que o estudo avança, e para tornar a observação mais fiável, o observador ou acrescenta ou reformula ou combina melhor as categorias

- ➡ A tipologia dos dados a recolher é estabelecida previamente.

- ➡ O grau de controlo depende dos instrumentos empregues.

Acetato 11

- ➔ É geralmente quantificável, permitindo uma melhor compreensão dos registos, construção de diagramas, melhor categorização, etc.
- ➔ Emprega-se especialmente ao estudo de pequenos grupos, em estudos de acção recíproca.
- ➔ Não se esquece do contexto em que decorre a situação do comportamento observado.

2.2 - Fases da observação sistematizada.

- ➔ A primeira fase de observação tem por objectivo descobrir factos dignos de estudo e conhecê-los com precisão.
- ➔ Depois levantam-se hipóteses sobre as relações que possam existir entre os factos.
- ➔ Segue-se a fase da verificação das hipóteses – *Observação científica* (processo de observação propriamente dito).
- ➔ Finalmente, registam-se os resultados, procede-se às suas interpretações e tiram-se as conclusões.

Acetato 12**3 - Observação muito sistematizada.**

- ➡ Tem por base uma teoria bastante explícita com enunciados empiricamente comprovados acerca da relação entre as variáveis.

- ➡ A observação estrutura-se em categorias de observação definidas com precisão.

- ➡ As condições situacionais de partida são submetidas a um controlo a fim de possibilitar observações comparáveis.



“Técnicas de registo das observações”

A forma como se registam os dados observados permite aperfeiçoar as respostas perceptivas e obter registos de fenómenos que, para além de manterem a sua validade, actuam como estímulo à indução para uma posterior criação de categorias.

Formas de registos:

- ➡ Registos audiovisuais.

- ➡ Registos sequenciais – Trata-se de uma descrição de um comportamento sequencial não selectivo.

- ➡ Análise de sinais – Sistema de condutas exaustivo que poderão ou não ocorrer num determinado intervalo de tempo, permitindo assim determinar a frequência dos comportamentos.

- ➡ Formato do campo – Registo sistemático de vários aspectos de um acontecimento natural, que se divide em subcategorias, as quais se registam através da sua representação em forma de códigos, símbolos ou outros, de acordo com notações previamente estabelecidas.

- ➡ Análise impressionista – Informações adicionais obtidas pela observação e que se descrevem no momento em que se observa.

“Grau de participação do observador”

O grau de participação do investigador durante a observação depende dos propósitos da investigação em causa.

1 – Externa ou não participante.

O observador não pertence ao grupo objecto de estudo. Logo, a observação não participante, em situações naturais, só pode levar-se a cabo se à partida o seu papel não for modificar o processo de investigação ou se as possíveis modificações forem controláveis.

➔ **Directa** – Por meio de entrevistas ou questionários.

➔ **Indirecta** – Quando o estudo se baseia-se em dados estatísticos. Logo, o observador não exerce qualquer controlo sobre o processo.

2 – Interna ou participante.

É um processo caracterizado, por parte do investigador, como uma forma consciente e sistemática em compartilhar todo o processo com o grupo de pessoas alvo da investigação. Tem por objectivo recolher dados com base no contacto directo nas situações específicas nas quais seja mínima a distorção produzida nos resultados. Tem assim o observador que ganhar a confiança dos observados para que a sua presença não perturbe ou interfira no decurso natural dos acontecimentos.

➡ **Passiva** – O observador interage o menos possível com o observado de forma a não envolver-se emocionalmente e minimizar as interferências ocasionadas pelas reacções e avaliações afectivas.

➡ **Activa** – O observador minimiza a sua participação e envolvimento com o grupo alvo, integrando o seu papel nos restantes existentes na situação. A sua interferência é aceite pela outra parte, podendo mesmo introduzir mudanças na estrutura social do grupo.

3 – Auto-observação.

► O observador é sujeito e objecto: observa e é um elemento do conjunto observado.

► O objecto da sua observação pertence ao seu mundo interior, já que um observador externo nunca conseguirá observar dados que não sejam de natureza comportamental que acompanham um fenómeno interno (Percepções, recordações, processos de pensamento...).

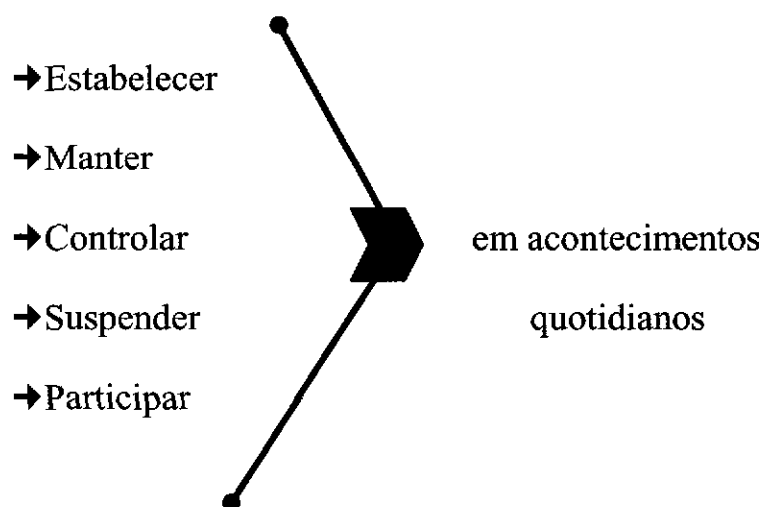
► Trata-se de uma reflexão sobre o observado, nomeadamente sobre processos específicos.

► Qualquer investigador reflecte sobre os seus fenómenos internos, nomeadamente quando observa algo, e passa a uma interpretação do fenómeno de forma a esclarecê-lo e avançar na investigação.

(Investigação-Acção/Formação)

1. Da Observação Quotidiana à Observação como Método de Investigação.

A observação quotidiana, feita o mais empiricamente possível, tem por objectivos:



Acetato 18

Sendo a Observação um Método de Investigação que serve as Ciências da Educação e a Educação em geral tem por base uma série de propósitos que a tornam deliberada, sistemática, constituindo um processo consciente por forma a que outras pessoas possam avaliar a sua adequação e compreender o processo:

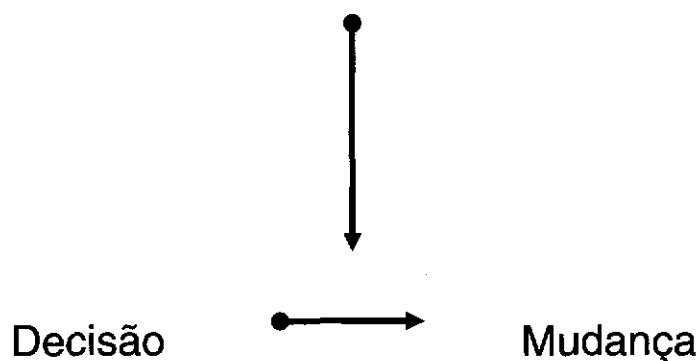
- O que se observa?
- Quem se observa?
- Como se observa?
- Quando se observa?
- Em que lugar se observa?
- Como se registam os dados observados?
- O que se deve registar?
- Como se devem analisar os dados?
- Que uso se deve fazer dos dados analisados?



sempre
Selectiva

Acetato 19

Descrição, caracterização ou representação dos acontecimentos, processos e fenómenos educativos, assim como os factores e as variáveis que os influenciam.



A selectividade é uma característica inevitável de todo o instrumento de observação. Logo, não é possível registar todas as facetas da realidade com um só sistema ou instrumento de observação.

O investigador deve recolher dados apropriados e suficientes para assegurar que a descrição e a caracterização dos fenómenos educativos seja o mais exacta possível em função do processo de representação aplicado.

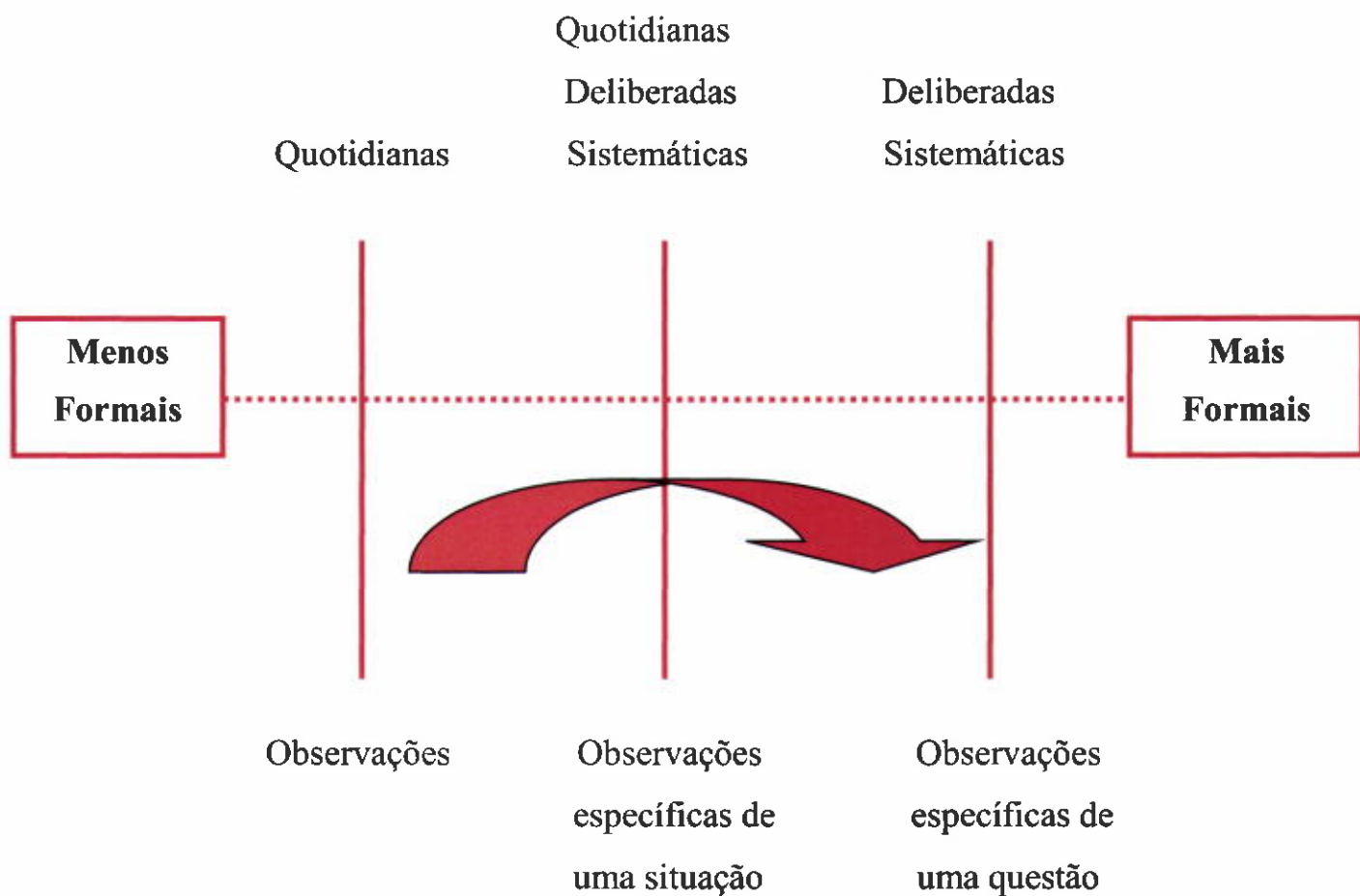
Acetato 20

A resposta a todos estes propósitos sequenciais da observação vai depender:

- Pressupostos teóricos da investigação.
- Questões a desenvolver na investigação.
- Objectivos definidos na investigação.
- Hipóteses colocadas na investigação.
- Estudos anteriormente desenvolvidos na área temática da investigação.
- Grau de desenvolvimento e evolução da investigação.

