

Universidade de Évora

Escola Superior de Educação João de Deus

**A escola enquanto observatório de
necessidades educativas dos alunos e
formativas dos professores**

Organização de carta de sinais para caracterização
dos actos e factos educativos

Graça Maria Caio Minhós Concha de Almeida

Orientador: Professor Doutor Luís Marques Barbosa

**Dissertação de mestrado em Ciências da Educação
Área de Administração e Gestão Escolar**

Junho de 2000

Universidade de Évora

Escola Superior de Educação João de Deus

**A escola enquanto observatório de
necessidades educativas dos alunos e
formativas dos professores**

**Organização de carta de sinais para caracterização
dos actos e factos educativos**



103056

Graça Maria Caio Minhós Concha de Almeida

Orientador: Professor Doutor Luís Marques Barbosa

Dissertação de mestrado em Ciências da Educação

Área de Administração e Gestão Escolar

Junho de 2000

AGRADECIMENTOS

Este trabalho reflecte o apoio de pessoas que voluntariamente, se prestaram a colaborar de alguma forma ou, simplesmente, entusiasmando-me a prosseguir a fim de, hoje, poder estar a apresentar o seu produto final.

A primeira palavra de agradecimento dirige-se ao Professor Doutor Luís Marques Barbosa, pela sua disponibilidade e incentivo prestados e que foram decisivos na perseverança com que manteve o rumo desta investigação mesmo em momentos de algum desalento.

Ao meu marido, pela sua inestimável ajuda, sem a qual muito dificilmente este trabalho seria concluído.

Aos meus pais e irmãos, pelo interesse e incentivo sempre demonstrado por este trabalho.

Ao Vitor Nunes pela colaboração imprescindível que me deu relativamente ao tratamento estatístico de alguns dados recolhidos durante a investigação.

Á minha filha, que também colaborou criando-me condições de trabalho.

A todos os professores e alunos que se prontificaram a colaborar, tornando possível este trabalho.

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO	PÁGINA
I INTRODUÇÃO	1
II REVISÃO DA LITERATURA	12
- Breve perspectiva histórica do conceito de relação Pedagógica	13
- Pedagogia, ciência e arte da educação	15
- A escola que temos continua a ser unilateral	17
- Ano 2000: persistência de uma relação pedagógica tradicional: A imposição unilateral do saber	18
- A escola, garante a igualdade de oportunidades?	21
- Rotulagens e expectativas	24
- A comunicação na sala de aula	26
- A escola cultural ou pluridimensional	30
- Obstáculos à implementação da escola cultural	33
- Das escolas especiais às escolas inclusivas	36
- A situação em Portugal	41
- Da exclusão escolar à orientação inclusiva	45
- A falta de ajustamento à personalidade do professor	49
- A formação de professores como forma de adequar a escola à mudança	54
III METODOLOGIA	60
- Metodologia adoptada	61
- Estudo de caso	62

- Questões problemáticas dos paradigmas dos aspectos metodológicos da investigação em educação	64
Seleção da Amostra	68
- Critérios para a selecção das disciplinas	68
- Critérios para a selecção do nível de ensino	69
- Critérios para a selecção dos professores	69
- Critérios para a selecção das turmas	70
Caracterização da Amostra e do Contexto da Investigação	70
- Selecção da escola	70
- Contactos com a escola	71
- Contactos com os professores da amostra	71
- Contactos posteriores com os professores da amostra	72
Caracterização da Amostra dos Professores	72
- Habilitações académicas e experiência profissional	74
Técnicas de recolhas de dados	76
- Entrevistas semiestruturadas	76
- Observações naturalistas e sistemáticas de aulas	79
- Questionário feito aos alunos	83
- Registo sistemático de indicadores (dados de estrutura)	84
- Questões colocadas aos professores: Triangulação dos dados	84
- Planeamento da investigação	85

IV INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA DE AULAS

- Interpretação de resultados: Observação naturalista 86
- Categoria de comportamentos indisciplinados 87
- Categoria dos comportamentos controlados 94
- Categoria dos comportamentos disciplinados 99

V INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

- As Entrevistas 101

Interpretação dos resultados da entrevista semiestruturada:

- Sinais reveladores de necessidades educativas específicas no aluno 104
- Caracterização geral da turma feita pelos professores da amostra 104
- Grupos de alunos identificados pelos professores da amostra 106
- Actuação do professor em função do diagnóstico de necessidades educativas específicas dos alunos 109

O professor prevê estratégias alternativas diferenciadas, de forma a otimizar as diferentes aprendizagens?

- Quais as estratégias alternativas previstas pelo professor? 113
- Como procura o professor otimizar as diferentes aprendizagens da turma? 114
- A utilização, ou não, da componente afectiva como estratégia 114

Forma como o professor aproveita a organização dos alunos:

- a) outros professores 116
- b) Outras áreas ou actividades 116
- Obstáculos à aplicação de estratégias alternativas diferenciadas 118

- Opinião dos professores quanto à retenção como estratégia 119

VI TRIANGULAÇÃO DE RESULTADOS 121

Caracterização da rede de comunicação: observação sistemática de aulas

- Explicações ou exposições dadas pelo professor 122

- Perguntas formuladas pelo professor 124

- Respostas dos alunos às perguntas do professor 125

- Reforço positivo 127

- Comunicação parasita 129

- Repreensões/Admoestações 130

- Imposição da ordem pelo professor 131

- Comunicação espontânea 132

- Corte de comunicação pelo professor 133

Questões colocadas aos professores e dados de estrutura:

- Classificação dos alunos nos três períodos lectivos 134

- Alunos mais participativos e com melhor aproveitamento escolar 135

- Alunos menos participativos e maus alunos 136

- Alunos caso 138

- Aulas de apoio a alunos 139

VII CARACTERIZAÇÃO DA TURMA EM ESTUDO 141

- Caracterização da turma 142

- Influência do rendimento económico dos pais no sucesso escolar 142

- Influência das habilitações académicas dos pais no sucesso escolar dos filhos 143

- Reprovação e continuação 144

- Considerações finais	148
VIII CONCLUSÃO	150
Elaboração de uma "Carta de Sinais"	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXOS	174

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Guião da entrevista Semiestruturada	175
2. Grelhas dos dados registados a partir da Entrevista Semiestruturada feita aos professores da amostra	180
3. Grelhas dos factos registados a partir da observação naturalista de aulas	191
4. Registo de observação sistemática de rede de comunicação nas várias aulas observadas	228
5. Dados correspondentes às classificações dos alunos da turma feita pelos professores da amostra	238
6. Guião de questões para recolha de dados complementares aos das entrevistas semiestruturadas e aos das observações naturalistas e sistemáticas	248
7. Classificações dos alunos nos três períodos lectivos	249
8. Conclusão das habilitações académicas e tempo de serviço dos professores da amostra	250
9. Posição no ensino dos professores	251
10. Guião de questões para caracterização da amostra dos professores	252
11. Questionário realizado aos alunos da turma	253
12. Análise quantitativa dos dados obtidos através do questionário realizado à turma	257

I

Introdução

Tal como refere o relatório intitulado *A Europa e a Sociedade Global de Informação*, elaborado sob a égide do comissário Bangemann (Maio de 1994), «no mundo inteiro, as tecnologias da informação e das telecomunicações geram uma nova Revolução, que se revela desde já tão importante e radical como as que a precederam». Estamos, pois, em presença de uma nova revolução, da qual emerge uma sociedade que podemos designar cognitiva. Nesta sociedade da informação e do saber, o risco de marginalização atinge, de um modo geral, os indivíduos que não têm acesso ao conhecimento e ao saber e acentua as diferenças entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem (*Livro Branco sobre Crescimento e Competitividade no Emprego*).

Cada vez mais, a posição de um indivíduo perante a sociedade será determinada pelos saberes que este tiver adquirido. Coloca-se, porém, a questão de saber como dotar os indivíduos de conhecimentos, saberes e aptidões fundamentais que contribuam para a sua inserção social. É neste contexto que se nos afigura fundamental a missão da escola como instituição.

Na nossa sociedade, o sistema educativo é a primeira etapa, institucionalizada, no desenvolvimento da cultura geral e da aquisição de conhecimentos básicos, durante a qual se constroem alicerces para o desenvolvimento individual. A escola permanece, assim, uma instituição insubstituível e indispensável na promoção da igualdade entre todos os jovens, futuros e bons cidadãos, sob o lema «Educação para todos», proclamado em 1996. De facto, escolaridade obrigatória significa igualdade na oportunidade para garantir a aquisição de saberes e para assegurar o futuro de cada indivíduo, através da promoção da sua realização social e pessoal. O direito ao «emprego» é um dos imperativos genéricos da sobrevivência do Homem e condição necessária de uma vida condigna.

No mercado de trabalho, predomina a «cultura de emprego» associada à aquisição de um diploma, tido, ainda hoje, como o melhor passaporte para o emprego. Contudo, milhares de jovens são excluídos do sistema escolar. Sem mesmo possuírem o grau de escolaridade obrigatório, nem qualquer tipo de qualificações, entram em desvantagem no mercado do trabalho e serão os mais afectados pelos efeitos devastadores do desemprego, tanto do ponto de vista pessoal como do ponto de vista social. Este tipo de exclusão é, sem dúvida, um dos grandes problemas da nossa sociedade. O insucesso escolar é o primeiro passo e um factor determinante da segregação social.

A escola, enquanto instituição formal criada pelo Estado, tem por objectivo contribuir para «o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida activa» (art.º 73 da Constituição da República Portuguesa). Este artigo preconiza ainda o direito universal ao ensino, «Como garantia do direito à igualdade de oportunidades, de acesso e êxito escolares», com vista a «superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais» (art.º 74). De acordo com os princípios consignados na Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) defende «a garantia de uma permanente acção formativa, orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade» (art.º 1.º), atribuindo ao Estado a responsabilidade de promover tal democratização e de garantir «o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucessos escolares» (art.º 2.º). Contudo, os entraves a tão apregoada democratização continuam a ser múltiplos, fazendo com que esta seja ainda muito incipiente. Comprovam-no os estudos referidos na revisão da bibliografia especializada e a própria investigação conduzida no âmbito deste trabalho. Tivemos ainda oportunidade para corroborar a ideia de que os jovens mais afectados pelo insucesso e pelo abandono escolar são, sobretudo, oriundos de meios desfavorecidos, pelo que não dispõem de um contexto / enquadramento / ambiente familiar, social e cultural que lhes permita tirar partido da formação ministrada na escola. Reflectindo esta

discriminação, o próprio Evangelho refere, a certa altura, que «ao que tem, dar-se-á; ao que não tem, até o que tem se tirará». Esta segregação começa, muitas vezes, no local onde seria suposto impedir que acontecesse: a escola.

A escola que temos ainda ensina a todos os alunos os mesmos saberes, a um ritmo idêntico para todos. Efectivamente, o professor procura ensinar todos os alunos da mesma forma, utilizando métodos e meios idênticos para atingir os objectivos estabelecidos: a aquisição dos mesmos conhecimentos, num determinado intervalo de tempo. Se, decorrido esse intervalo, o aluno não alcançar os objectivos inicialmente definidos, resta-lhe tentar consegui-lo no ano lectivo seguinte, repetindo o mesmo percurso, apesar de este não lhe ter proporcionado êxito no ano anterior.

Neste modelo de escola, que alguns autores designam reprodutor, só os alunos capazes de seguir o sistema de ensino tradicional, orientado por um modelo absoluto e rígido, só estes alunos, dizíamos, oriundos de camadas social, económica e culturalmente favorecidas, conseguem obter um diploma e, em muitos casos, prosseguir os seus estudos.