2. Observação como fenómeno multifacetado.

Logo, a observação é um fenómeno multifacetado, obedecendo, portanto, a um contínuo de tipos de observação:



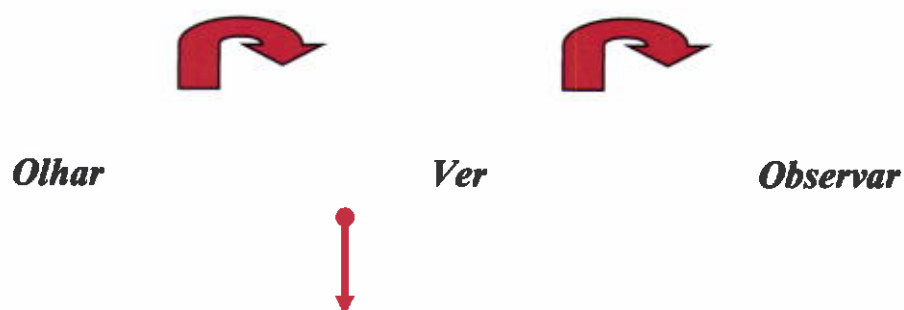
Acetato 22

(Descrições de superfície)

(Descrições das estruturas profundas)

Entendimento do real

Compreensão do real



- *Clarifica as descrições factuais.*
- *Induz na busca pelo significado das acções.*
- *Permite contrastes.*
- *Torna visíveis certos vínculos causais.*

Acetato 23

Para que a observação constitua um meio de representar a realidade o mais completa quanto possível terá de ser montada sob muitas perspectivas, dentro do chamado continuo de tipos de observação, por forma a identificar coincidências e relações, não esquecendo, os pressupostos da observação e os aspectos da investigação de que vai depender a observação.

3. Observação como processo contextualizado.

A forma como se define o contexto em que decorre o fenómeno que se observa influencia a observação.

Tipos de contextos:

- Contexto local inserido em níveis de contexto mais amplos. (Múltiplos níveis de contexto)
- Contexto histórico do lugar.
- Contexto histórico do acontecimento específico do fenómeno que se estuda.
- *Contexto apropriado à natureza da investigação. (Contexto ou contextos onde o investigador actua).*



Questões relacionadas com os tipos de contextos:

- Que vínculos existem entre os contextos?
- Que comportamentos estáveis se mantiveram ao longo do tempo?
- Que selecção se deve fazer dos contextos?
- Em que contextos as observações são mais representativas?

As decisões que o investigador deve tomar relativamente à selecção do contexto relacionam-se directamente com:

- os pressupostos teóricos da investigação;
- as convicções do investigador;
- os instrumentos de observação adequados a utilizar;
- as questões de investigação formuladas.



Procede-se assim à caracterização do real:

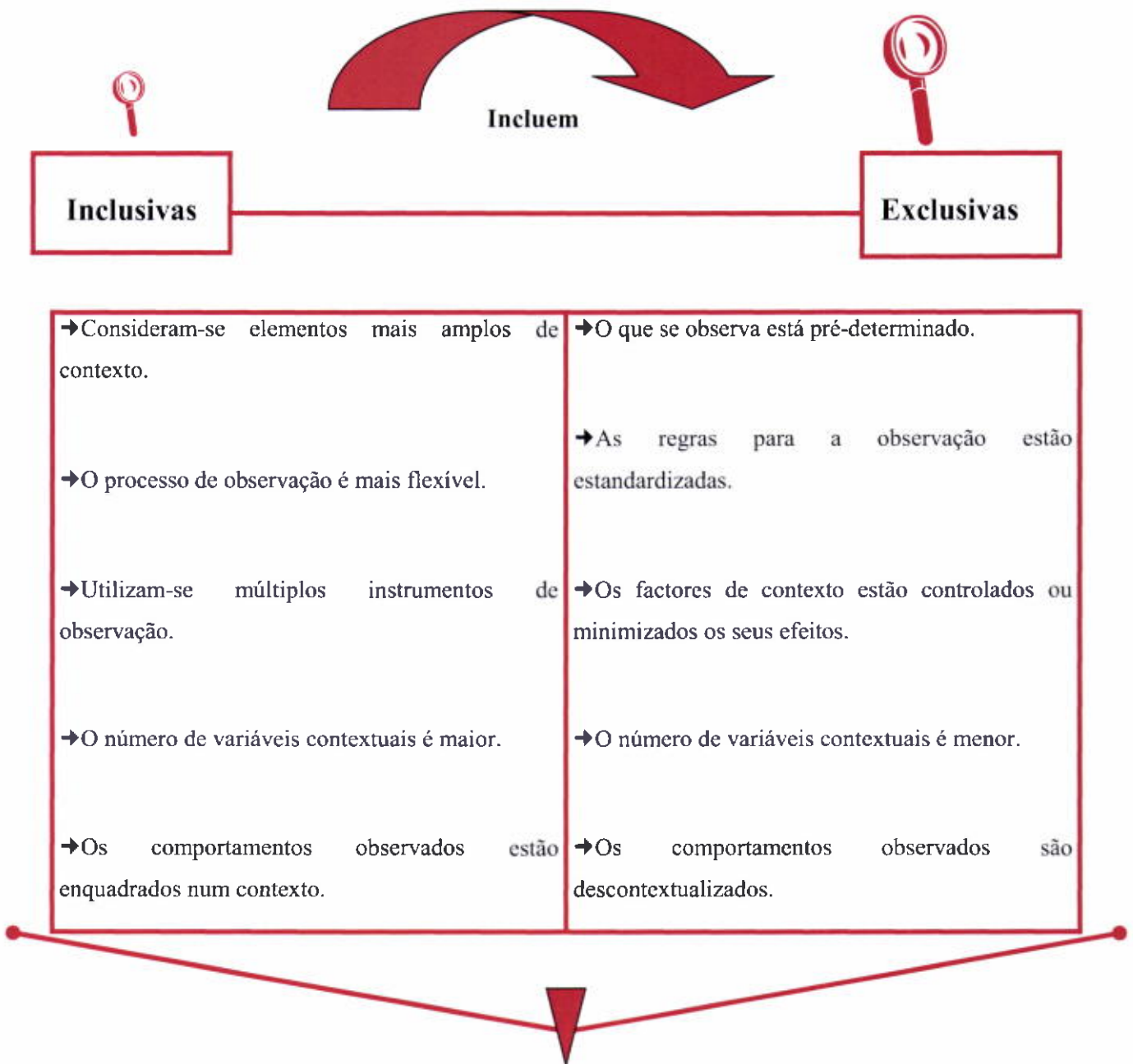
- Redes de comunicação
- redes de informação
- clima organizacional
- ambientes de trabalho
- estilos de liderança
- processos de trabalho
- expectativas dos actores
- produtos produzidos
- intervenções da formação
- influência do universo de emprego
- estrutura cultural
- relações fenomenais
- necessidades (educativas, formativas e culturais)



Mudança

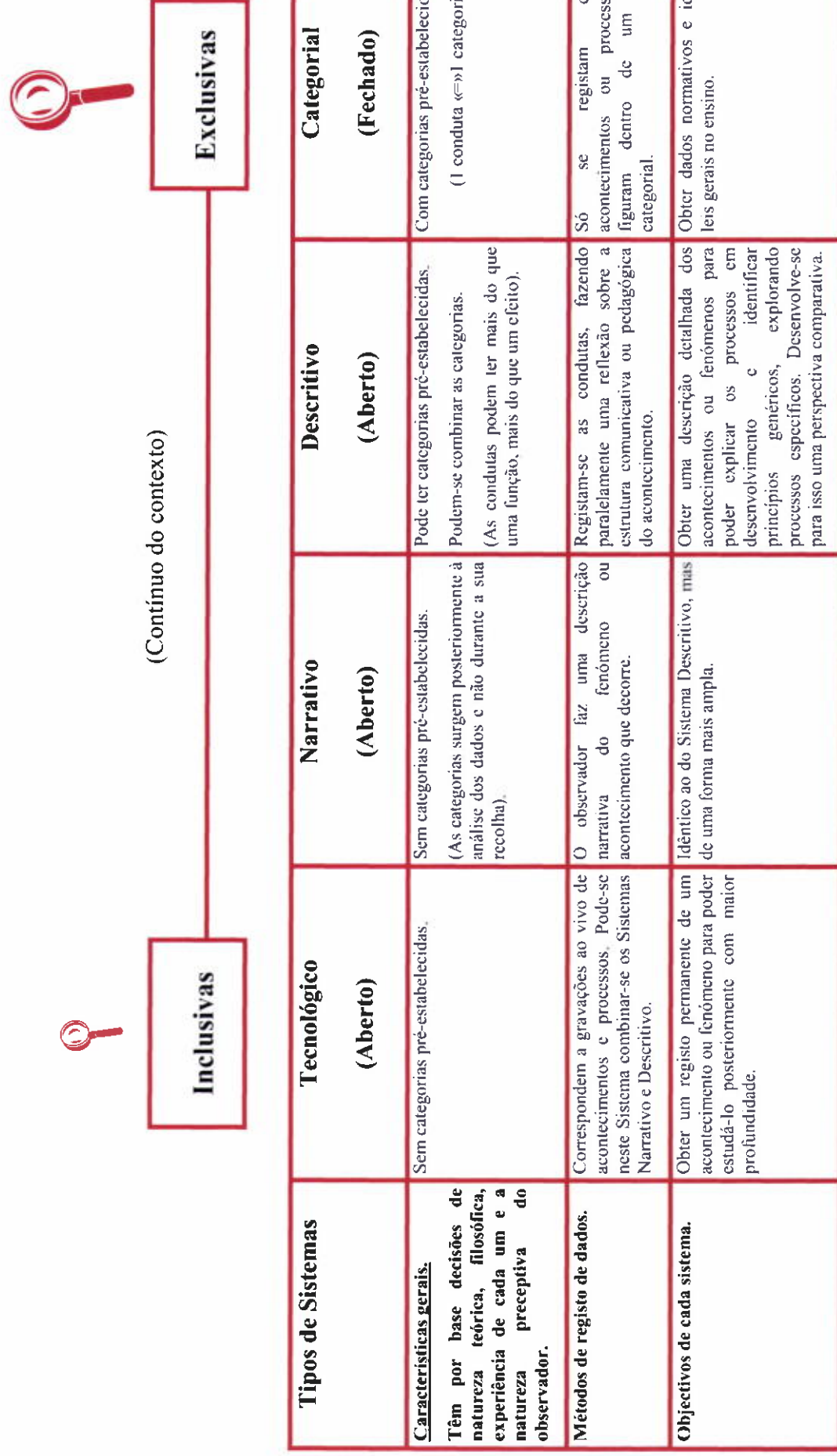
Acetato 26

Contínuo de focos ou lentes de contexto:



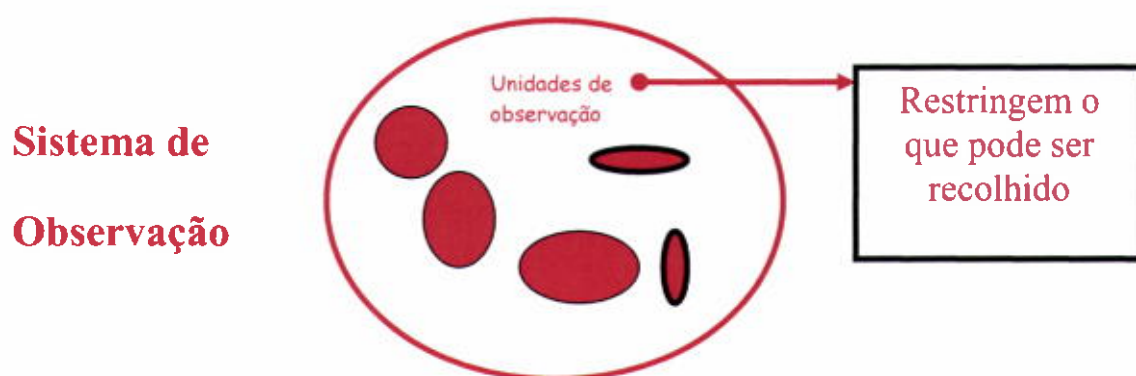
Objectivo: captar a realidade em diferentes perspectivas, seleccionando o instrumento que melhor se ajuste à natureza do fenómeno em estudo, ao nível de contexto apropriado à pertinência da investigação por forma a examiná-las sistematicamente.

4. Sistemas para registar e armazenar dados observados.



5. As Unidades de Observação.

Dentro dos Sistemas de observação distinguem-se as Unidades de observação.



As unidades de observação, qualquer que seja o sistema, se relacionam tanto com o momento de recolha dos dados como com o momento da sua análise.

Acetato 29

Tal como para cada um dos sistemas de observação, a eleição das unidades depende:

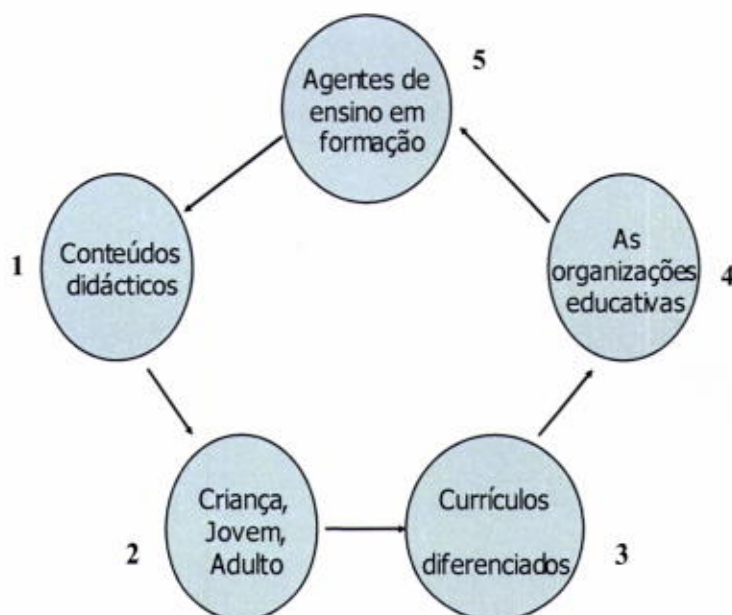
- Da base teórica, filosófica, experimental e ideológica.
- Do marco de referência que guia o estudo observacional.
- Dos aspectos estruturais ou funcionais do estudo.
- Do modo como são feitos os registos.
- Do seu propósito e das suas relações com outras unidades.

As unidades de observação podem assumir uma diversidade de formas e incluir conteúdos diferentes e graus diferentes do mesmo contexto.

Logo, uma mesma unidade pode ser definida em diferentes graus do “contínuo do contexto”, apresentando dimensões diferentes.

As unidades, por conseguinte, são variáveis construídas para ajudar o observador a reflectir sobre diversos aspectos dos fenómenos observados.

Os objectos de trabalho e estudo dos agentes de ensino



1 – Primeiro e o mais tradicional objecto de estudo do professor.

2 – Objectos de estudo muito recentes.

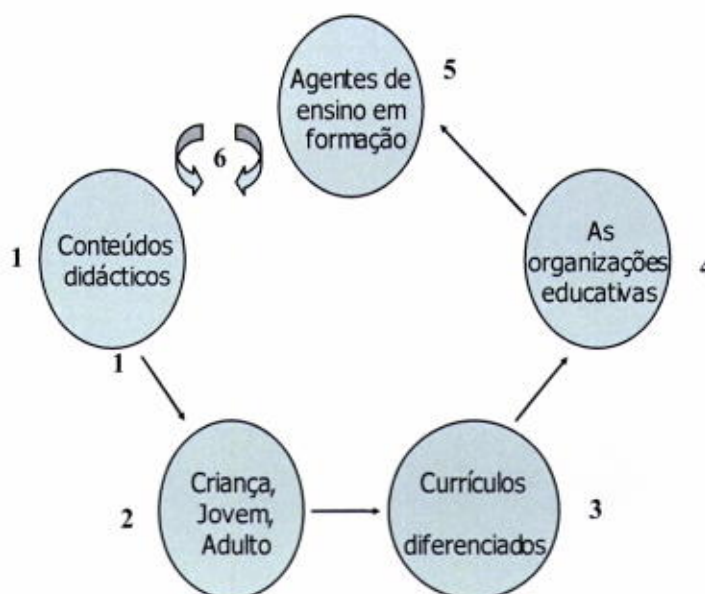
3 – Ideias ainda mais recentes.

4 – Descoberta ainda mal importada da Teoria Organizacional.

5 – Objecto de estudo ainda pouco orientado para os anteriores.

Adaptado de Barbosa (2001, p.146)

Os objectos de trabalho e estudo dos agentes de ensino



1 – Primeiro e o mais tradicional objecto de estudo do professor.

2 – Objectos de estudo muito recentes.

3 – Ideias ainda mais recentes.

4 – Descoberta ainda mal importada da Teoria Organizacional.

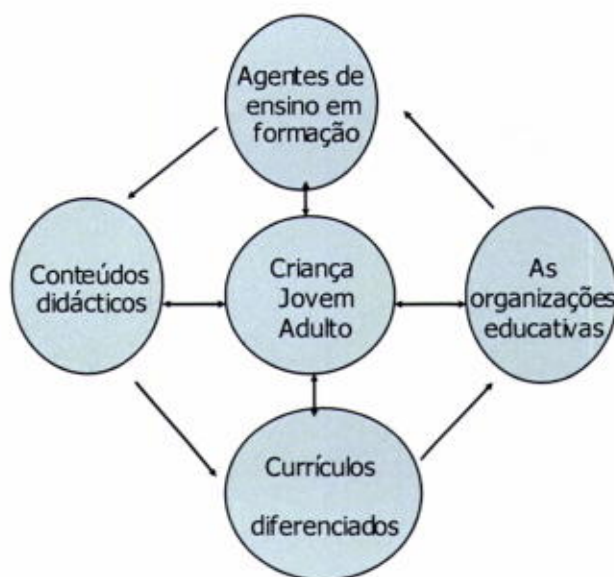
5 – Objecto de estudo ainda pouco orientado para os anteriores.

6 – Relação de Formação ainda fortemente privilegiada.

Adaptado de Barbosa (2001, p.147)