Urge reexaminar os sistemas educativos, de forma a torná-los mais flexíveis e a proporcionar a todos os jovens uma educação diferenciada, que contribua para o desenvolvimento individual no respeito pelas diferenças. A acção educativa deve ter em conta as singularidades de cada um e, por conseguinte, deve ser personalizada e individualizada, de modo a que a educação de todos seja a educação de cada um. Contudo, para que a escola de primeira oportunidade possa ministrar aos jovens uma cultura geral de saberes, equilibrada e completa, é necessário viabilizar um conjunto de medidas, entre as quais propomos as seguintes:

- Tornar a teoria educativa exequível, evitando, assim, que se transforme em mera demagogia.
- Consolidar e articular as relações entre a família e a escola; estabelecer e aprofundar o diálogo com as diversas «forças sociais», de modo a abrir caminho para um futuro ingresso na vida activa («a nova escola terá de saber viver não apenas com a sociedade, mas, acima de tudo para a sociedade,

porque uma nova escola deve ser uma escola sensível e transformacionista»); ter em conta os interesses dos diversos actores — professores, alunos, autarcas, pessoal auxiliar, pais, empresários —, pois todos têm o dever de partilhar a responsabilidade do crescimento, educação, formação e cultura dos seus jovens (Luís Barbosa, 2000).

- Apostar na formação contínua dos docentes, de forma a que estes possam fazer face às mudanças constantes e às novas exigências do ensino, e incentivar a sua valorização profissional e pessoal. É também importante que os professores mantenham entre si uma cultura de cooperação, a fim de poderem aprender com a experiência de outros professores e também com a de outros profissionais, nomeadamente, investigadores ou teóricos da educação. Isto implica uma maior colaboração entre profissionais e investigadores na área da educação, uma vez que ambos têm objectivos comuns: levar a bom termo a educação dos alunos, melhorar a qualidade do ensino e formar bons cidadãos.

É importante que os professores se sintam valorizados na sua função de educadores e que desenvolvam capacidades de auto-avaliação das suas práticas. Deixarão, assim, de ser meros executores, ou até funcionários, do ensino e passarão a adoptar uma atitude mais científica e menos empírica. Corroborando esta opinião, Dickson, Kean e Anderson (1973) afirmam:

«...cada professor deve ser preparado para encontrar, por si mesmo, os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função. Isto exige, por parte do professor, a aquisição de uma atitude experimental, de um conhecimento teórico sobre a investigação e experiência, de "skills" técnicos para controlo dos meios de ensino e de conhecimentos de técnicas de avaliação para analisar o "feedback" com objectivos educacionais.»

É necessário reduzir o número de alunos por turma e pôr à sua disposição salas de aula mais acolhedoras. É urgente modernizar os programas, os métodos e meios de ensino, explorando as potencialidades didácticas das novas tecnologias e da informática.

É fundamental garantir apoio escolar aos alunos com dificuldades, graças à intervenção de professores que lhes proporcionem apoio específico ou de carácter geral. É importante ter em conta que «uma educação para todos» significa uma educação diferenciada, que permita a igualdade de oportunidades e que contribua para o desenvolvimento individual no respeito pelas diferenças e pela singularidade de cada ser humano.

A escola é, por excelência, o lugar onde se formam homens e cidadãos. Investir na escola e nos seus actores é, pois, investir no capital humano, a principal riqueza de uma sociedade. Da qualidade da formação dos indivíduos depende a sustentabilidade do desenvolvimento de qualquer país. Assim sendo, o investimento nos recursos humanos não deve ser menosprezado, em prol do investimento nas novas tecnologias. Cabe, porém, à sociedade decidir qual o rumo que pretende: o de uma sociedade humanizada ou o de uma sociedade de «coisas» (Manuel Ferreira Patrício, 1996).

Na mesma linha de pensamento, Luís Barbosa afirma: «Os países desenvolvidos não podem ter escolas a embarcar na última carruagem do desenvolvimento técnico, económico e científico... a escola deve vir logo a seguir à máquina que puxa o comboio do desenvolvimento, porque ela não pode servir só para formar cidadãos enquanto nela permanecerem... quer se queira, quer não, tudo o que nela se fizer com as novas gerações terá sobre elas, obrigatoriamente, impacto para toda a vida» (Luís Barbosa, 2000).

Um artigo da revista britânica *The Economist*, de 1997, citado por Ruben Cabral (1999), refere: «Por todo o mundo, é um dado adquirido que competência educacional e sucesso económico estão intimamente ligados — que a luta para melhorar o nível de vida de uma nação trava-se, primária e principalmente, na sala de aula.»

Por sua vez, William Knoke, citado por Ruben Cabral (1999), escreve :

«(...) se um governo pudesse ter uma só função, a educação deveria ser essa função (...); sem educação, a economia colapsa, as receitas fiscais afundam-se, a ética e a moral entram numa situação caótica, as drogas e a violência governam, a tecnologia e a

defesa deterioram-se, a democracia degrada-se, as infra-estruturas apodrecem — tudo para nada.»

Uma vez que a escola e a educação são consideradas factores fundamentais da vida em sociedade e catalisadores do progresso e do desenvolvimento das nações, poderemos levantar a seguinte questão: estarão preparadas para tais tarefas as nossas escolas de base mecanicista, onde o conhecimento está compartimentado em áreas distintas e autónomas (as disciplinas) e a «nota» é o resultado último a atingir? Alguns indicadores parecem dizer-nos que não. Que o testemunhem os muitos jovens desempregados, apesar de possuírem um diploma. Apesar disso, a escola tradicional ainda hoje aposta na chamada «cultura de emprego», no emprego para toda a vida. Como refere Peter Drucker, citado por Ruben Cabral (1999), «numa sociedade baseada no saber e em que a tecnologia e a economia deverão sofrer mudanças rápidas, a única segurança de emprego que faz sentido é a capacidade de aprender rapidamente (...), saber o suficiente para ser capaz de mudar». Urge, portanto, reinventar a educação e a escola, para formar os jovens numa «cultura de trabalho», em vez de se continuar a privilegiar uma «cultura de emprego». Importa formar trabalhadores que demonstrem iniciativa e coragem para gerir situações novas e que possuam criatividade e um elevado grau de autoconfiança, porque a única segurança real, numa economia e numa sociedade em permanente transformação, é saber-se o suficiente para se ser capaz de mudar. A escola deve, portanto, ter como objectivo «preparar o jovem para ganhar a vida, mas também para viver a vida» (Ruben Cabral, 1999).

Foi ao nível da sala de aula, o nível micro do ensino, que residiu a preocupação desta investigação, com base nos pressupostos anteriormente desenvolvidos. Isto é, o trabalho de investigação cingiu-se ao estudo da prática de ensino desenvolvida pelo professor na sala de aula, com o grupo-turma.

Como professora, preocupam-me sobremaneira os motivos por que os alunos se interessam cada vez menos pela escola e, inclusivamente, pelo momento da sala de aula em que decorre o processo de ensino-aprendizagem, manifestando elevados níveis de absentismo, abandono escolar, insucesso e indisciplina. Preocupa-me saber em que

medida as práticas de ensino dos professores, incluindo a minha própria prática (que se reflecte também na dos outros professores, nas respectivas salas de aula), são também responsáveis por esse desinteresse e insucesso. Procuo compreender os motivos por que os alunos exibem determinados comportamentos, teimando em dar a conhecer aos professores o seu desagrado e as suas frustrações em matéria de aprendizagem, bem como perceber em que medida as práticas tradicionais, cujas estratégias e métodos de ensino apenas satisfazem a aprendizagem de uma minoria de alunos, contribuem para esta situação.

Preocupa-me também, como professora, que o processo de avaliação conduza sempre à discriminação dos mesmos alunos. Com efeito, os resultados denunciam uma forma de avaliação que, em vez de se encontrar ao serviço do aluno, auxiliando-o no seu desenvolvimento educativo e na sua formação, antes favorece a selecção dos mesmos educandos. A avaliação contribui, assim, para a sobrevivência de uma escola reprodutora, conclusão que é corroborada pelos dados recolhidos e analisados ao longo deste trabalho. O trabalho do professor continua a ser rotineiro e massificador, pouco ou nada atento à preocupação de diagnosticar as necessidades educativas e formativas dos alunos.

Será, pois, inteiramente correcto afirmar que «mais do que termos uma escola para todos, temos uma escola onde todos estão; mas estar dentro da escola não é fruir dela» (Luís Barbosa, 2000).

Com base neste enquadramento teórico, as questões que se colocam são:

- Que sinais pertinentes, reveladores de necessidades específicas de educação, identifica o professor no aluno?
- Como avalia o professor os alunos com base nos sinais reveladores de necessidades educativas específicas no sentido de fazer um diagnóstico das mesmas?
- Que estratégias alternativas de acção, relativas aos actos e factos educativos, são desenvolvidas pelo professor, partindo do pressuposto de que cada situação pedagógica tem a sua especificidade?

A presente tese intitula-se *A escola enquanto observatório de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores. Organização de Carta de Sinais para caracterização dos actos e factos educativos*. Os observatórios correspondem a instrumentos de observação de uma situação pedagógica, que encaminham para o diagnóstico de necessidades educativas diferenciadas nos alunos (Barbosa, 1994). De facto, segundo Estrela (1990), a observação e a reflexão sobre o real, ou seja, a indagação da realidade e a construção de hipóteses explicativas, constituem os fundamentos de uma pedagogia mais científica, capaz de superar a atitude tradicional, que reduz o ensino e a pedagogia a artes empíricas.

O mesmo autor refere ainda que só a observação permite caracterizar a situação pedagógica com que o professor será confrontado, conduzindo à identificação das principais variáveis em jogo e à análise das intervenções necessárias, de forma a que a escolha das estratégias seja realmente adequada à prossecução dos objectivos visados. Na mesma linha, Clímaco (1992) refere que os observatórios devem incentivar a qualidade do desempenho dos diferentes actores. Para uma melhor apreensão dos pressupostos subjacentes ao tema da presente tese, convém lembrar as definições de alguns conceitos:

- **A situação pedagógica corresponde**, segundo Barbosa (1994), a toda a situação em que os actos educativos se manifestam como consequência da dinâmica interactiva das múltiplas variáveis. No contexto específico de cada situação pedagógica, os componentes dos factos educativos são também, em si mesmos, factos pedagógicos.
- **O acto educativo é o conjunto de factos de natureza educativa emergentes das situações pedagógicas, os quais condicionam a organização da estrutura do acto educativo** (Barbosa, 1994).
- **O facto educativo é o conjunto de todos os fenómenos que ocorrem na sala de aula e que pertencem a uma mesma família fenomenológica** (Barbosa, 1994).

- **Sinais** são estímulos recebidos por professores e alunos e permitem ao docente adoptar posicionamentos em cada momento da situação pedagógica (Barbosa, 1995). Para o professor, os sinais são indicadores de estratégias de intervenção. Durante as aulas, os alunos emitem sinais e exibem comportamentos que transmitem, numa linguagem não verbal, as suas necessidades de aprendizagem. Através da observação de aulas, quisemos verificar se o professor sabe interpretar os sinais emitidos pelos alunos e se revê as suas estratégias de ensino em função dos mesmos.