Acetato 32

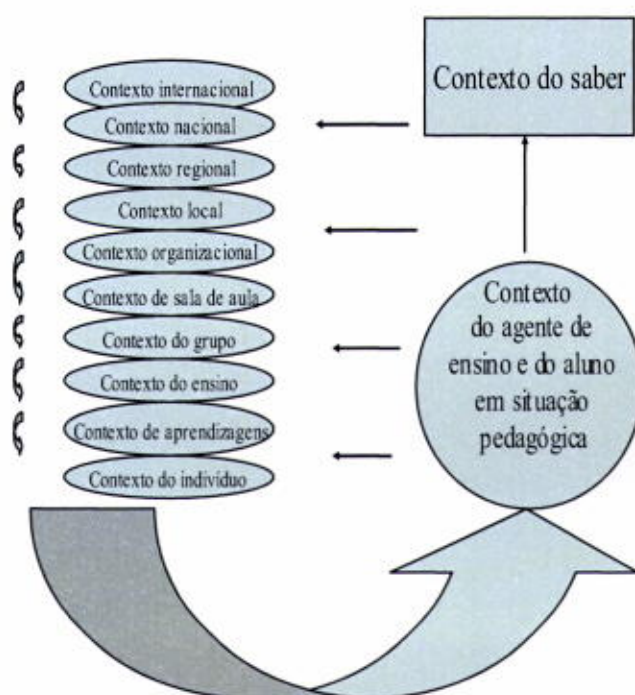
A Centralidade Humana do Acto Educativo



A organização da Escola Sensível e Transformacionista

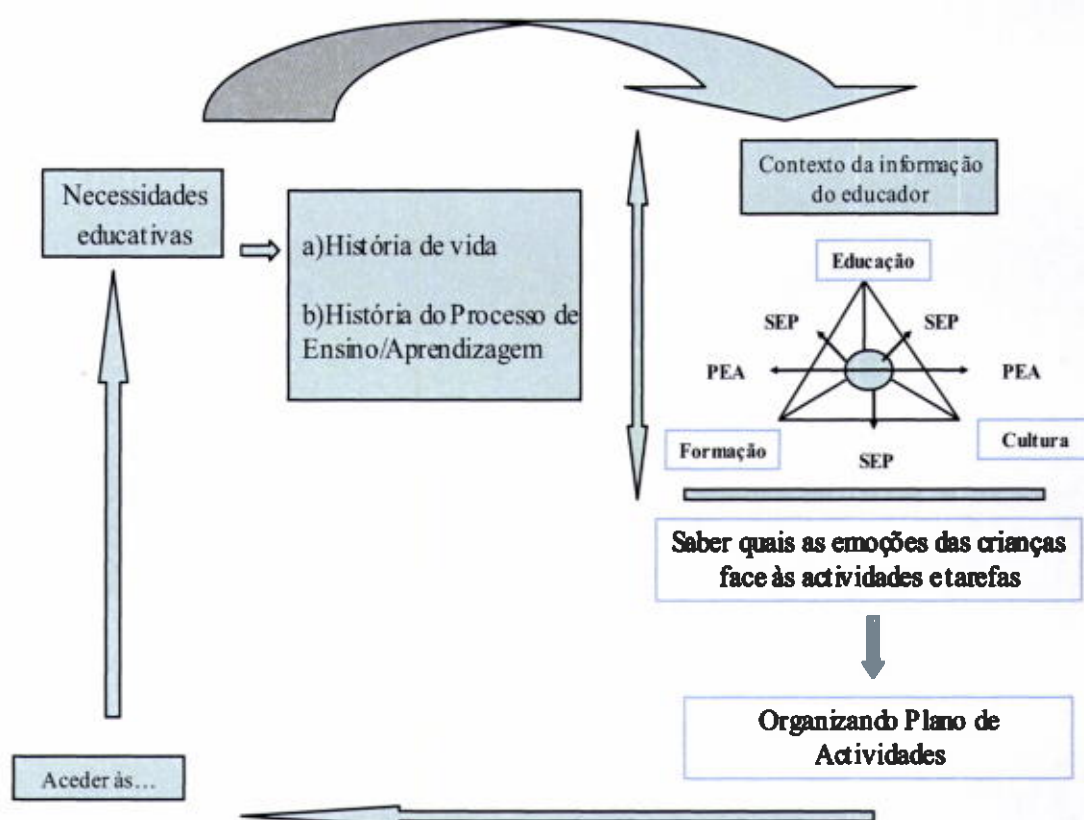
(Barbosa, 2004, p.176)

A contextualização da acção educativa



Diversidade Contextual (Barbosa, 2004, p.165).

**A sustentação das aprendizagens, segundo a
Escola Sensível e Transformacionista (Barbosa, 2004, p.181).**

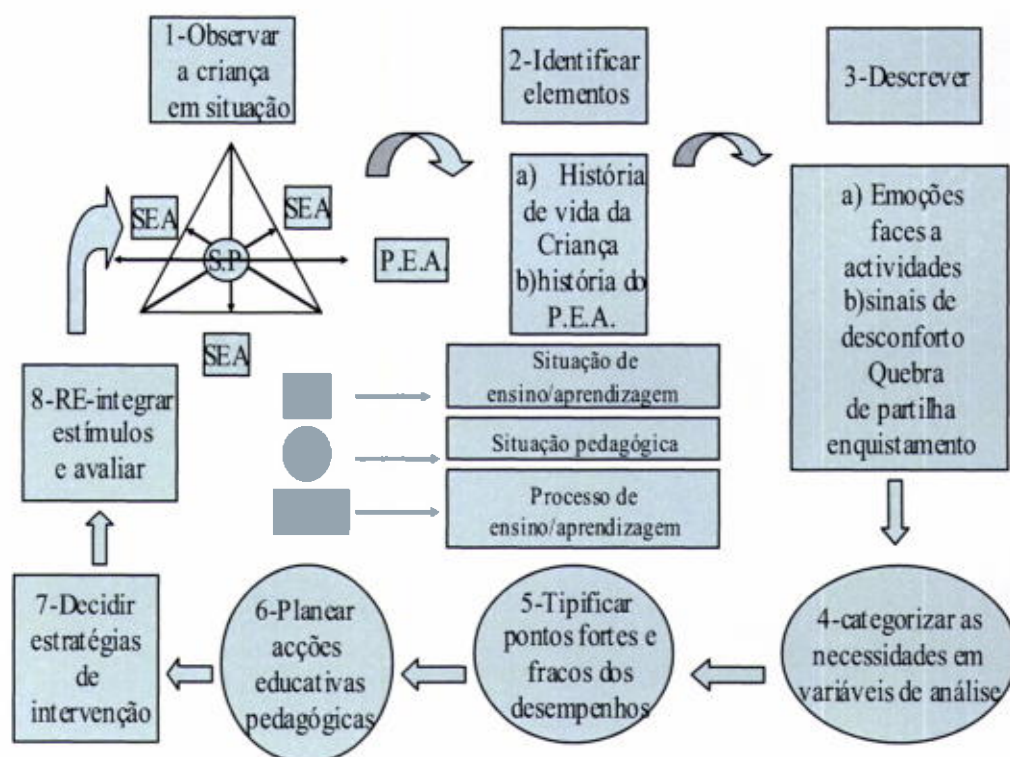


PEA – Processo Ensino/Aprendizagem

SEP – Situação Educativa/Pedagógica da criança

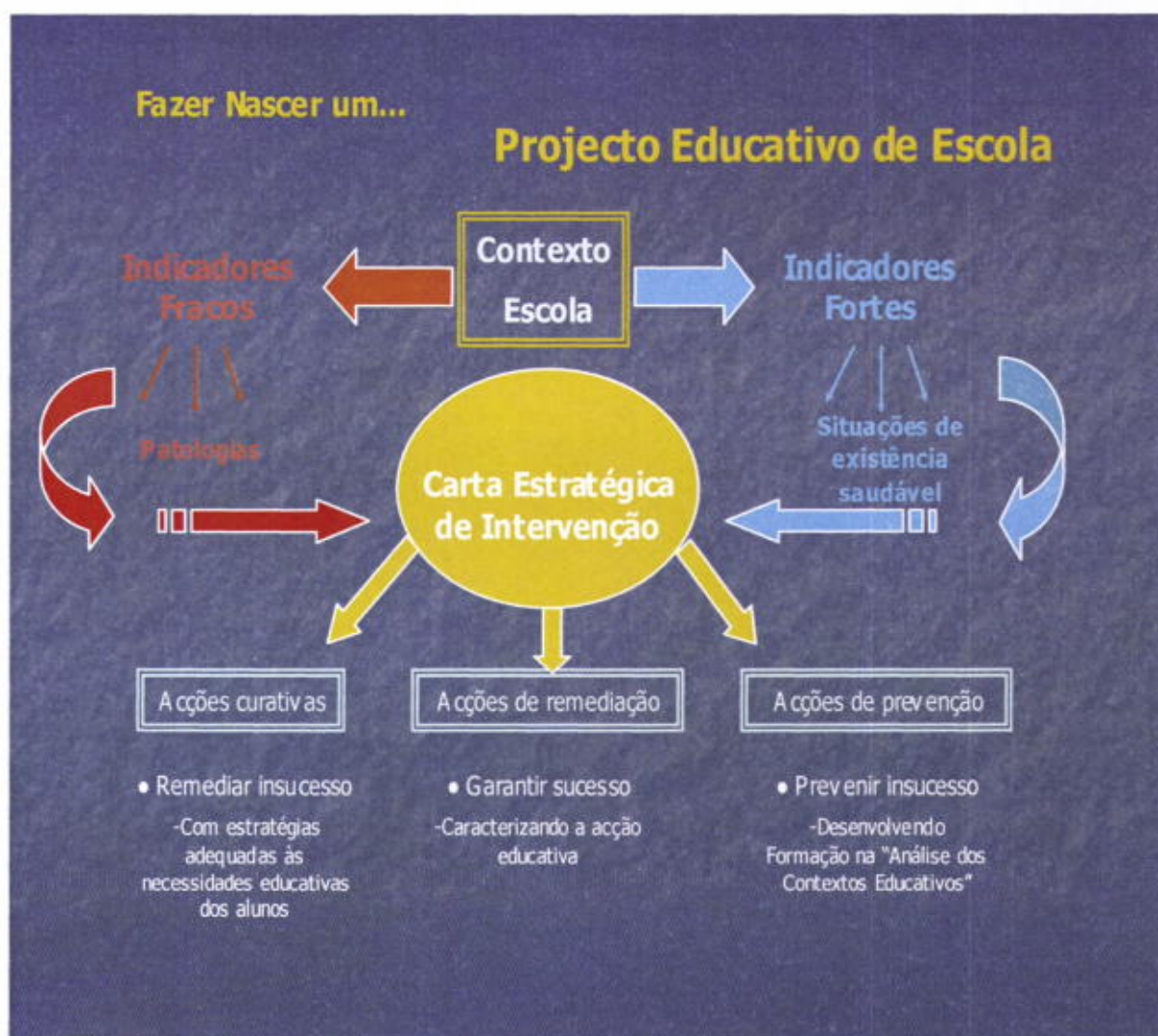
● - Situação onde se desenvolve a relação educativa/pedagógica de ajuda à criança e aos pais.

Processo de diagnóstico de necessidades



A Pedagogia de Ajuda na *Escola Sensível e Transformacionista*

(Barbosa, 2004, p.197).



A Investigação e o Projecto Educativo de Escola,
adaptado de Barbosa (1997, p.82)

Glossário:

Acto Pedagógico: Estrutura formal segundo a qual se cumpre o ensino e se realizam as aprendizagens.

Análise de Contextos Educativos: Disciplina criada por Luís Barbosa, na Universidade de Évora, no âmbito da formação inicial de educadores de infância, professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e ministrada ainda nos cursos de especialização de docentes.

Atitude de Pesquisa: Forma de estar sem a qual não se realiza investigação e atitude indispensável ao agente de ensino moderno, ainda que este não tenha sido investigador.

Carta de Sinais: Tipificação cartográfica dos comportamentos observados por forma a despistar indicadores de desconforto e quebra de partilha. As cartas de sinais não visam o enquadramento dos comportamentos em padrões de cariz patológico, mas sim a sua caracterização enquanto manifestações normais enquadradas em atitudes de defesa.