Algumas limitações ao estudo

O carácter específico e inacabado do método de estudo seguido na presente investigação — o estudo de casos —, que não permite tirar conclusões definitivas e universais, mas tão-só fazer generalizações para situações pedagógicas idênticas, constitui uma limitação óbvia. Tal limitação é sobejamente conhecida, pelo que têm sido iniciados outros estudos sobre o mesmo tema, os quais contribuirão, certamente, para enriquecer as conclusões da presente investigação.

Como é referido no capítulo relativo à metodologia, os dados obtidos, apesar de numerosos, foram recolhidos e analisados exclusivamente pela investigadora. Ora, a despeito dos esforços que envidou para garantir a neutralidade ao longo da investigação, a investigadora não pode afastar por completo a interferência da sua subjectividade. Uma outra limitação ao estudo, ainda relacionada com a própria investigadora, advém da sua imaturidade e inexperiência no que diz respeito às técnicas de observação de aulas. A fim de minimizar tal limitação, a investigadora optou por observar um maior número de aulas.

Outra limitação a referir diz respeito a variáveis alheias à própria investigação. Apesar de, inicialmente, os professores escolhidos para a amostra não terem apresentado

qualquer objecção à sua participação no estudo, tendo, inclusivamente, revelado interesse em colaborar, determinados docentes mostraram alguma resistência no momento da recolha de dados, nomeadamente, durante a observação de aulas. Alguns professores mostravam-se nervosos, tendo um deles recusado a presença da investigadora na «sua» sala de aula, alegando insegurança quanto ao comportamento dos alunos na presença de alguém que lhes era estranho.

Durante a observação de aulas, tive ainda oportunidade para verificar que os professores as planeavam de forma a manterem os alunos ocupados na realização de fichas de trabalho, revisões para os testes ou outras actividades que reduziam a exposição por parte do professor. Esta atitude diminuiu a espontaneidade e a naturalidade dos docentes, que, ao serem observados nas suas práticas de ensino, adoptaram a postura de quem estava a ser avaliado por outrem.

Apesar das limitações referidas, a investigadora experimentou, ela própria, um fenómeno de mudança ao longo da investigação, tendo passado a olhar a sua própria prática de ensino com «outros olhos». Foi igualmente sensibilizada para a necessidade e urgência da mudança de atitude do professor nas suas aulas, graças à reflexão que foi obrigada a fazer, à medida que o estudo se foi desenrolando.

Como consequência desta experiência, a investigadora passou a ser uma crítica activa do seu papel de professora, sempre preocupada com a gradual diminuição dos erros que comete, identificados graças a uma melhor caracterização da situação pedagógica em que se encontra envolvida. Esta experiência permitiu-lhe, igualmente, compreender melhor, do ponto de vista científico, a realidade da escola e a complexidade da relação pedagógica, bem como adoptar uma atitude mais reflexiva face à sua própria prática na sala de aula.

II

Revisão da Literatura

Breve perspectiva histórica do conceito de *relação pedagógica*

O termo *relação* vem do latim (*relatio, onis*) e foi comportando, sucessivamente, diversos significados. Tendo como referência a linguagem corrente, verificamos que o substantivo *relação* raras vezes aparece isolado, ocorrendo, em geral, acompanhado de um adjectivo que especifica a sua natureza: *relação* parental, *relação* conjugal, etc. É, portanto, o adjectivo *pedagógico* que indica a característica específica que permite distinguir a relação humana em geral da relação educativa em especial.

Nas sociedades primitivas, a educação dos jovens era assegurada pela família, no seio da comunidade ou tribo, onde as aprendizagens se efectuavam por imitação (*mimésis*) e por participação gradual na vida dos adultos. A acção do adulto exercia-se sobre as novas gerações de modo natural, sem necessidade de recurso a formas de violência, de coacção ou de imposição.

A complexidade crescente das civilizações origina uma diversificação dos papéis sociais e a necessidade de preparar as jovens gerações para o desempenho desses papéis. A preparação exigida assume formas diversas e tem em conta necessidades específicas de cada sociedade ou comunidade. Surge, assim, uma nova forma de educação, distinta da que é dada pela família e em oposição à educação familiar e tribal, cujos objectivos são variáveis, menos definidos e menos explícitos.

Começa a prefigurar-se a necessidade da criação de escolas, como núcleos de transmissão e aprendizagem de saberes considerados úteis, de acordo com os padrões sociais e culturais vigentes. As escolas tornam-se, pois, centros de actividade educativa, organizados em torno da transmissão intencional de determinados saberes.

A etimologia da palavra *pedagógico* e a sua relação com outras da mesma família, tais como *pedagogia* e *pedagogo*, reforçam este ponto de vista. Com efeito, o pedagogo era o escravo que acompanhava a criança à escola, tendo-se tornado, com a evolução dos costumes, o repetidor das lições e o mestre de boas maneiras.

A palavra pedagogia surgiu muito mais tardiamente. Littré (citado por Mialaret, 1980) assinala que ela se encontra na inscrição cristã de Calvino, de 1536: «(...) Contudo, o Senhor conserva-nos nesta Pedagogia...». Posteriormente, viria a adquirir algumas conotações pejorativas, em função de um discurso pedante sobre a educação, discurso opinativo e desligado do real. A pedagogia reconquista o prestígio do seu saber ao tornar-se numa ciência experimental, em finais do século XIX, princípios do século XX. Assim se vão definindo as duas vertentes da pedagogia, bem expressas na sua definição tradicional: «arte e ciência da educação». Enquanto arte, remete para o campo da prática o «dom» de ensinar num contexto institucionalmente organizado; enquanto ciência, remete para o campo do conhecimento sistematizado e reflectido, porque a ciência tem por objectivo a aquisição de conhecimentos .

É, pois, quer pelo carácter organizado de uma prática directamente ligada à transmissão intencional do saber, num quadro institucional expressamente criado para o efeito, quer pelo carácter reflexivo e teórico do conhecimento ligado a esta função de educação que o campo educativo se distingue do campo pedagógico (Estrela, 1994).

Pedagogia, ciência e arte da educação

O termo pedagogia exprime um conteúdo muito vasto e geralmente confuso. Define-se, correntemente, pedagogia como a ciência e arte da educação. Uma ciência, no sentido rigoroso da palavra, é um conjunto sistemático de conhecimentos relativos a um objecto determinado. Uma ciência pressupõe, portanto, a delimitação precisa do domínio que lhe é próprio, a utilização de métodos adequados ao seu objecto de estudo e a obtenção final de algum tipo de resultados.

A educação constitui o objecto da pedagogia. Educar, no sentido etimológico do termo, é conduzir de um estado a outro. É, portanto, modificar num certo sentido aquele que é susceptível de educação. É agir de maneira premeditada sobre um ser vivo, de forma a conduzi-lo a uma meta previamente fixada. Subjacente à educação, existe, portanto, o postulado, aceite na teoria e na prática, segundo o qual é possível modificar o Homem, pelo menos em certa medida. O ser humano é um ser educável. Segundo Platão, «a educação tem por fim dar à alma e ao corpo toda a beleza e perfeição de que são susceptíveis». Para o filósofo Locke, a educação é «a realização de uma alma sã num corpo sã». De acordo com Spencer, «a função da educação é preparar para a vida completa». A educação constitui, portanto, o objecto de estudo da ciência pedagógica. Trata-se de uma ciência que se ocupa de um conjunto de factos acessíveis à observação, suficientemente definidos para não serem confundidos com os factos que são objecto de estudo de outras ciências.

A pedagogia é também a arte da educação. Para Durkheim (citado por Mialaret, 1980), ela é a «teoria prática da educação» e, de uma maneira geral, «a ciência da educação das crianças». Pedagogia é também a arte na sua mais ampla acepção, é a aplicação dos conhecimentos teórico-científicos à realização de um projecto. A pedagogia é uma arte, porque se propõe realizar uma tarefa bem concreta: a educação.

Todo o educador é um artista. A arte ou ciência prática progride naturalmente, a par da ciência, ou ciências, que tocam o domínio a que se aplica.

A arte empírica da pedagogia é feita de práticas tradicionais, é o saber acumulado de vários anos; mas é pela ciência que a arte toma consciência de si própria. A ciência parte da arte empírica, não com o propósito de a destruir, mas com a intenção de a iluminar e de alargar horizontes.

A ciência e a arte da educação devem apoiar-se mutuamente. Quanto mais a ciência se desenvolver, mais fácil será a transmissão da arte empírica à maioria dos educandos. Por volta de 1960, parece ser possível estabelecer uma distinção entre ambas — a educação é da ordem da acção; a pedagogia, da ordem da reflexão —, ao mesmo tempo que se afirma a impossibilidade de as separar, já que uma e outra são facetas de um mesmo processo, tal como a acção e o pensamento. Surge então o termo *Ciências da Educação*.

Desde o fim do século passado, a palavra «ciência» surge aposta, quer ao termo educação, quer ao termo pedagogia. Em 1879, Alexandre Bain publica um livro de metodologia do ensino, com o título *As Ciências da Educação*. Para este autor, as ciências da educação limitam-se ao estudo científico da arte de ensinar.

Em 1910, Lucien Cellirier publica um esboço de uma ciência pedagógica, cujo subtítulo é *Os Factos e as Leis da Educação*. Nesta obra, o autor expõe as condições de uma ciência a que chama pedagógica, para assim a distinguir da educação, considerada a arte de educar as crianças.

Nesta época, os autores hesitam, porque o conceito de ciências da educação ainda não se encontra suficientemente definido. Reconhece-se a necessidade de procurar fundamentos científicos para a educação, mas a reflexão permanece num domínio limitado, fechado. Precisar o conceito de ciências da educação será obra dos últimos decénios do século XX (Estrela, Albano 1992).

«O futuro da Pátria, como o da Humanidade, passa mais pela Escola do que pela fábrica, passa mais pela alma do que pelo estômago. Estômago ou equivalente não há bicho que não tenha. Não é por aí que nos distinguimos deles» (Manuel Ferreira Patrício, 1996).

A escola é vital para o progresso da comunidade e da Humanidade. As comunidades humanas são o que são, tanto mais progressistas, quanto maior é o saber acumulado que possuem. O progresso é impulsionado pelos indivíduos, e estes reflectem a educação que receberam.

Apesar de a educação e a formação dos jovens não começarem nem acabarem na escola, esta tem, indiscutivelmente, um papel primordial na formação de futuros e bons cidadãos, pelo que deveria merecer, na nossa sociedade, um estatuto privilegiado. Contudo, a escola contemporânea tem vindo a ser apontada como uma instituição em crise, sendo, por isso, alvo das mais variadas críticas. De facto, as finalidades e objectivos da escola de hoje parecem não corresponder aos da escola que deveríamos ou gostaríamos de ter.

A escola que temos continua a ser unidimensional

Continua a existir uma escola ao serviço do Estado, controlada centralmente e em moldes burocráticos. Trata-se de uma escola unidimensional, com um currículo predominantemente académico e programático. A sua única dimensão é a estritamente curricular ou lectiva, sendo a sala de aula o factor estruturante.

Temos uma escola «casa de ensinar», em vez de uma escola «casa de aprender», e persiste uma imposição unilateral do saber.