Facto Pedagógico: Acontecimentos que servem para operacionalizar os actos pedagógicos.

Sinais: Conjuntos de estímulos recebidos pelo professor a partir do aluno que permitem diferentes posicionamentos daquele em cada momento da situação pedagógica.

Bibliografia:

Anguera, M. T. (1989). *Metodologia de la Observacion en las Ciencias Humanas*, Madrid, Ediciones Cátedra, S. A..

Barbosa, L. M. (2002). *Da Análise de Contextos Educativos e da Criança enquanto objecto de estudo à Escola Sensível e Transformacionista – Análise da Acção Educativa*. Escola Superior de Educação João de Deus: Lisboa.

Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Editorial La Muralla, S. A., Madrid.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa, INIC.

Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto Editora: Porto.

Wittrock, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II, - Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Ediciones Paidós Educador.

Anexo 6 - Observação Naturalista Participante efectuada na fase M2 e seus resultados. Materiais produzidos pelos professores ao longo do período prático da sua formação na “Análise dos Contextos Educativos”.

I - Protocolo de Observação Naturalista Participante utilizado na fase M2 para a avaliação da Formação dos professores do núcleo duro na Análise dos Contextos Educativos.

<p>Local: _____ Data: ___ / ___ / _____</p> <p>Tempo de duração do registo: _____</p> <p>Situação a observar: Aplicação da Técnica do Espelhamento entre pares.</p> <p>Situação do observador: _____</p> <p>Material utilizado: Registos efectuados pelos professores.</p>		
Tempo (De 5 em 5 minutos)	Observações	Inferências

II – Materiais produzidos pelos professores na fase M2 durante as observações naturalistas por eles realizadas quer aos seus pares do núcleo duro, quer a colegas para além do núcleo duro, durante a fase de mediação de conhecimentos.

Os materiais que a seguir se apresentam foram utilizados pelos professores durante a aplicação da técnica do espelhamento.

Categorização das situações referenciais e identificação dos indicadores ou “Sinais” por Observação Naturalista

Situações referenciais (Ciências da Natureza)	Frequência das situações referenciais	Sinais	Frequência dos sinais
Início da aula	1	3 57 5	3 3 4
		Total	10
Saudação aos alunos e esclarecimento de que se estava na aula de Ciências (e não em Formação Cívica ou Direcção de turma)	3	15 25 33	3 2 1
		Total	6
Pedido da professora para que haja menos confusão, para que um aluno possa ir ao quadro registar um sumário	1	15 16 68	1 1 1
		Total	3
A professora lembra que na 2ª feira seguinte fazem teste	1	34 7 68	1 muitos alguns
		Total	1+ muitos
Registo do sumário no quadro	1		
		Total	
Desenvolvimento de tarefa : resolução de uma ficha do manual, com base em chave-dicotómica 1ª fase – colaboração de todos com professora 2ª fase – resolução individual	1	7 15 32 34 40 45 47 48 51 56 61 24 39 44 46 58	alguns 2 2 3 4 3 3 1 2 2 5 2 3 4 1 2
		Total	39 +alguns
Correcção do exercício resolvido na tarefa anterior	1	34 41 45 53 69 5 8 9 10	2 1 3 2 alguns 3 2 6

		59	7
		64	6
		Total	33
ficha de auto-avaliação	1	34	8
		44	8
		45	1
		Total	17
Admoestação/Repreensão	5	3	1
		14	3
		16	3
		24	3
		Total	7
Fim da aula	1		
		Total	

15.5.03
G.N.
S.A
Folha de Contagem

**Categorização das situações referenciais e identificação dos indicadores
ou "Sinais" por Observação Naturalista**

Situações referenciais (Inglês)	Frequência das situações referenciais	Sinais	Frequência dos sinais
Início da aula	2	3	2
		9	2
		8	2
		43	1
		Total	7
Saudação aos alunos/Cumprimento em Inglês	2	29	1
		Total	1
Troca de impressões com os alunos sobre uma actividade do P.A.E. decorrida no dia anterior	1		
		Total	
Entrega de trabalho já executado e dado conhecimento aos alunos de avaliação feita/Esclarecimento de dúvidas relativamente a trabalho corrigido e avaliado	1	33	1
		Total	1
Solicitação de T.P.C. já executado	2	2	2
		3	2
		43	2
		Total	6
Confirmação sobre a realização do T.P.C.	1		
		Total	
Desenvolvimento de tarefa : correcção de T.P.C., para toda a turma, com a colaboração/participação dos alunos; outra tarefa	2	5	1
		8	1
		24	1
		27	1
		33	2
		34	2
		40	2
		41	2
		43	2
		44	2
		45	4
		47	2
		48	2
		56	1
		58	2
		59	1
		61	2
64	2		
69	1		
Total	33		

Esclarecimento em relação a conteúdos	2	32	1		
		36	2		
		40	1		
		Total	4		
Repetição de explicações com exemplificações	2	40	1		
		45	4		
				Total	5
Recurso a exemplos práticos	1	32	2		
				Total	2
		Solicitação da tarefa que está a desenvolver-se	1	24	1
27	1				
				Total	2
"Apoio" a alunos que dizem não ter consigo o material necessário	1				
				Total	
				Total	
Admoestação/Repreensão	3	24	3		
				Total	3
		Fim da aula	2	73	2
74	1				
				Total	3

32-36
36-45
32-36

Observação feita à aula da Professora Anabela Diogo – Junho 03

I. Identificação de situações pedagógicas referenciais tipo:

- a) Início de aula
- b) Execução, no lugar, de exercícios/tarefas
- c) Solicitação de tpc
- d) Repreensão
- e) Escreve informação no quadro
- f) Leitura de textos
- g) Exposição da matéria por parte do professor
- h) Sublinhar aspectos importantes
- i) Recurso a exemplos práticos
- j) Relaciona com outras áreas do conhecimento (Interdisciplinaridade)
- k) Esclarecimento em relação a erros detectados
- l) Esclarecimento em relação a conteúdos
- m) Direcção de perguntas à generalidade da turma
- n) Direcção de perguntas a um aluno da turma (*diversificadamente*)
- o) Reformular perguntas
- p) Pedido de participação dos alunos para completar frases
- q) Ajuda prestada pelo professor aos alunos individualmente
- r) Sugestões dadas pelo professor
- s) Responder, concluir e sintetizar na vez dos alunos
- t) Escrever o sumário no início da aula
- u) Fim de aula

II. Identificação de “sinais”, comportamentos denunciadores de dificuldade, resistência, desconforto (etc.) por parte dos alunos nas situações pedagógicas referenciais referidas anteriormente:

- | | |
|---|--|
| 1) Levar tempo a assumir postura adequada | 10) Alheamento à tarefa que se está a fazer |
| 2) Ruído | 11) Movimentos na aula (virar para trás, manipular objectos pessoais, troca de objectos, movimentos despropositados) |
| 3) Postura Incorrecta | 12) Chamada de atenção de alunos a outros colegas |
| 4) Não regista informação fornecida pelo professor | 13) Tecer comentários críticos |
| 5) Passividade | 14) Arrumar <i>antecipadamente</i> o material |
| 6) Não responder às perguntas | |
| 7) Participação, não solicitada | |
| 8) Pedir esclarecimentos | |
| 9) Responder a perguntas ou concluir com a orientação do prof | |

2 AULAS – 22.JAN.03 e 05.FEV.03 (Aulas do prof. Victor Silva)
(2x90 minutos)

I. Identificação de situações pedagógicas referenciais tipo:

- a) Início de aula
- b) Ensino centrado no professor (exposição de conteúdos, leitura de textos)
- c) Execução, no lugar, de exercícios/tarefas
- d) Solicitação de material
- e) Conhecimento sobre a avaliação
- f) Repreensão
- g) Sublinhar aspectos importantes
- h) Recurso a exemplos práticos
- i) Esclarecimento em relação a erros detectados
- j) Esclarecimento em relação a conteúdos
- k) Informação relativa a conteúdos de aulas anteriores
- l) Direcção de perguntas à generalidade da turma
- m) Responder, concluir e sintetizar na vez dos alunos
- n) Escrever o sumário no fim da aula

II. Identificação de “sinais”, comportamentos denunciadores de dificuldade, resistência, desconforto (etc.) por parte dos alunos nas situações pedagógicas referenciais referidas anteriormente:

- | | |
|---|--|
| 1) Falta de pontualidade | 13) Não responder às perguntas |
| 2) Levar tempo a assumir postura adequada | 14) Participação, não solicitada |
| 3) Conversar ao mesmo tempo que se realiza tarefa | 15) Pedir esclarecimentos |
| 4) Conversar sobre assuntos descontextualizados da aula | 16) Responder a perguntas ou concluir com a orientação do prof |
| 5) Rir | 17) Não concluir a tarefa proposta pelo prof |
| 6) Brincar | 18) Alheamento à tarefa que se está a fazer |
| 7) Ruído | 19) Movimentos na aula (virar para trás, manipular objectos pessoais, troca de objectos, movimentos despropositados) |
| 8) Postura incorrecta | 20) Chamada de atenção de alunos a outros colegas |
| 9) Bocejar | 21) Tecer comentários críticos |
| 10) Reprodução de trabalho executado por outros | 22) Tentativa de resposta/opinião |
| 11) Não regista informação fornecida pelo professor | |
| 12) Passividade | |

III. Totalizar o nº de vezes que se repete cada situação pedagógica referencial..

Situações Referenciais	Frequência (situações ref.)	Sinais	Freq. (sinais)
Início de aula	2	1 2 12	1 1 1
Ensino centrado no professor (exposição de conteúdos, leitura de textos)	12	3 8 9 11 14 16 18 19 20 21 22	2 2 1 2 1 2 2 5 1 1 4
Execução, no lugar, de exercícios/tarefas	2	3 19	1 1
Solicitação de material	1		
Conhecimento da avaliação	1	10 12	1 1
Repreensão	3	7	1
Sublinhar aspectos importantes	3	12	1
Recurso a exemplos práticos	5	3 5 8 12	1 1 1 1
Esclarecimento em relação a erros detectados	2	3 4 7 17 19	1 1 1 1 1
Esclarecimento em relação a conteúdos	4	3 10 11 15 16 18 19	1 1 1 2 1 2 4
Informação relativa a conteúdos de aulas anteriores	4	10 16 19 22	1 1 1 3
Direcção de perguntas à generalidade da turma	6	3 8 13 16 19	1 1 3 1 2
Responder, concluir e sintetizar na vez dos alunos	3	16	1
Escrever o sumário no fim da aula	2		

Ameid

III. Totalizar o nº de vezes que se repete cada situação pedagógica referencial...

Situações Referenciais	Frequência (situações ref.)	Sinais	Freq. (sinais)
Início de aula	1	1 11	
Execução, no lugar, de exercícios/tarefas	2	3 5 8	
Solicitação de tpc	2	11	
Repreensão	1		
Escreve informação no quadro	2	10 3 7	1 1 1
Leitura de textos	4	8	
Exposição da matéria por parte do prof	7	7 8 13	2 1 1
Sublinhar aspectos importantes	3	4	2
Recurso a exemplos práticos	5	7	1
Relaciona com outras áreas do conhecimento (Interdisc.)	2		
Esclarecimento em relação a erros detectados	1		
Esclarecimento em relação a conteúdos	5	3 13	2 2
Direcção de perguntas à generalidade da turma	4	6 8 13	1 1 1
Direcção de perguntas a um aluno da turma (diversificadamente)	11	9 5 6 7	3 1 2 2
Reformular perguntas	4		
Pedido de participação dos alunos para completar frases	2	6 3	1 1
Ajuda prestada pelo professor aos alunos individualmente	1	3	1
Sugestões dadas pelo professor	1		
Responder, concluir e sintetizar na vez dos alunos	9		
Escrever o sumário no início da aula	1	12	
Fim de aula	1	2 11 14	1 1 1

Almeida

III – Resultados das Observações Naturalistas Participantes durante a fase M2.

Sequência das intervenções durante a aplicação da técnica do espelhamento entre professores do núcleo duro	Indicadores
1. Restituição dos dados através da técnica do espelhamento.	<ul style="list-style-type: none"> • Inibição mútua no início da restituição dos dados. • Diminuição do grau de tensão ao longo da restituição dos dados. • Utilização permanente dos dados sistematizados para o espelhamento. • Sugestão de estratégias alternativas pedagógicas.
2. Reflexão feita pelo professor espelhado.	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação passiva. • Sugestão de estratégias alternativas, partindo das necessidades educativas dos alunos. • Admitir algum constrangimento, mas importância na aplicação da técnica na reflexão de práticas pedagógicas. • Manifestação de algum espanto face aos dados, sem qualquer contestação. • Agradecimento amplamente manifestado.
3. Reflexão do investigador.	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização do trabalho prático. • Avaliação positiva da postura dos dois professores envolvidos. • Apelo à importância da continuação do trabalho para o desenvolvimento de competências na pesquisa, na utilização da técnica do espelhamento para a mudança de práticas. • Manifestação de satisfação perante o trabalho desenvolvido.

Nota: Durante a aplicação da técnica do espelhamento, os professores envolvidos evitaram interromper-se. O diálogo que pontualmente ocorreu serviu apenas para contextualizar alguma informação que de todo não estava a ser recordada pelo professor espelhado.

Sequência das intervenções durante a aplicação da técnica do espelhamento na fase de <i>mediação de conhecimentos</i>	Indicadores
1. Restituição dos dados através da técnica do espelhamento.	<ul style="list-style-type: none"> • Maior confiança e segurança na restituição dos dados. • Utilização permanente dos dados sistematizados para o espelhamento. • Sugestão de estratégias alternativas pedagógicas com recurso muitas das vezes ao diálogo.
2. Reflexão feita pelo professor espelhado.	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação passiva. • Sugestão de estratégias alternativas, partindo das necessidades educativas dos alunos. • Admitir algum constrangimento, mas importância na aplicação da técnica na reflexão de práticas pedagógicas. • Manifestação de algum espanto face aos dados, sem qualquer contestação. • Agradecimento amplamente manifestado.
3. Reflexão do investigador.	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização do trabalho prático. • Avaliação positiva da postura dos dois professores envolvidos, particularmente do professor espelhador pela melhoria da aplicação da técnica. • Apelo à importância da continuação do trabalho para o desenvolvimento de competências na pesquisa, na utilização da técnica do espelhamento para a mudança de práticas. • Manifestação de satisfação perante o trabalho desenvolvido.

Nota: também nesta fase, durante a aplicação da técnica do espelhamento, os professores envolvidos evitaram interromper-se. O diálogo, apesar de ter sido mais frequente, serviu para contextualizar alguma informação que de todo não estava a ser recordada pelo professor espelhado, como também na partilha de identificação de estratégias alternativas face às necessidades educativas diagnosticadas.

Anexo 7 - Relatórios finais dos professores sobre a formação desenvolvida em “Análise dos Contextos Educativos”.

Investigação sobre “Análise dos Contextos Educativos” Relatório da participação da Professora Adesinda Almeida

No início do ano lectivo 2000/2001 fui contactada, entre outros professores da Escola E.B. 2,3 de Alhadas, pela Dr^a Carla Lopes, no sentido de averiguar a minha disponibilidade para participar num trabalho de Investigação que estava a ser desenvolvido.

Neste contacto, a Dr^a Carla referiu o que inicialmente pretendia, recolher dados para o seu trabalho de investigação, o que iria implicar a observação de algumas aulas de turmas por si escolhidas e uma entrevista ao professor observado.

Houve duas fases distintas de observação de aulas. Relativamente à turma observada, no início os alunos podem ter mudado um pouco o seu comportamento, mas logo voltaram ao trabalho regular da aula. No que me diz respeito, na primeira aula não me consegui abstrair logo “daquela pessoa” que estava a observar a minha aula, mas foram os próprios alunos e toda a dinâmica da aula a ajudarem a “desligar” esse sentimento e me fazer relaxar e descontraír. A segunda aula já não veio interferir com a aula em si. Todo este modo de sentir, de ver a aula, bem como a minha perspectiva do próprio ensino e da relação aluno/professor foram, entre outros, tema de conversa durante a entrevista já referida.

Pela natureza e importância da investigação e pela quantidade de dados a tratar, as conclusões da investigadora não nos foram imediatamente fornecidas e sim no ano lectivo seguinte, 2001/2002.

O passo seguinte da sua investigação era agora tornar-nos conhecedores de tudo o que envolve uma observação: de que se trata, qual a sua natureza, como é feita, para quê e porquê ela existe no sentido de, no final desse ano, criar um núcleo de professores com capacidade para o fazer. Essa sua intenção foi levada a cabo através de uma acção de formação intitulada “Análise dos Contextos Educativos”.

Infelizmente poucos foram os professores que acederam passar a esta segunda fase.

Esta acção veio, entre outros aspectos ligados à observação em si, esclarecer todo o processo e trabalho por ela efectuado no ano anterior.

Agora, conscientes de todo o processo de observação, foi possível passar à última fase, que decorreu durante o ano 2002/2003.

Entre os professores que frequentaram a acção do ano anterior, foi feita a criação de pares de trabalho para observação mútua de aulas, pondo em prática tudo o que foi aprendido, procedendo a uma sistematização dos dados e consequente espelhamento.

As observações que fiz (em anexo), obedeceram a uma técnica de Observação pouco sistematizada ou naturalista e a sistematização foi baseada na que foi realizada pela própria investigadora no ano anterior.

Também estas observações foram feitas em duas fases distintas, uma primeira com pessoas do grupo, em Janeiro de 2003 e uma segunda com alguém da escola mas exterior ao grupo, em Junho do mesmo ano.

Realizado o espelhamento de cada pessoa/aula observada, era feita uma reunião com as pessoas envolvidas no processo, sempre na presença da investigadora Dr^a Carla Lopes.

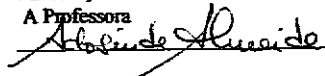
Inicialmente senti-me pouco à vontade ao confrontar as pessoas com as minhas observações das suas aulas pois não é fácil apontar o dedo! No entanto, quando o contrário aconteceu, percebi que não estamos propriamente a apontar o dedo, mas estamos a ajudar alguém a ter consciência de alguns pormenores do seu discurso, da dinâmica que estabelece dentro das 4 paredes, detalhes que podem melhorar substancialmente as aulas, bem como a relação que é estabelecida com os alunos.

Só depois de sermos confrontados com os nossos defeitos ou as nossas virtudes podemos escolher entre manter ou mudar. É claro que não é assim tão linear, pois envolve vontade de mudar, de melhorar e isso precisa, entre outras coisas, de alguma coragem para ouvir, assumir e agir, o que nem sempre é fácil... Mas é algo que precisa de tempo, como tudo!

Em síntese, posso dizer que gostei do trabalho feito durante estes três anos, levou-me a reflectir sobre mim, considerando-o útil e essencial para melhorar a minha prática pedagógica.

Alhadas, 2 de Setembro de 2003

A Professora



Relatório a propósito da participação no trabalho de investigação sobre "Análise dos Contextos Educativos"

No início do ano lectivo de 2000/2001 – primeiro contacto com o trabalho dinamizado pela Dra. Carla Lopes, que me contactou, de entre outros docentes da escola, no sentido de solicitar a minha disponibilidade, a fim de recolher dados para o seu trabalho de investigação. Este contacto consistiu em colocar-me ao corrente do que pretendia levar a cabo. Uma das vertentes prendia-se com a observação de algumas aulas (de turmas escolhidas pòe si) e de uma entrevista.

Foram observadas duas das minhas aulas, com uma turma de 9º ano (9ºC), que decorreram, no início, com alguma estranheza e apreensão por parte dos alunos (afinal, no fundo, no fundo, o que estava aquela pessoa ali a fazer? – terão eles pensado), e também com alguma "tensão" pela minha parte (afinal, racionalmente estava tudo bem, estando eu no meu domínio curricular, mas sempre era alguém que ali estava a registar situações e procedimentos, alguém que observava o meu desempenho pedagógico, digamos assim). O "hábito" foi permitindo um maior à-vontade e uma maior confiança.

Pelo feed-back que recebi dos alunos em causa, as aulas observadas não foram em nada diferentes das outras, porque "a professora não se comportou de maneira diferente, correu tudo como sempre".

No ano lectivo seguinte, 2001/2002 - a nossa "investigadora/acompanhante" transmitiu-aos as suas conclusões, a partir dos dados recolhidos, neste ano lectivo.

Seguidamente, para que tomássemos conhecimento do que é OBSERVAÇÃO, em todas as suas vertentes, e solicitando a colaboração dos que já com ela haviam trabalhado, mas também de alguns que se quisessem unir a este "grupo de observação", preparou uma acção de formação - «Análise de contextos educativos». Esta acção de formação revelou aos nossos olhos muitos procedimentos seguidos no ano anterior pela investigadora. Foi esclarecedora e foi permitindo que, aos poucos, a minha intervenção em tudo isto se tornasse mais "profissional", se assim se pode dizer, sem querer raiar a pretensão.

No ano lectivo de 2002/2003 - a nossa investigadora formou pares de trabalho para observação mútua de aulas, praticando o que havíamos aprendido e adquirido, fazendo uma sistematização dos dados observados e registados e o respectivo espelhamento.