Ano 2000: persistência de uma relação pedagógica tradicional

Imposição unilateral do saber

Não obstante as profundas transformações económicas, tecnológicas, sociais e políticas que a escola sofreu na época contemporânea, continuam a subsistir nela heranças do magistrocentrismo tradicional, que resistem à mudança dos tempos e das vontades (Estrela, 1994). Por um lado, o professor perdeu o monopólio do saber, uma vez que o desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação transformou o mundo numa «aldeia global» (McLuhan citado por Estrela, 1994). Grande parte dos conhecimentos dos alunos são adquiridos fora da escola, numa *escola paralela*. Por outro lado, o educador de hoje vê-se confrontado com a novidade e com o envelhecimento do saber que possui, porque também o saber nasce, cresce e morre. Apesar de, teoricamente, o modelo de funcionamento clássico de uma aula, baseado no pressuposto «autoridade/saber», estar ultrapassado, o certo é que a escola de hoje continua ligada à imposição unilateral do saber. A transmissão deste acervo de conhecimentos «congelado» transforma o professor numa espécie de funcionário do saber da mimética, contra a escola da liberdade e da construção permanente do saber. Muitos professores continuam a reservar para si o lugar central que a pedagogia tradicional lhe atribuía na organização do acto pedagógico. Continuam, assim, a privilegiar o seu papel de transmissores do conhecimento, centralizando a comunicação e limitando as possibilidades de o aluno receptor se tornar emissor. A relação pedagógica existente tem como suporte o ensino de determinadas matérias ou conteúdos e a avaliação dos resultados dessa transmissão de conhecimentos, mediante a elaboração de testes e a correspondente atribuição de classificações, que servem para medir os conhecimentos adquiridos, ou não, pelo aluno.

Na maior parte dos casos, o docente continua a manter o perfil do professor rotineiro e acomodado a uma função de transmissão do saber, saber este que apenas diz respeito aos conteúdos leccionados na «sua» disciplina. O professor comporta-se como

uma espécie de «sábio ignorante», que rejeita a interdisciplinaridade. A atitude de dominação / submissão também continua a estar presente: durante as aulas observadas, o docente recorre, com muita frequência, a atitudes de coacção e admoestação, a ameaças de retenção no final do ano lectivo ou à marcação de faltas, como forma sistemática de fazer valer a sua autoridade dentro da sala de aula, sempre que um aluno o impeça de continuar a leccionação dos conteúdos como havia previsto.

Sabe-se que a duração vital do saber é hoje curtíssima. Assim, o que interessa não é o saber que os outros nos podem dar, mas saber construir o saber. O professor já não pode ser o professor constituído, tem de ser o professor constituinte, ou seja, em permanente constituição. Educando e professor encontram-se inseridos num mesmo processo. O que mudou radicalmente foi a própria relação do Homem com o saber.

Além de uma relação pedagógica ainda baseada na autoridade / saber do professor, persiste uma relação professor / aluno assente na obediência, que imprime, por vezes, ao acto educativo laivos de violência.

Historicamente, o sistema educativo tem sido marcado, desde a Antiguidade, pela obediência. Esta é magistralmente retratada no *De Senectute*, de Cícero (cap. XI): «Ápio possuía não só a autoridade, mas também o domínio sobre os seus: os servos tinham-lhe temor, os filhos reverência, e todos estimação; na sua casa, reinavam os costumes ancestrais e a disciplina.»

A palavra obediência não consta facilmente dos dicionários de Pedagogia. No entanto, a *Encyclopédie Philosophique Universelle* (Lachés) apresenta uma definição de obediência considerada clássica: «Submissão, voluntária ou não, às ordens emitidas pelo detentor da autoridade, física ou moral, legítima ou não. É positiva enquanto reconhecimento e aceitação duma autoridade legalmente construída e aceite como tal.»

Defensor da relação entre professor e aluno dentro da teoria tradicional, Roger Cousinet (1958) preconiza que «o professor deve manifestar-se superior aos seus alunos e estes devem aceitar-se como inferiores». Esta análise da relação pedagógica tradicional é também defendida por Alain, em *Propos sur l'éducation*: «Nesta sociedade, que é a escola, o sentimento não conta. (...) Aqui não mostreis nenhum amor e não o

espereis.(...) Para mim, o bom professor é suficientemente indiferente, quer sê-lo e esforça-se por o ser». É este o paradigma da relação pedagógica defendida, uma relação de dominação e submissão baseada na indiferença de ambas as partes.

A hierarquização baseada nas diferenças de estatuto bloqueia a instauração do diálogo. Embora tradicional, ainda hoje é defendida por alguns professores, nomeadamente por um dos docentes da amostra.

A escola, como instituição, garante a igualdade de oportunidades ou, pelo contrário, serve para consolidar a hierarquia social? Por outras palavras, a educação corrige ou conserva as desigualdades sociais?

Apesar do desenvolvimento das ideias e da investigação sobre as diferenças na aprendizagem e a eficácia do ensino, os conhecimentos adquiridos têm tido pouco impacto nos resultados escolares de muitos alunos. O apoio educativo de que carecem não corresponde, provavelmente, àquele que recebem actualmente. O desfasamento entre os progressos da investigação e os progressos realizados no terreno encontra-se, também, patente na forma como as escolas respondem à diversidade da população discente. Embora bem intencionados, os programas «especiais» de apoio educativo não atingiram, de uma forma geral, os resultados considerados indicadores de equidade educativa. Existem problemas resultantes da forma como a informação é recolhida e utilizada para ajudar a tomar decisões em matéria de educação. Na prática corrente, a forma como se lida com a diversidade no processo de aprendizagem e com as necessidades de apoio manifestadas pelos alunos consiste em classificar, ou rotular, as diferenças identificadas, utilizando, entre outros, termos como «jovens em risco», «jovens com baixo rendimento», «famílias carenciadas», «jovens com dificuldades de aprendizagem», «jovens com perturbações emocionais».

Poderemos aceitar como indicadores de equidade educativa a elaboração de programas, currículos e métodos especiais; a simplificação dos programas; o «aproveitar» os trabalhos realizados no âmbito da «área escola», com o intuito, no dizer de um professor a quem foi realizada a entrevista, de facilitar o sucesso escolar do aluno no final do ano lectivo? Para se conseguir atingir a meta da equidade educativa para todos os jovens, incluindo aqueles que têm necessidades especiais, é necessário mudar de um sistema rígido para um sistema flexível, capaz de garantir a todos os alunos a equidade da «oportunidade de aprender».

Muitas vezes, as estratégias convencionais contribuem para agravar os problemas de aprendizagem. O problema foi denominado «efeito de Matthuew» e reflecte-se também nas expectativas dos professores. Por exemplo, verifica-se que os professores tendem a dar menos *feedback* aos alunos com dificuldades especiais, raramente solicitando a sua participação na aula ou esperando menos tempo pelas suas respostas.

Este tipo, corrente, de prática educativa contribui para aumentar a desvantagem de determinados grupos de alunos e agrava, em vez de diminuir, o problema do insucesso.

Assim, fomentar a igualdade de oportunidades educativas sem assegurar um igual acesso aos currículos normais contribui para perpetuar a desigualdade, embora de uma forma mais subtil. Eis um exemplo eloquente: na turma objecto deste estudo, cinco jovens do sexo masculino, considerados fora da escolaridade obrigatória devido à sua idade, foram excluídos por faltas dadas no cumprimento de sanções disciplinares.

Como consequência da democratização do ensino e das transformações operadas na estrutura social da população escolar, com vista à promoção da igualdade de oportunidades e de uma escola concebida como lugar de encontro e diálogo de culturas, assistiu-se a um aumento do número de alunos oriundos de meios social, económica e culturalmente desfavorecidos. Cresceu também a presença de minorias étnicas e culturais, o que exige da escola uma mudança capaz de dar resposta a estas novas situações, afastadas da cultura-padrão transmitida pela escola. Porém, perante alguns exemplos concretos de exclusão levada a cabo pela própria escola, poderemos continuar a acreditar na igualdade de oportunidades para todos os jovens, defendida por esta instituição? Ou, pelo contrário, devemos render-nos à evidência de que ela continua, tal como a escola tradicional, a visar apenas a selecção e a formação de classes sociais ou a reprodução de um modelo social?

Perante estes factos, a escola parece continuar a consolidar a hierarquia social, mostrando-se ao serviço da divisão social do trabalho pela manutenção de duas vias de escolaridade: a da escolaridade obrigatória até ao nono ano e a dos que prosseguem os estudos. A escola selecciona e provoca clivagens entre os que ficam no nono ano de escolaridade — o término da escolaridade obrigatória —, que serão destinados a desempenhar profissões menos qualificadas, e os que prosseguem os estudos e enveredam por profissões relacionadas com o trabalho intelectual.

Os «bons» alunos, que, na turma em estudo, são em número reduzido, são vistos pelo professor como aqueles cujo desenvolvimento corresponde ao perfil-tipo, que prosseguem os estudos e respeitam as normas institucionais prescritas. Os restantes alunos serão rejeitados progressivamente, sobretudo ao nível do nono ano, onde a norma da idade se impõe imperiosamente, como no caso dos cinco alunos que já referi. A exclusão e o insucesso escolar definitivo destes alunos são, frequentemente, justificados

pelos pais, professores, e até pelos próprios alunos, pela falta de capacidades intelectuais, quase consideradas inatas.

Bourdier e Passeron (1970) afirmam que «o sistema educativo está decalcado sobre a sociedade hierarquizada e, como é elaborado por uma classe privilegiada que detém a cultura, tem em vista a conservação do poder cultural dessa mesma classe». Esta afirmação põe em relevo as contradições do objectivo da democratização do ensino.

Bernstein (citado por Domingos, 1986) corrobora esta mesma teoria da função selectiva da escola, afirmando ser a *linguagem* um factor decisivo para essa mesma selecção. Segundo o autor, existem diferenças linguísticas marcantes entre as classes populares e as classes mais favorecidas, que coexistem na escola obrigatória. A estrutura social gera formas linguísticas mais ou menos elaboradas. Assim, os alunos oriundos das classes populares (em maioria na turma em estudo) têm mais dificuldade na compreensão da linguagem formal e do código mais elaborado que são utilizados na sala de aula para transmitir a cultura institucionalizada. Uma vez que estes alunos são portadores de um património linguístico pobre e por vezes diferente, ele funcionará como um obstáculo à aprendizagem e à comunicação. Consequentemente, as relações entre muitos destes jovens de origens culturais humildes e os docentes são conflituosas, porque as suas referências culturais são diferentes. São quase sempre os alunos portadores de culturas extra-escolares, com interesses também exteriores à escola, que lhes parecem mais próximos das suas preocupações. Os interesses ligados à escolaridade obrigatória constituem, para eles, uma violência simbólica.

O próprio espaço dentro da sala de aula marca a hierarquia e apresenta-se estruturado de forma hierarquizada. Na escola onde desenvolvi o presente estudo, ainda persiste o chamado estrado do professor, que assinala o território deste e constitui a sua «torre de vigia». Por outro lado, a distribuição dos lugares e a fixação dos alunos no respectivo lugar estabelecem entre estes uma hierarquia baseada no mérito escolar: os bons alunos à frente e os maus alunos nas cadeiras de trás, ao fundo da sala. Como refere Rodrigues Brandão (s/d), os maus alunos constituem «a turma de trás».

Rotulagens e expectativas

O grupo-turma (grupo de trabalho organizado com vista a um objectivo não lúdico, sendo, por isso, um grupo formal) é um grupo de interações directas, cujos membros exercem influências uns sobre os outros. O comportamento de um aluno é determinado tanto pelo que ele percebe dos seus colegas, como pelo que ele percebe do docente. Mediante os processos de interacção, cada aluno da turma avalia a importância que os outros lhe atribuem numa dada função ou situação particular. Todos os alunos têm um estatuto no seio da turma (lento, bom aluno, preguiçoso, etc.) e estabelecem entre si e os outros modos específicos de comunicação. Cada aluno situa-se em relação aos colegas e em relação ao docente. O aluno está espartilhado entre duas influências: a do professor e a dos colegas. Este facto justifica a formação de dois grupos informais dentro da turma em estudo: os que apoiam o professor e os que entram em conflito com ele, conflito este gerado, na maior parte dos casos, por uma falta de ajustamento. Na origem do conflito, está, por vezes, uma oposição de valores ou de referências, que causa um bloqueio na relação entre o professor e o aluno.