Observei as aulas com recurso ao registo naturalista dos dados, que depois sistematizei com suporte numa carta de sinais que constava do material da acção de formação do ano anterior. De facto, procedi à sistematização de dados de forma muito semelhante à que a nossa investigadora nos havia dado a conhecer, não inovando quase nada.

Das duas aulas observadas, uma foi em par sugerido pela investigadora (em 03/02/03, professora Dina Coutinho, Inglês), e outra com alguém que não havia feito parte de nenhuma fase de todo este processo (em 15/05/03 de 2003, professora Eduarda Cantante, Ciências da Natureza).

Após cada espelhamento relativo à aula observada, tivemos uma reunião com as pessoas envolvidas e com a investigadora Carla Lopes.

Que partido tirei deste trabalho? - em certa medida alterou a minha prática lectiva, por ter levado a uma reflexão profunda do processo de ensino-aprendizagem, à sua complexidade. O facto de ter sido observada em algumas aulas, pela investigadora e por outras colegas, o facto de terem sido o espelho do meu procedimento nesta ou naquela situação, o facto de ter quantificado procedimentos, sinais, situações, torna tudo mais evidente, mais palpável, menos "no ar". Ao ficar um pouco mais por dentro "disto", percebi que embora trabalhando com o coração, isto de ensinar e comunicar também é uma "ciência" exacta.

Gostei de ter feito parte deste trabalho, e entendo-o como um começo.

Alhadas, Setembro de 2003

A professora

Drª Graça C. Rocha

" ANÁLISE DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS "
RELATÓRIO

Ano lectivo de 2000/2001 – primeiro contacto com o trabalho dinamizado pela Dra. Carla Lopes, que me contactou, de entre outros docentes da escola, no sentido de solicitar a minha disponibilidade, a fim de recolher dados para o seu trabalho de investigação. Este contacto consistiu em colocar-me ao corrente do que pretendia levar a cabo. Uma das vertentes prendia-se com a observação de algumas aulas de turmas antecipadamente escolhidas) e de uma entrevista.

Foram observadas algumas das minhas aulas do 9º ano, turma E, que decorreram, na minha opinião, com excessivo à-vontade por parte dos alunos (provavelmente porque à partida esta era já uma turma especial). Pelo contrário, da minha parte houve alguma tensão e inquietude, pois havia alguém a registar situações e procedimentos, sem eu saber objectivamente para quê.

Ano lectivo de 2001/2002 - a investigadora transmitiu-nos as suas conclusões, a partir dos dados recolhidos, neste ano lectivo.

Seguidamente, para que tomássemos conhecimento do que é observação, em todas as suas vertentes, e solicitando a colaboração dos que já com ela haviam trabalhado, mas também de alguns que se quisessem unir a este "grupo de observação", preparou uma acção de formação - «Análise de contextos educativos». Esta acção de formação revelou aos nossos olhos muitos procedimentos seguidos no ano anterior pela investigadora, o que permitiu entrever o que fora feito.

No ano lectivo de 2002/2003 -- a investigadora formou pares de trabalho para observação mútua de aulas, praticando o que havíamos aprendido e adquirido, fazendo uma sistematização dos dados observados e registados e o respectivo espelhamento.

Observei as aulas com recurso ao registo naturalista dos dados, que depois sistematizei com suporte numa carta de sinais que constava do material da acção de formação do ano anterior.

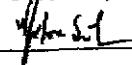
Das duas aulas observadas, uma foi em par sugerido pela investigadora (2 tempos - 9º A - em 06/02/03, professora Adosinda Almeida, Matemática), e outra com alguém que não havia feito parte de nenhuma fase de todo este processo (2 tempos - 9º D - em 20/05/03 de 2003, professora Ana Lúcia, Francês).

Após cada espelhamento relativo à aula observada, tivemos uma reunião com as pessoas envolvidas e com a investigadora, Carla Lopes.

Este trabalho teve o mérito de conseguir alterar, espera-se que para melhor, a minha prática lectiva, por ter obrigado a uma reflexão do processo de ensino-aprendizagem.

Alhadas, Setembro de 2003

O professor,



Relatório de Dina Maria Nunes Cruz Coutinho

Relatório sobre a participação na investigação sobre
"Análise dos Contextos Educativos"

O projecto da "Análise dos Contextos Educativos" teve início na Escola EB 2,3 Pintor Mário Augusto no ano lectivo de 2000/2001 por iniciativa da Dr.ª Carla Lopes. A fim de dar início ao trabalho de investigação, a Dr.ª Carla apresentou o projecto ao Conselho Directivo, tendo-lhe sido facultados os horários de alguns professores que eventualmente pudessem colaborar em todo o processo. Neste sentido, a Dr.ª Carla sondou a disponibilidade de vários docentes, procedendo de seguida à calendarização para a observação de algumas aulas. Nesta primeira fase não tive uma participação directa no projecto por não leccionar nenhuma das turmas alvo deste momento de investigação.

Seguidamente, no ano lectivo 2001/2002, a Dr.ª Carla apresentou à direcção da escola o passo que se seguia na sua intervenção: dinamizar uma acção de formação sobre "Análise dos Contextos Educativos" para os professores que já tinham colaborado na primeira parte da investigação. Apesar de não ter sido parte integrante desse grupo, manifestei, então, interesse em frequentar esta acção de formação. A minha vontade derivava da necessidade que sentia de lançar um olhar diferente, mais analítico sobre a minha prática pedagógica e esta, afigurava-se, igualmente como uma excelente oportunidade para abandonar o meu isolamento enquanto professora "senhor e dona" das minhas aulas. A Dr.ª Carla, depois de consultar o seu orientador, afirmou não haver qualquer inconveniente na minha participação e que até seria bom para a investigação. Assim, num grupo de quatro professores, fui a única a receber formação sem ter tido a experiência de ter alguém a observar as minhas aulas e sem ter recebido qualquer feedback sobre a minha actuação. E, eis a palavra chave das sessões de formação que frequentamos "a observação". Foram exploradas várias questões relacionadas com a mesma, desde "o que é", passando pelos "diversos tipos de observação em contextos distintos" chegando à "observação como principal ferramenta do método de investigação em educação". De facto, tudo o que ouvi e aprendi, veio ao encontro dos meus objectivos que me levaram a querer fazer parte deste grupo de trabalho.

No ano lectivo seguinte, 2002/2003, o desafio foi por em prática o que tinha sido explorado durante as sessões de formação. Assim, a Dr.ª Carla sugeriu que formássemos pares de trabalho para observação mútua de aulas de acordo com a disponibilidade nos nossos horários, fazendo uma sistematização dos dados observados e o respectivo espelhamento. Neste aspecto os meus colegas levavam uma vantagem sobre mim porque já tinham, em situações anteriores, abandonado a sua "zona de conforto" para permitirem que as suas aulas fossem observadas e "espelhadas".

Mãos à obra, o meu 'par' foi a professora Graça Rocha. As observações que fiz das aulas da Graça (nos dias 24 e 31 de Janeiro de 2003) obedeceram a uma técnica de observação naturalista e, seguidamente, fiz a sistematização com base na "carta de sinais" de diagnóstico de necessidades educativas, formativas e culturais que nos foi fornecida durante as sessões de formação. Nesta fase, eis as principais dificuldades com que me deparei:

Relatório de Dina Maria Nunes Cruz Coutinho

- a) No início senti-me um intruso na aula da colega mas consegui superar este mal-estar ao pensar que o meu papel era o de ajudar, de melhorar;
- b) Enquanto observava, recebia tantas 'mensagens' ao mesmo tempo, ficando sem saber por onde começar com os registos e depois...
- c) ...Quantas 'observações' estaria eu a perder enquanto olhava para o papel para fazer esses mesmos registos?
- d) Durante a sistematização tive a preocupação de 'encaixar' o que observara nos sinais existentes, não sabendo que poderia criar mais sinais, de acordo com as necessidades.

Seguiu-se o espelhamento entre os pares do grupo na presença da Dr.ª Carla. Inicialmente senti muita curiosidade relativamente ao que a minha colega tinha para me dizer mas também senti algum receio de as minhas observações surgirem como algo totalmente inesperado por parte da minha colega. No decorrer desta actividade descobri, no entanto, como podemos crescer pessoal e profissionalmente através deste método e de como este constitui um autêntico instrumento de ajuda para promover a mudança e para operar esta mudança na nossa prática lectiva.

Infelizmente não me foi possível avançar mais neste processo investigativo através da observação de uma aula fora do grupo que frequentou a acção de formação por uma ausência imprevista da minha parte por um período de duas semanas e com o final do ano lectivo à porta não consegui marcar outra data com a minha colega.

Por tudo o que escrevi penso que consegui transmitir que considerei o trabalho realizado útil e capaz de nos fazer reflectir sobre a nossa actuação e a nossa capacidade de sermos propiciadores de ambientes favoráveis para a aprendizagem dos nossos alunos. O grande 'senão' deste método é o factor tempo e a (in)capacidade para abrir a porta da nossa sala de aula aos outros.

Alhadas, Setembro 2003

Dina Coutinho

Dina Maria Nunes Cruz Coutinho

**Anexo 8 - Acta da reunião entre o núcleo duro, o investigador e o Conselho
Executivo na fase final de M3.**

Escola E. B. 2-3

Pintor Mário Augusto das Alhadas



Em reunião com elementos do Conselho Executivo, na presença do investigador, os professores do núcleo duro, tendo por argumentação e justificação todo o desenvolvimento da investigação, negociaram com aquele Conselho a possibilidade de, em Projecto Educativo, estar contemplada a formação de professores como consequência de necessidades formativas identificadas através de levantamentos feitos por investigação.

Uma vez que os professores do núcleo duro foram formados, ao longo da investigação, na “Análise de Contextos Educativos”, propuseram-se criar uma estrutura na escola, equivalente ao observatório de diagnóstico de necessidades educativas e de formação permanente de professores, ligado a áreas problemáticas da escola, como sendo: turmas de Currículos alternativos, turmas e / ou disciplinas em que o sucesso educativo vislumbra-se comprometido, turmas do 2º ciclo, cuja preparação sólida é essencial para a posterior progressão no ensino. A investigação realçou também a importância de na escola ser criado um espaço físico e temporal de Oficinas de Reconfiguração de Experiências, à luz da Escola Sensível e Transformacionista, com as adaptações possíveis ao que está concebido na reorganização curricular em vigor.

Esta negociação, que finaliza todo o ciclo de trabalho de campo da investigação, ficou registada em acta, autenticada pela própria escola, assinada por todos os presentes, incluindo o próprio investigador.

Alhadas, 7 de Julho de 2003



Assinatura dos presentes:

Presidente do Conselho Executivo:

Mário Rocha

Professores do Núcleo Duro:

Vilma Antunes de Almeida
Adriana Paula Ribeiro de Almeida
Teresa da Silva Almeida
Ana Maria Nunes da Costa

Investigador:

Luís de Conceição Pereira Lopes

Anexo 9 – Slides apresentados no Seminário

“A Análise dos Contextos Educativos”.

Seminário

“A Análise dos Contextos Educativos”

A Escola como Observatório de Diagnóstico de Necessidades

- Educativas dos Alunos
- Formativas dos Agentes Educativos

Escola E. B. 2 e 3 Pintor Mário Augusto / Alameda
10 / 03 / 2005

Metodologia

- Investigação - Acção / Formação
 - Método Estudo de Caso
 - Método Quase - Experimental

Investigação

- Decorreu nos anos lectivos
 - 2005 / 2007
 - 2007 / 2008
 - 2008 / 2009
- 2 Turmas – 9º Ano
- 8 Professores
- Disciplinas:
 - Matemática
 - Português
 - Ciências Físico – Químicas
 - Educação Física

Questões de partida para a investigação

- Que sinais emitidos pelos alunos revelam necessidades específicas de educação, permitindo construir **“Cartas de Sinais”**?
- Como reorienta o professor, *estrategicamente* os actos e factos educativos com base na **“Carta de Sinais”** e no levantamento de necessidades diferenciadas?

Hipótese geral

- Se o professor adquirir uma atitude de pesquisa através de formação na **Análise de Contextos Educativos**, então, pode tornar-se num agente capaz de organizar a intervenção educativo/pedagógica partindo das necessidades dos alunos. Estas serão organizadas em **“Cartas de Sinais”** a partir de manifestações observadas no decurso das situações pedagógicas

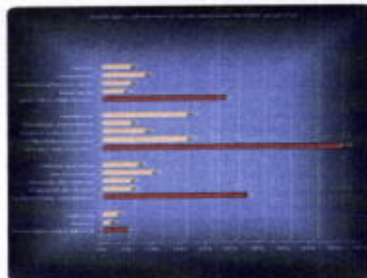
Momentos da Investigação

- Caracterização do contexto *Escola*:
 - Projecto Educativo
 - Caracterização geográfica
- Caracterização do contexto *Sala de Aula*:
 - Entrevistas Semi-estruturadas aos professores
 - Observações Naturais
 - Observações Sistemáticas
 - Espelheamento
- Formação de professores face aos resultados obtidos e aos objectivos da investigação

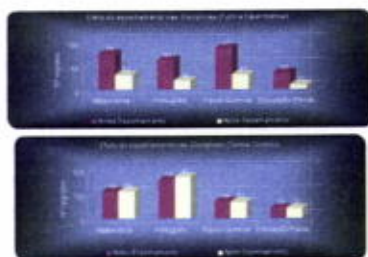
Carta de Sinais

Categoria	Subcategorias
Socio-Relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Hostilidade • Expressar sentimentos / desejos • Raporto com o contexto • Positividade passiva
Afectivo-Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Tédio • Aborrecimento • Desinteresse/Recusa de ajuda • Pedir ajuda
Intelectual-Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar perguntas / questões • Dar respostas • Assumir dificuldades • Execução de tarefas / actividades
Sensorial-Psicomotor	<ul style="list-style-type: none"> • Agitação • Postura

Percentagem das Categorias e Subcategorias dos Sinais obtidos na caracterização do contexto

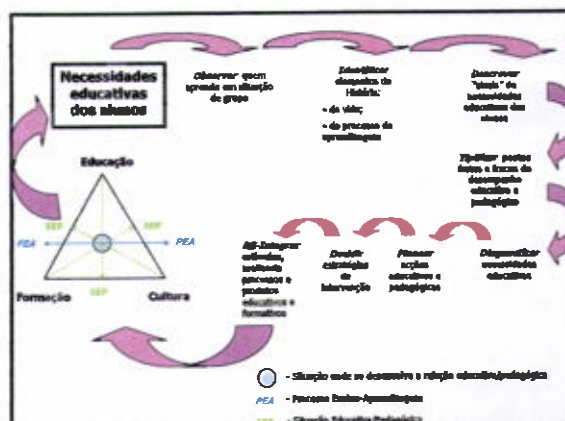
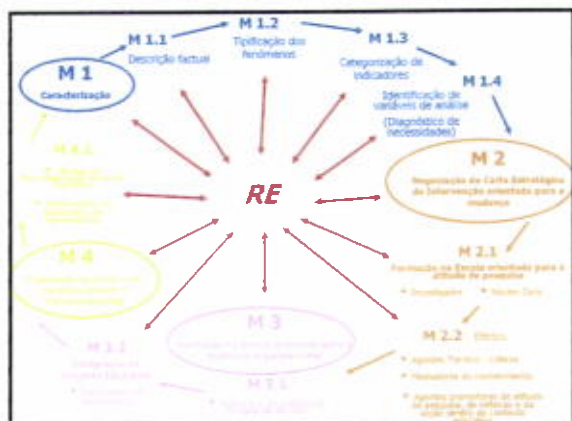


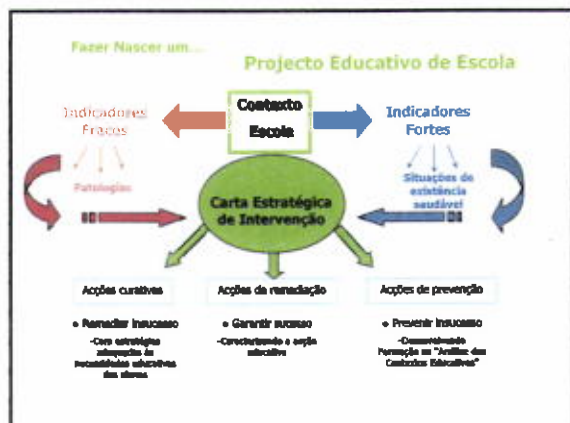
Resultados da Técnica do Espelhamento



Questões problemáticas

- 1- Que dificuldades se prendem à relação entre a pessoa do aluno e a do professor?
- 2- Quais os desajustamentos dos alunos relativamente às condições pedagógicas criadas pelo professor na acção educativa?
- 3- Que formação de professores é necessária no sentido de se desenvolverem atitudes de pesquisa para melhor reestruturarem estrategicamente as suas práticas em função das necessidades educativas dos alunos?
- 4- Quais as necessidades educativas dos alunos?

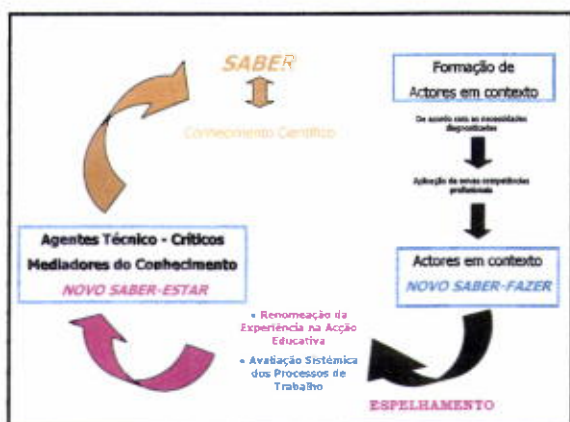




- Todo o Professor tem de ser:
- Um bom caracterizador da realidade educativa
 - Um bom descritor de actos e factos de desenvolvimento
 - Um bom tipificador de fenómenos
 - Um bom identificador de variáveis
 - Um bom diagnosticador de necessidades educativas

- A fim de poder ser:
- Um bom integrador de vivências
 - Um bom avaliador de desempenhos
 - Um bom condutor de aprendizagens
 - Um bom orientador de execuções
 - Um bom acompanhante de acções
 - Um bom ajudante de superações de limites de execução
 - Um Mediador do Conhecimento / Agente Técnico-Crítico

- Acções preventivas
- Criação de um **Observatório** de Análise de Contextos Educativos
 - Diagnóstico de necessidades Educativas dos alunos
 - Diagnóstico de necessidades Formativas dos professores
 - Formação de professores em contexto, orientada para a **Análise de Contextos Educativos**
 - Criação de **Oficinas de Reconfiguração de Significados** de Acção Educativa
 - Trabalho na prática de diagnóstico de necessidades
 - Emergência de Mediadores de Conhecimento / Agentes Técnico-Críticos



- Objectivos alcançados pela investigação
- Caracterizar para que se elaborem "Cartas de Sinais" indicadores de necessidades específicas de Educação e Formação.
 - Caracterizar para que se construam "Cartas estratégicas" de intervenção na Acção educativa.
 - Espelhar os actores educativos para se transformarem em Mediadores de Conhecimento / Agentes Técnico - Críticos.
 - Introduzir na escola a Formação contextualizada para que neles se monte a Pedagogia de Ajuda.

Escola Sensível e Transformacionista (Princípios)

- Diversidade Contextual
- Reorientação perceptiva
- Multireferencialidade partilhada
- Espelhamento Mediatizado
- Multireferencialidade pedagógica sustentada orientada para o sentido de ajuda ao outro ou *Pedagogia de Ajuda*

Oficinas de Reconfiguração de Significados da Acção Educativa

1ª Oficina Gestão Desenvolvimentista

- Gerir a Formação de professores no diagnóstico de necessidades
- Variáveis de análise e formação:
 - Motivação
 - Liderança
 - Cultura da escola
 - Clima da escola
 - Comunicação

2ª Oficina Factualidade Pedagógica

- Prática no diagnóstico de necessidades
- Organização de "Carta de Sinais"
- Construção de "Cartas de Intervenção Estratégica"
- Espelhamento entre os agentes educativos

3ª Oficina Arqueologia da linguagem disruptiva

- Detecção de problemas de linguagem
- Incorrectas utilizações da linguagem
- Dificuldades na utilização do código linguístico
- Linguagem com léxico demasiado redutor
- Consequentes dificuldades em exercícios intelectuais

4ª Oficina Arqueologia do erro matemático

- Relação Língua e Matemática
- Análise de erros em matemática
- Avaliação dos alunos

5ª Oficina

Espelhamento mediatizado

- Técnica utilizada para reflexão sistemática de práticas educativas

6ª Oficina

Integração na vida activa

- Tomar estreitas as temáticas de ensino e a formação orientada para a qualificação profissional.

7ª Oficina

Organização de estilos de vida

- Analisar as áreas curriculares complementares e ver em que medida as mesmas são ou não concorrentes para a melhoria das aprendizagens.

Integração do Projecto de Formação

- Projecto Educativo da Escola
- Projecto Curricular de Escola
- Projecto Curricular de Turma