Os factores socioeconómicos e culturais influenciam os alunos do grupo e condicionam a natureza das interações, tanto quantitativa como qualitativamente. Segundo M. Gilly (citado por Postic, 1990), o papel profissional do docente leva-o a construir a sua representação do aluno a partir das expectativas que sobre ele alimenta e da categorização que dele faz. A criação de expectativas pelo docente pode ter uma influência rígida na sua relação com o aluno, devido à formação de uma imagem inalterável, que torna impossível qualquer mutação. Muitos docentes categorizam, inconscientemente, os jovens oriundos de meios desfavorecidos.

Categorizar ou rotular um aluno é recusar-lhe outro estado além daquele em que é encerrado. É desligar-se definitivamente dele, é condená-lo a resignar-se ou, pelo contrário, a revoltar-se (situação que é evidente na turma em estudo). O conhecimento

que o avaliador tem dos anteriores resultados escolares do aluno leva-o a procurar uma coerência entre as avaliações sucessivas, o que, por vezes, é um obstáculo à tomada de consciência das efectivas variações do desempenho do aluno. Daí o perigo que representaria a constituição de turmas por grupos de nível, e até a criação de um *dossier* ou registo biográfico detalhado, que acompanhasse o aluno ao longo de toda a sua escolaridade, dando continuidade ao conjunto de juízos feitos acerca dele. Nesta situação, arriscar-nos-famos a encerrá-lo numa categorização da qual ele nunca mais se libertaria. O professor, com receio de se enganar e para se tranquilizar, tende a concordar com as apreciações dos colegas de anos anteriores.

Em suma: são várias as expectativas que os docentes manifestam em relação aos alunos de meios socioculturais desfavorecidos, em função da representação que têm dos pais, das suas profissões e habilitações académicas. Neste caso, o código linguístico atribuí ao aluno um estatuto baseado na sua origem social.

De acordo com as expectativas a nível psicossociológico, são atribuídos rótulos aos alunos, conforme o estatuto da sua família e o tipo de comportamento escolar que lhe é associado. O rótulo é, então, transmitido de turma em turma, através das conversas dos professores, muitas vezes na sua própria sala de convívio. Se um docente relata um incidente mais grave, os colegas que o ouvem passam a olhar com suspeita o seu protagonista, mesmo que o professor em questão ainda não tenha tido razão de queixa do aluno criticado. No entanto, para precaver situações mais graves relacionadas com o aluno «suspeito», intervém imediata e severamente, transmitindo a imagem de que não é aluno em que se possa confiar. Esta imagem deturpada vai sofrendo um reforço negativo, e o estatuto do aluno permanecerá inalterado durante o período em que este frequentar aquela escola. Raramente se admitirá que este estatuto possa mudar, até de um ano para o outro, devido à inserção do aluno numa nova estrutura formal do grupo-turma, à intervenção de novos docentes e de novos ajustamentos, para não falar de eventuais mutações a nível pessoal e de uma maior maturidade inerente ao processo de crescimento.



A comunicação na sala de aula

A comunicação é um instrumento indispensável a qualquer docente: saber comunicar é ter aptidão para se relacionar com outrem. Toda a comunicação implica, inevitavelmente, um emissor, um receptor e uma mensagem. Considera-se que a comunicação é eficaz, sempre que a mensagem transmitida adquire o mesmo significado para o emissor e para o receptor. Contudo, durante o ciclo de qualquer relação pedagógica, múltiplas são as variáveis em jogo, que influenciam a exactidão da mensagem transmitida. Esta variável foi a que mais se destacou durante a investigação realizada. O tipo de diálogo pedagógico mais frequente nas aulas consiste em estabelecer uma comunicação para o aluno, em vez de uma relação com o aluno. A regra é: «o aluno só fala quando o professor o solicitar». A categoria comunicacional mais visível e mais presente nas várias aulas observadas foi a avaliativa, que tem por objectivo controlar o receptor e em que a figura do emissor aparece como central. De acordo com este sistema, o emissor faz juízos de valor que se traduzem numa crítica negativa, uma desaprovação ou um castigo, podendo ainda assumir a forma de ameaça ou de ridicularização.

De facto, durante a observação de aulas, é notório que os professores tendem a permitir que alguns alunos, sempre os mesmo, monopolizem a comunicação, deixando de lado os mais tímidos e menos competitivos. A comunicação na sala de aula é distribuída de forma bastante irregular; o professor cria «desertos de comunicação» que, repetindo-se aula após aula, geram situações de marginalidade. Os alunos, sentindo-se ignorados pelo professor, manifestam comportamentos de desinteresse e de fuga à tarefa (lendo revistas, vendo fotografias, conversando, etc.) ou, nalguns casos, enveredam por comportamentos desviantes que perturbam a aula, mantendo entre si jogos e conversas clandestinas, à margem dos assuntos da aula. Em certas aulas, a rede de comunicação clandestina (porque não autorizada) é mais densa que a rede de comunicações oficiais. É

no plano das comunicações da aula que mais se manifesta o desfasamento existente entre o discurso do professor e as suas práticas de ensino, as quais não estão de acordo com as preconizadas pelos métodos activos verbalizados pelos mesmos professores, nem com o espírito dos programas que esses métodos inspiram.

É através da comunicação que se estabelece a relação pedagógica, sendo múltiplas as variáveis que interferem na comunicação da aula e se repercutem no plano disciplinar. Uma variável muito importante, identificada graças à observação de aulas, é a utilização do espaço pelo professor. Os lugares preferencialmente utilizados são o espaço junto à mesa do professor, que este ocupa sentado ou de pé, o espaço em frente do quadro negro ou ainda o corredor central. O professor utiliza, preferencialmente, uma posição fixa, que lhe permite intensificar a comunicação com os alunos das cadeiras da frente, directamente situados no seu campo de visão, e tende a esquecer os alunos que ficam nas cadeiras de trás, com os quais raramente mantém a comunicação.

As interacções entre os alunos da turma dependem, aparentemente, de variáveis como a vizinhança dos lugares sentados na sala de aula. Com efeito, os lugares são distribuídos pelo espaço da sala de aula segundo critérios estabelecidos pelos professores da turma, com o objectivo de evitar distrações e conversas alheias aos conteúdos ministrados.

A observação de aulas corrobora as conclusões dos estudos feitos por Leavitt (1951): para além de a comunicação na sala de aula estar centrada no professor, predomina o discurso expositivo e interrogativo, que se sobrepõe às participações espontâneas dos alunos.

A propósito da utilização sistemática da técnica interrogativa pelo professor, Leroy (citado por Postic, 1990) realizou um estudo no qual prova que a maior parte das perguntas feitas pelo professor é de tipo restrito e fechado, fazendo com que a intervenção do aluno seja o mais breve possível. Postic (1990) acrescenta que muitas das perguntas utilizadas apelam apenas à memória de conhecimentos anteriormente adquiridos, exigindo, assim, da parte do aluno, uma única resposta. Os alunos, pelo tipo de pergunta, sabem que não se podem enganar e, por esse motivo, abstêm-se de

responder ou respondem erradamente e, se o fazem, e o professor recusa-se a explorar a resposta, dirigindo a mesma pergunta a outro aluno. A ausência de resposta indica que a pergunta não está adaptada ao aluno. Por outro lado, porque as comunicações se centram no professor, a comunicação da aula é da sua inteira responsabilidade. Quando o professor inicia um acto de comunicação com os alunos, selecciona os seus interlocutores, privilegiando os mais participativos, solicitando-os com maior frequência, incentivando-os e motivando-os através de manifestações de encorajamento, verbais e não verbais. O docente não dirige as suas perguntas a todos os alunos, ao acaso, antes procura apelar aos elementos de quem obterá, certamente, a resposta que pretendia ouvir (Postic, 1990): «...se interroga um, é porque julga recolher uma má resposta que lhe permitirá intervir, para rectificar o erro que não convinha cometer e também para poder dar, em seguida, a palavra àquele que possui seguramente a resposta certa, mas ele restringe geralmente a possibilidade de falar àqueles que dariam demasiadas respostas inadequadas porque tornariam mais lenta, na sua opinião, a progressão da aula...» (Postic, 1990)

Ainda assim, existem outras formas de intervenção do professor junto dos «bons» e dos «maus» alunos: «Para aqueles que são considerados «bons alunos» voltam-se os actos pedagógicos que têm uma finalidade de estímulo, de encorajamento, de suporte. Para os que são considerados «maus alunos», os actos destinam-se a fazer acelerar o ritmo, a criticar, a garantir a disciplina. Os contactos conflituosos por estes últimos provocam reacções de dominação por parte do docente, que procura assegurar uma compensação, dando aos outros manifestações de interesse e simpatia.» (Postic, 1990).

Todo este jogo comunicativo impõe normas para o funcionamento da aula, criando a ilusão de que a acção pedagógica do professor é eficaz. Através de reforços negativos, o professor elimina as intervenções que julga ineficazes e reforça, através de juízos valorativos, os comportamentos que pretende incentivar (Postic, 1990).

Todas estas formas de actuação do professor na sala de aula, através da rede de comunicação, condicionam a aprendizagem dos alunos. A actuação do professor pode

levar o aluno a desistir (através de transferências negativas), suscitar actos de indisciplina na aula ou, pelo contrário, motivar os alunos, através de transferências positivas.

Por estas razões, Postic (1995) alerta para o facto de o aluno sentir necessidade de apoio por parte do professor, não só a nível afectivo, mas também cognitivo. O aluno carece de orientações precisas, que lhe indiquem quais são os objectivos a atingir e o que se espera dele.

Cabe, pois, ao professor perceber este pedido de ajuda, que o aluno formula através de sinais, e intervir diferenciadamente, em função de cada caso. A escola de hoje reserva ao professor uma grande diversidade de papéis: organizar situações de aprendizagem; observar a acção dos alunos; interpretar os sinais emitidos por alunos que manifestem necessidades especiais de aprendizagem; intervir adequadamente em função das necessidades educativas específicas diagnosticadas, a fim de adaptar as condições de aprendizagem às dificuldades e necessidades específicas de cada um, tanto no que diz respeito ao ritmo de trabalho, como ao tipo de orientação. A complexidade dos papéis atribuídos ao professor de hoje implica, inevitavelmente, uma mudança na formação dos professores, uma vez que a formação técnica, com base no saber teórico e universitário, não permite dar resposta cabal aos desafios da actual condição de professor.

A escola que deveríamos ou que gostaríamos de ter: a escola cultural ou pluridimensional

Uma escola ao serviço da comunidade educativa, mais independente em relação ao Estado e capaz de interagir de forma orgânica com a comunidade local, pluridimensional e cultural: eis o modelo de escola preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, que pretende instaurar o paradigma de uma escola mais aberta e flexível. A Comissão da Reforma do Sistema Educativo visa criar esta nova escola e reformar a existente.

O termo currículo é, geralmente, entendido em sentido restrito ou, pelo contrário, em sentido lato: em sentido restrito, designa as actividades estritamente lectivas e curriculares; em sentido lato, refere-se às actividades lectivas e não lectivas, curriculares e extracurriculares.

Na escola pluridimensional, o currículo deve coincidir com a totalidade do programa educativo que o educando deve seguir para alcançar a sua formação integral e a sua realização pessoal. O currículo da escola unidimensional é insuficiente para garantir a formação plena e integral de cada educando. Por isso, o projecto global de actividades da Comissão da Reforma do Sistema Educativo, publicado em 1986, contém inúmeras referências à escola enquanto «casa de educar», e não apenas «casa de ensinar». Com efeito, a escola não se esgota no agregado de disciplinas formais, articuladas entre si horizontal e verticalmente, nem nos planos de estudo das várias disciplinas, que se desenrolam passo a passo sem nunca se encontrarem. É, por isso, necessário completá-las com actividades de carácter extralectivo, devendo substituir-se o termo «plano de estudos» pelo de «plano de formação», dado tratar-se de uma expressão mais abrangente, que inclui a totalidade do programa educativo.

Nos termos do artigo 4.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, relativa à organização geral do sistema educativo, a educação escolar compreende os ensinamentos básico, secundário e superior e integra as actividades lectivas e extralectivas. Sem diminuir a importância das actividades curriculares, reafirma-se a necessidade de as completar com «acções orientadas para a formação integral e realização pessoal dos alunos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres (...)», dado que «estas actividades de complemento curricular visam o enriquecimento cultural e cívico, desportivo, artístico e a inserção dos educandos na comunidade». A dimensão extralectiva é vista como o factor decisivo de transformação qualitativa da organização pedagógica da escola. A par destas duas dimensões da escola (curricular e extracurricular), surge uma terceira, a dimensão interactiva, que visa conferir unidade pedagógica à escola. As actividades de interacção implicam uma pluralidade de actividades curriculares e de complemento curricular e fomentam a interacção e a síntese entre as outras duas dimensões (exemplo: participação da escola numa actividade de fim de ano que envolva toda a comunidade educativa).

Enquanto o factor estruturante da dimensão lectiva é a aula, o da dimensão extralectiva é o clube escolar. Este deve ser fruto da liberdade e da vontade dos alunos que nele participam. O clube terá como finalidade básica o desenvolvimento de actividades de natureza cultural ou desportiva, de âmbito bem definido no plano da actividade da escola, e funcionará de acordo com o princípio da liberdade.

A escola pluridimensional operacionaliza-se através de um crédito anual de horas, gerido pela escola e integrado no horário dos professores e dos alunos. A escola pluridimensional implica uma ruptura no modelo de relação educativa entre o professor e o aluno, quer pela liberdade de frequência, quer pelo contexto não académico da execução das suas actividades. O saber adquire-se pelo diálogo, em comunicação e transmite-se também pelo diálogo.

A escola contemporânea procura, através da «área escola», melhorar a eficácia da sua gestão institucional e «fazer melhor a partir daquilo que existe», uma vez que continua alicerçada na divisão em turmas, é gerida pelos professores, tem um horário

fixo e a sua frequência é obrigatória. A escola parece funcionar, de certa forma, como válvula de segurança do sistema centralizado, em busca de respostas para a pergunta «o que é preciso mudar para que tudo fique na mesma?» Ela é o arauto de uma «renovação» que, parafraseando Manuel Patrício, é, simultaneamente, conservação e restauração e nasce para se opor à inovação. A escola reforça o conservadorismo, mas também pode ser o primeiro passo para a inovação.

Manuel Ferreira Patrício fala-nos, ainda, de uma outra dimensão, a que chama clima ou atmosfera pedagógica. Esta quarta dimensão é condição necessária para a formação de um bom ambiente de trabalho e para o estabelecimento de relações humanas saudáveis. A escola, como tempo de aprendizagem que lhe cumpre ser, deve ser um espaço de felicidade para quem nela passa uma parte longa da sua vida (Manuel Ferreira Patrício).

A escola cultural, ou pluridimensional, foi lançada pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo, em 1986-88. A palavra cultura exprime, sinteticamente, o saber humano na mais variada das suas formas: o saber humano que a escola deve acolher, cultivar, promover e difundir é a Cultura. A finalidade da escola é a recepção, a criação e a promoção da cultura, como obra do espírito criador do ser humano. É a polarização de toda a actividade educativa na racionalidade individual que é a pessoa inalienável de cada educando. Por este motivo, também se pode chamar à escola pluridimensional escola cultural. A cultura é a vida dos homens na sua dimensão superior: não há Homem sem cultura, nem cultura sem Homem. Assim, a escola só é casa da vida se for casa de cultura. A escola deve ser a «oficina da Humanidade».

A escola cultural é uma escola inserida na comunidade. Este é, de facto, o ponto de partida e o ponto de chegada de toda a dinâmica pedagógico-cultural da escola. A cultura que a escola cultural pretende promover não é o vazio de uma cultura abstracta, mas a construção de uma cultura local, nacional e humana. Este paradigma de escola visa promover a valorização, a participação e o envolvimento dos jovens na organização, desenvolvimento e avaliação das actividades de complemento curricular. No projecto da escola cultural, os alunos intervêm nas actividades e desenvolvem uma dinâmica de

participação em todo o processo, inclusivamente na elaboração do regulamento do próprio clube.

Obstáculos à implementação da escola cultural na escola portuguesa actual

Além dos obstáculos já citados no início desta revisão bibliográfica, existem outros dignos de relevo, a saber:

- O número excessivo de alunos nas nossas escolas — muitas escolas funcionam com horários de manhã, tarde e noite e um excessivo número de alunos por turma. Estas escolas são autênticos «monstros pedagógicos». Ora, a escola cultural opõe-se à escola de massas, é uma escola personalizada, é o olhar para a pessoa que é o aluno. Esta escola apenas convoca as liberdades individuais para a produção de uma obra comum, porque a escola cultural é uma escola criadora, que se opõe à escola transmissora.
- A profissionalização e qualificação dos professores — o professor é o responsável pela boa formação dos alunos e compete-lhe ensiná-lo a ser pessoa. Na sua qualidade de «funcionário do Humano», o docente deve possuir uma formação à altura das suas responsabilidades como educador, o que nem sempre acontece. Nas nossas escolas, muitos são os professores que estão de «passagem», até encontrarem outra profissão mais bem remunerada e de maior prestígio.
- A falta de formação pedagógica de uma grande parte do pessoal não docente. A sua intervenção junto dos alunos é muito importante, pelo que o seu recrutamento não deve ignorar os critérios da formação pedagógica.
- A falta de equipamento ou a sua não utilização em muitas escolas portuguesas para que as escolas possam acompanhar a evolução da

sociedade. É necessário proceder ao seu contínuo reequipamento, processo que é extremamente dispendioso. Porém, não é possível vislumbrar como poderá a escola dar um contributo efectivo para a modernização da sociedade, se apresentar atrasos na formação das novas gerações, correndo o risco de suscitar nos jovens falta de interesse para os conteúdos escolares.

- A falta de interesse dos conteúdos dos programas educativos — com efeito, tais programas nem sempre são aliciantes para os jovens, que, não raro, os desvalorizam por não verem nos seus conteúdos utilidade prática, presente ou futura. A escola curricular e unidimensional ainda predomina sobre a escola extracurricular, cultural e desportiva.
- A ausência de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade — na prática, a escola ainda é a escola programática, na qual muito se discute, mas pouco se faz. A preocupação dominante continua a ser a do cumprimento dos programas escolares.
- A ausência, na prática, de relacionamento educativo dialéctico entre a escola e a comunidade — procura-se, de um modo geral, evitar a intromissão desta na escola.
- Os horários dos professores e dos alunos são demasiado sobrecarregados com as actividades curriculares, que não deixam espaço para as actividades extracurriculares. Aos horários sobrecarregados de muitos professores, acresce o facto de muitos deles leccionarem em escolas muito afastadas da sua área de residência, terem um vínculo provisório à escola e um conhecimento nulo do meio que a envolve.

O insucesso escolar que flagela a escola e a sociedade é, em larga medida, o insucesso da escola estritamente curricular que temos. O insucesso escolar dissimula o insucesso educativo produzido pela escola curricular. O insucesso cultural que marca a nossa sociedade é, em parte, fruto deste tipo de escola. Foi a caracterização crítica da escola que temos que conduziu à tomada de consciência da necessidade e da urgência da

sua reforma. Uma reforma que passa pela reforma curricular e pela transição para uma escola entendida e vivida de outra maneira, para uma escola cultural.

Das escolas especiais às escolas inclusivas

Historicamente, a educação de crianças e jovens com incapacidades resultantes de deficiências orgânicas ou funcionais conheceu diversas fases. De um modo geral, as mudanças que se vão operando decorrem do jogo de inúmeros factores, de natureza política, sociais, económica, jurídica, científica e humanitária.

Inicialmente, os cuidados prestados aos deficientes eram dispensados no seio da família, em instituições asilares ou em hospitais de carácter segregacionista e assistencial, que visavam isolá-los da sociedade. Progressivamente, da perspectiva estritamente assistencial e médica, evoluiu-se para preocupações de carácter educativo e começou-se a acreditar que estes jovens, ensinados, poderiam ser úteis à sociedade.

À medida que o papel da educação se vai definindo nos diferentes países e que surgem as primeiras preocupações de a tornar mais equitativa, e até obrigatória, vão sendo criadas estruturas escolares de ensino especial para jovens deficientes, como forma alternativa de ensino para aqueles que, dadas as suas características específicas, não podiam aprender em escolas normais. Quase em simultâneo, são também criadas classes especiais homogéneas, dentro das escolas normais, classes que funcionam, contudo, como unidades à parte. A educação especial é, então, vista como um sistema paralelo à educação geral normal. Assim, certos alunos são retirados das classes normais para «beneficiarem» de um programa especializado, de um ensino ministrado por professores que possuem uma formação especial. Estes alunos «beneficiavam» ainda da sua inserção em classes de menor efectivo.

Esta educação especial assentava, predominantemente, num sistema de identificação e de classificação das crianças e jovens em categorias de deficiências, com base em testes de QI, que constituíam uma forma de legitimar a sua inserção num sistema isolado.

Porém, progressivamente, foi-se verificando que essas classes especiais eram frequentadas, sobretudo, por crianças e jovens oriundos de estratos sociais e culturais desfavorecidos, de minorias étnicas ou de outros grupos em desvantagem. Porque não reagiam de forma positiva ou com sucesso ao ensino que lhes era ministrado nas escolas normais, estes jovens eram classificados como *deficientes mentais educáveis* (Felgueiras, 1995).

É nos fins dos anos sessenta que a segregação começa a ceder, face aos fortes movimentos sociais, políticos, educacionais e legislativos que põem em causa o sistema tradicional da educação especial, considerando-a como antidemocrática, discriminatória e ilegal. Paralelamente aos avanços científicos e técnicos e à mudança de mentalidade, começam a evidenciar-se os efeitos estigmatizantes da educação especial nos jovens ditos deficientes mentais educáveis, que frequentavam as classes especiais. Até porque, muitas vezes, aquilo que se prometia aos pais e que, teoricamente, se podia esperar das classes especiais não se verificava de facto: os professores não tinham melhor preparação que os docentes das classes normais; as metodologias e técnicas não eram diferentes, nem as mais adequadas; as aulas não estavam equipadas com materiais especialmente criados para o efeito e os espaços físicos que ocupavam nem sempre eram os mais apropriados.

Os pais da maioria destes alunos, como já se referiu, dispunham de fracos recursos económicos e pouco poder político. Não possuíam «voz» para protestar ou fazer prevalecer os seus pontos de vista.

Ao longo dos anos setenta, nascem, especialmente nos EUA e no Reino Unido, movimentos de pressão segundo os quais a escola deveria ter uma finalidade «igualizadora», que conduziram a mudanças nas disposições legais e na forma de conceptualizar a educação especial.

Surge então, em 1975, nos EUA, a legislação PL 94-142 e, no Reino Unido, o Warnock Report, marcos decisivos no movimento das ideias e na integração da educação especial no sistema geral de ensino. O que anteriormente se chamava Ensino Especial

passou a designar-se Ensino de Crianças / Jovens com Necessidades Específicas de Educação (NEE).

As duas expressões reflectem dois modos diferentes de situar e resolver o problema. Foi assim que, do predomínio do recurso às escolas especiais para deficientes, se passou às várias modalidades de integração das crianças com NEE no ensino normal. É, então, veiculado o princípio de que todas as crianças e jovens deficientes devem receber uma educação num «meio o menos restrito possível», a fim de lhes garantir o máximo de normalidade. A possibilidade de retirar um jovem da classe normal passa a ser prevista apenas para um reduzido número de crianças e com base em justificações não discriminatórias. A tradicional dicotomia classe normal *versus* classe especial está, pois, ultrapassada, tendo conduzido à criação de recursos e de opções administrativas e de ensino integradas no sistema geral de educação, de modo a responder às necessidades especiais de cada educando (Felgueiras, 1995).

A organização dos programas de educação especial passa a ser definida segundo um modelo de hierarquia de recursos, o qual traduz os diferentes serviços e apoios de ensino de que um aluno poderá beneficiar, de acordo com as suas necessidades individuais.

Encontram-se, assim, previstas diferentes modalidades, que incluem a classe normal a tempo inteiro, que promove a inserção do jovem num «ambiente comum» e conta com o apoio de professores do ensino especial ou técnico, a sala de apoio e a escola especial, residencial ou hospitalar, reservada a um reduzido número de jovens com problemas mais graves.

A alternativa escolar mais recente, que tem vindo a ser fortemente defendida nos últimos anos, é a da escola inclusiva. Na sequência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, esta orientação inclusiva foi consignada na Declaração de Salamanca, relativa aos princípios políticos e à prática da Educação Especial. A Declaração representa 88 governos e 25 organizações internacionais, que reuniram na cidade de Salamanca, nos dias 7 a 10 de Junho de 1994, e consagrou a expressão **escola inclusiva**. A Declaração de Salamanca refere que, no âmbito da

orientação inclusiva, as escolas normais são «os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos» (pág. 12).

Impôs-se, portanto, a ideia de que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades que apresentam. Reafirmou-se o dever e o compromisso de proporcionar uma educação para todos, de forma a promover a integração e a participação de todos os jovens na sociedade, e o direito à educação como forma de combater a exclusão. As escolas devem acolher todas as crianças e jovens, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças deficientes e crianças sobredotadas, crianças da rua ou crianças pertencentes a minorias étnicas ou culturais ou a outros grupos marginalizados (Declaração de Salamanca, pág. 4).

Esta nova perspectiva exige grandes mudanças em todo o sistema de ensino, particularmente no que diz respeito às atitudes, papéis e funções dos professores, quer do ensino normal, quer do ensino especial, e às formas de comunicação entre os diversos actores. O professor do ensino normal tem de se adaptar e adquirir novas competências, que lhe permitam ensinar crianças com necessidades específicas de educação. É premente apoiar estes professores, fornecendo-lhes orientações sobre a forma como devem organizar a sala de aula, de modo a assegurarem uma aprendizagem de sucesso para todos os alunos, prestando embora um apoio diferenciado. Também as escolas devem ser reestruturadas para os apoiar. O professor do ensino especial, para além das competências específicas relacionadas com o ensino de crianças e jovens, terá de aprender a apoiar, diariamente, os professores do ensino normal e a trabalhar em equipa com outros técnicos de educação, com os professores do ensino normal e com os pais dos alunos (Safér, 1980). Para enfrentar este desafio, têm sido realizados estudos sobre as condições mais favoráveis ao sucesso das aprendizagens dos alunos na sala de aula e têm-se estudado novas formas de organização ou reestruturação da escola. Procuram-se novas abordagens na formação dos professores, através de estratégias capazes de implicar uma real transformação das suas práticas.

Infelizmente, para muitos alunos, a participação na escola continua a ser uma experiência insatisfatória, que os desencoraja em relação às suas próprias capacidades e ao papel da educação na sua vida. Um exemplo prático desta decepção é o da turma que serviu de amostra a este trabalho.

Uma vez assumida como correcta a concepção da educação para todos, como podemos torná-la uma realidade e não apenas uma mera especulação? Como poderemos ajudar os professores a organizarem as suas aulas, de modo a assegurarem o êxito da aprendizagem a alunos com características tão heterogéneas, sempre atendendo à diversidade da população escolar e às necessidades individuais de cada um? Como podem as escolas ser organizadas ou reestruturadas de forma a apoiarem os professores neste esforço?

Para que os professores possam ser o suporte da educação inclusiva, terão, inevitavelmente, de beneficiar de uma nova formação contínua de docentes, aspecto que abordarei mais adiante.

A situação em Portugal

Em Portugal, a situação tem sido diferente. Embora, ao longo dos anos, se tivessem feito sentir, entre nós, alguns reflexos do movimento de integração, tal como se apresentava noutros países, foi longa a distância percorrida até se manifestarem efeitos palpáveis na definição das políticas de integração.

Só na década de 70 o Ministério da Educação começa a assumir alguma responsabilidade na educação das crianças deficientes, até aí assegurada, em parte, pela Segurança Social, pela iniciativa privada e pelas famílias. Só em 1974 se começa a promover a integração da educação especial no sistema educativo geral. Surgem, nesta altura, os primeiros professores de apoio itinerante, que viriam a integrar as equipas de educação especial (Bairrão, 1981/84). É também nesta data que se assiste a um movimento cooperativo de pais e técnicos, que, confrontados com a insuficiência das propostas para os seus filhos ou alunos deficientes, vão dar origem à criação de cooperativas de ensino especial por todo o País, sob a tutela do Ministério da Educação.

Atendendo à fraca cobertura assegurada pelo Ministério da Educação na educação das crianças deficientes, as famílias recorrem ao ensino especial não oficial, suportando encargos muito elevados, nem sempre comportáveis, sobretudo para as mais desfavorecidas. É neste contexto, e como resultado da pressão dos pais, que solicitam auxílio económico junto dos organismos da Segurança Social, que, no início da década de 80, a Segurança Social institui uma prestação familiar, o subsídio de educação especial, destinada a ajudar a suportar estes encargos.

A legislação e as orientações do Ministério da Educação vão revelando ora avanços, ora recuos, no sentido da integração. Continua, porém, a não haver uma posição institucional clara quanto à política de educação das crianças deficientes, e muito menos medidas que permitissem tornar operacional a prática da integração.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada em 1986, a educação especial é definida como uma modalidade especial, integrada no sistema geral de

educação, que deverá reger-se por «disposições especiais», embora ainda pouco explícitas. A Lei salienta, contudo, alguns objectivos do sistema educativo e alude já à necessidade de «assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e ao pleno aproveitamento das suas capacidades» (Lei de Bases do Sistema Educativo, art.º 7.º, alínea J, de 14 de Outubro de 1986). Refere, igualmente, que a sua educação se deverá realizar, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração e de apoio nas estruturas normais de ensino e preconiza formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas de cada aluno, bem como o apoio de educadores especializados (art.º 18). Prevê ainda o ensino em instituições específicas, quando assim o exijam o tipo e o grau de deficiência da criança.

É no início dos anos 90 que a política educativa, através de importantes diplomas legais, se torna clara e específica quanto às responsabilidades da escola normal na educação de crianças com deficiências. A escolaridade obrigatória e a sua gratuitidade para todos os alunos do ensino básico, incluindo as crianças com deficiências, é garantida pelo Decreto-Lei 35/90.

A introdução e a adequação de medidas, a aplicar consoante as necessidades identificadas, e a definição de critérios de exclusão do sistema normal de ensino foram alguns dos aspectos contemplados que são relevantes para a concretização de uma política de integração. A formalização desta política parece ter vindo a considerar cinco princípios, resultantes da evolução do conceito de integração, a saber: a substituição da classificação baseada em decisões do foro médico pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais, assente em critérios pedagógicos; a crescente responsabilização da escola normal pelos problemas dos alunos com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem; a abertura da escola a alunos com NEE, numa perspectiva de escola para todos; o reconhecimento explícito do papel dos pais na orientação educativa dos filhos (participação e co-responsabilidade); e, por último, a consagração de um conjunto de medidas previstas no Decreto-Lei 319/91, de 23/8, cuja aplicação

assenta no princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se num meio o menos restrito possível .

Este princípio vem reforçar o Despacho D 173 / ME 91, de 23/10, o qual estabelece que «As medidas constantes do regime educativo especial aplicam-se aos alunos com NEE, optando-se pelas medidas mais integradas e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum». Trata-se de um conjunto de medidas de apoio às necessidades educativas dos alunos, que incluem a intervenção de equipas de compensação; adaptação de materiais, adaptação curricular; condições especiais de matrícula; condições especiais de frequência; condições especiais de avaliação; adequação da organização da classe ou turma; apoio pedagógico suplementar; ensino especial e, em casos extraordinários, encaminhamento para uma instituição de educação especial.

Apesar dos esforços envidados, parece não ter ficado suficientemente claro que este regime de apoio se destinava a todos os alunos com dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, necessidades especiais de adaptação ao sistema, que limitavam o êxito obtido nas aprendizagens curriculares. Só assim se poderá compreender que, dois anos depois, um novo despacho (178-A/ ME 93) apresente um conjunto de estratégias de apoio pedagógico destinadas a promover o sucesso escolar dos alunos com dificuldades, sem fazer alusão ao ensino especial. O despacho centrava-se no desenvolvimento curricular, apresentando as seguintes directrizes: ensino diferenciado na sala de aula; propostas específicas apresentadas pelo professor; regras interdisciplinares; programas alternativos; currículos alternativos; propostas de compensação e actualização no início do ano escolar; formas de organização do trabalho escolar e da actividade pedagógica em geral, incluindo, entre outras, as seguintes possibilidades: programas de entreaajuda, programas de tutoria; salas de estudo dirigido; programas específicos de ocupação dos tempos livres e de complemento curricular e organização diferenciada dos espaços e tempos lectivos (Sérgio Niza, 1996).

O conhecimento da actual situação educativa permite-nos, porém, concluir que muitas destas medidas não foram postas em prática. Para que a integração escolar dos

alunos com NEE tenha lugar, é necessário que as escolas possam contar com um número diversificado de recursos inter-relacionados e interdependentes. Em Portugal, os programas de integração aplicados na maior parte das escolas são confrontados com a carência de recursos, o que prejudica a acção de recursos porventura disponíveis. Existem, em certos casos, professores de apoio que não dispõem de materiais para trabalhar. Noutros casos, existem materiais e professores, mas estes não dispõem de espaço para atender aos casos mais graves. Na maior parte das escolas, escasseiam o pessoal auxiliar e as acções de formação.

Apesar de todas as condições adversas, os programas de intervenção conheceram ampla expansão, desde os anos 70 até à actualidade. No entanto, a falta de recursos traduz-se em carências graves no atendimento a esta população escolar específica. Muito do trabalho desenvolvido nas «salas de apoio» deveria ser transferido para as classes normais, fomentando uma participação mais activa dos respectivos professores. O conceito de escola para todos foi constantemente impulsionado por algumas medidas consignadas pela reforma do sistema educativo em curso, tais como a autonomia escolar, o apelo à iniciativa dos professores e os incentivos à colaboração com o meio envolvente. São alguns dos novos rumos lançados pela reforma educativa, que muito podem contribuir para uma escola inclusiva e mais cultural.

Da exclusão escolar à orientação inclusiva

Na primeira década do século XX, a obrigatoriedade do ensino elementar tornou-se regra em quase todos os países da Europa. Em Portugal, foi decretada em 1911.

Os professores do ensino obrigatório adoptaram, desde logo, a ideia de que *todos os alunos deveriam ser ensinados como um só*. Era a apologia das turmas homogéneas numa escola então designada popular.

Na primeira década do século XX, sancionou-se a *função de exclusão das escolas*: excluía-se aqueles que se atrasavam no ritmo de aprendizagem, através da aplicação da escala de Binet, que permitia escolher os alunos que viriam a constituir *as classes de aperfeiçoamento*. Este foi o primeiro sistema de escolaridade alternativo.

Na escola tradicional, os que não acompanhavam o ritmo das aprendizagens (o ensino ou as lições do professor) eram excluídos e rotulados de alunos *atrasados*. A incapacidade revelada pelo aluno justificava a sua exclusão. Porém, o fenómeno maciço da exclusão dos alunos do sistema escolar obrigatório passou a ser designado, a partir dos anos 60, *insucesso escolar dos alunos com dificuldades em acompanhar a escolaridade*. Surgem as primeiras preocupações com a igualdade de oportunidades entre os jovens e com a justificação de tal insucesso. Os estudos sociológicos indicavam, como causas do insucesso, factores de ordem socioeconómica e desvantagens de carácter cultural associadas a grupos étnicos minoritários. Estudos mais recentes revelam, no entanto, outros factores, de ordem institucional, comprometedores do sucesso escolar. Marcel Postic (1995) destaca três grandes tipos de factores institucionais que comprometem o êxito escolar de muitos alunos:

- ajustamento à situação escolar em geral;
- o ajustamento à situação pedagógica do professor;

- o ajustamento à personalidade do professor e à relação interpessoal.

Em relação ao primeiro aspecto, sabe-se que uma grande percentagem dos casos de insucesso escolar se encontra relacionada com a inadequação da personalidade do jovem às exigências da escola. Esta não soube ainda adaptar-se aos condicionalismos sociopsicológicos da nova «explosão escolar».

O desejo de individualização ou personalização do ensino é frequentemente manifestado nos discursos oficiais e nas assembleias pedagógicas de escola. Contudo, na prática, alguns docentes retraem-se. Aos olhos de alguns professores, um aluno não deve ser diferenciado dos outros. O aluno é o aluno e deve ser incluído no tipo comum de aluno normal.

Não se trata de isolar, pela sua diferença ou originalidade, as personalidades menos adaptadas à escola e ao trabalho escolar. Pelo contrário: interessa orientá-las para uma certa normalidade escolar. Quando bem dirigida, a escola exerce uma eficaz acção de socialização. A aprendizagem é, aliás, um processo social por excelência, pelo que é benéfico, para o jovem com necessidades especiais, poder estudar com os outros, inserido num currículo normal, ministrado em escolas normais. Seria, no entanto, vantajoso conhecer a personalidade recém-chegada, talvez inquieta ou rebelde. Acontece, porém, que a personalização total do ensino implicaria uma tal redução de efectivos por classe, que o melhor é considerá-la utópica. Com efeito, apesar destas directrizes, o número de alunos por turma continua a ser excessivo.

É muito complexo definir programas e métodos diversificados que permitam ir ao encontro da personalidade de cada aluno. Isto para não falar do corpo docente, que muda todos os anos, implicando, por isso, uma nova adaptação, quer do professor, quer do aluno. Não deixa, porém, de ser verdade que, apesar de as condições existentes nunca serem consideradas as melhores, e muito menos óptimas, elas acabam por funcionar como o pretexto ideal para nunca se fazer nada.

As escolas não puseram em prática meios adequados para encurtar distâncias. Mesmo tendo apenas em conta o número de alunos, a democratização do ensino continuará a ser irrealizável do ponto de vista da igualdade de oportunidades. O

prolongamento do tempo de escolarização, para além de procurar responder a imperativos de justiça social e de uma maior optimização dos recursos e das condições de promoção do desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, tornou-se, igualmente, uma exigência das sociedades industriais e tecnológicas.

Desde logo, o aluno que sente dificuldades, ou se conforma com o atraso escolar, ou corre o risco de ser colocado em desvantagem quanto às suas potencialidades e ao seu êxito social e económico futuro (Pelsser, citado por Felgueiras, 1995).

Apesar de a escolaridade ser obrigatória até ao 9.º ano, um grande número de alunos atinge a idade-limite em situação de retenção repetida ou de abandono escolar, voluntário ou involuntário, indo engrossar o número de alunos que, todos os anos, abandonam a escolaridade obrigatória sem a terem cumprido. Assim, os casos de insucesso provisório por retenções repetidas transformam-se em casos de insucesso definitivo.

Segundo provam os estudos de casos de insucesso escolar, as retenções não são, na maior parte dos casos, proveitosas para os alunos, o que é compreensível se imaginarmos a situação psicológica do aluno repetente perante si próprio, perante os outros e perante a família. Tal situação deixa-lhe apenas três hipóteses: ou retoma os estudos corajosamente; ou retoma os estudos complexado; ou fá-lo indiferente e desiludido. Nesta perspectiva, verifica-se que a retenção não é uma estratégia de ensino positiva em termos de sucesso, nem deve, na opinião de alguns professores entrevistados, ser encarada como um mal necessário. Pelo contrário, a retenção traduz-se na consumação do fracasso do aluno, que conduz ao insucesso definitivo e ao abandono da escola, antes de concluída a escolaridade obrigatória de nove anos. A persistência das dificuldades escolares pode ter consequências profundamente negativas para o jovem: diminuição da auto-estima; desenvolvimento de um conceito negativo de si próprio; sentimentos de inferioridade e de alienação, que culminam no abandono escolar; e, posteriormente, problemas de inserção socioprofissional e dificuldades económicas.

A educação dos jovens com dificuldades de aprendizagem ou de adaptação à escola continua a representar um desafio, cuja superação implica a verificação de várias

condições: a identificação das necessidades particulares de cada aluno; a elaboração e concretização de planos de intervenção individualizados e colectivos; a utilização de estratégias eficazes e a sua contínua reavaliação; e a presença de atitudes positivas nos intervenientes no processo educativo (Goupil, citado por Felgueiras, 1995).

Brodie (citado por Felgueiras, 1995), numa investigação relacionada com a problemática dos alunos com dificuldades escolares, realizada sob o ângulo das suas representações e atitudes face à escola, demonstrou claramente a existência de um vínculo entre as atitudes e o rendimento escolar: os alunos com uma atitude positiva em relação à escola teriam melhores resultados escolares, quando comparados com os alunos que possuem uma atitude negativa. Estudos posteriores, realizados por Baker Lunn (1980) e Bloom (1980), entre outros, corroboram a mesma ideia, isto é: uma atitude positiva face à escola conduz ao sucesso escolar e vice-versa. É, pois, lícito concluir que as atitudes podem influenciar o rendimento das aprendizagens.

Do mesmo modo, o rendimento escolar pode influenciar a atitude face à escola. O insucesso pode induzir o reforço de atitudes negativas face à escola e a situações de aprendizagem. O estatuto escolar seria, assim, susceptível de influenciar, em várias direcções, as representações da escola construídas pelos alunos, através de processos circulares, que, por sua vez, podem reforçar os mecanismos de reprodução do sucesso ou insucesso, da dificuldade ou facilidade escolares. O conhecimento desta realidade pode favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas do professor em relação aos alunos em situação escolar difícil.

É possível indicar outros factores responsáveis pelo desajustamento do aluno em relação à situação escolar, tais como: a impressão, por parte dos alunos, de estarem a ser constantemente submetidos a exames, anotações e classificações que influenciam o futuro escolar do aluno, facto que para alguns se traduz em formas de coacção, de inquietação, provocando por vezes estados de depressão e constrangimento.

A passagem do nono ano para o ensino secundário, abstracto e teórico, que se alcança mediante a aprovação dos respectivos exames e a posterior aprovação do conselho de turma, suscita inquietação nos alunos, sobretudo naqueles que são oriundos

de famílias de situação económica, social e culturalmente desfavorecida. A consciência de pertencer a uma classe inferior actua negativamente sobre o jovem, desencorajando-o e fomentando uma atmosfera de dúvida e uma expectativa de fracasso. Esta mentalidade incute no aluno a ideia de que seria mais sensato ficar apenas com a escolaridade obrigatória ou, como alternativa, enveredar por uma via de estudos mais modesta, em vez de prosseguir estudos superiores.

O segundo aspecto referido (o ajustamento à situação pedagógica introduzida pelo professor) será abordado numa fase posterior do desenvolvimento deste trabalho, já que se encontra relacionado com a problemática da formação de professores.

De facto, a profissão docente não se pode confinar a uma «pedagogia do dom natural». Tem de existir treino profissional, que complemente a boa formação científica, didáctica e relacional. O trabalho do professor na aula deve ser variado e incluir formas de actividade individual, desenvolvida em pequenos grupos ou de forma colectiva, de modo a conciliar as necessidades de desenvolvimento individual com as necessidades de socialização, de que a escola não se pode alhear. Na escola portuguesa contemporânea, notam-se ainda reminiscências do magistrocentrismo, com o conseqüente predomínio do ensino colectivo. Este entra em conflito com as preocupações de uma pedagogia mais activa e aberta, preconizada pelos actuais programas e pelo discurso oficial.

A falta de ajustamento à personalidade do professor ou à relação interpessoal

Segundo Charles Hadji (1994), é necessário «que os professores saibam substituir sempre as palavras que ferem pelas palavras que ajudam». Eis um outro aspecto que pode, também, criar dificuldades ao aluno na sala de aula. A empatia e as demonstrações de consideração do professor em relação ao aluno promovem um desenvolvimento positivo deste. Segundo estudos realizados, os alunos cujos professores dão provas de um elevado nível de compreensão, autenticidade e respeito pelos educandos apresentam

um maior desenvolvimento das suas estruturas intelectuais. Os alunos são mais espontâneos e interessam-se mais pelas actividades da aula. Os estudos parecem confirmar, claramente, que os elementos de facilitação da relação entre o professor e o aluno se encontram entre os factores determinantes do melhoramento das aquisições e até do juízo que os alunos fazem do seu papel na sala de aula. Tal como afirmam Aspy e Bhles (citados por Ainscow, 1990), « há uma relação positiva entre o nível do conceito de si mesmos e o crescimento cognitivo dos alunos». Parafraçando J. J. Natanson (citado por Ainscow, 1990), todo o ser humano tem necessidade de ser reconhecido como tal e de ter importância aos olhos dos outros .

Esta situação eleva a auto-estima e aumenta também as possibilidades de êxito. Verificamos que actos como elogiar, encorajar ou admoestar, entre outros, transmitem cargas afectivas, para além da informação que veiculam. São estes actos que contribuem, de modo especial, para a criação de um ambiente de turma, o qual terá incidência na aprendizagem e no comportamento dos alunos, permitindo, simultaneamente, caracterizar os estilos de comunicação do professor. Como afirma Hilda Taba (1962), quando as relações pessoais entre o professor e o aluno são rígidas e se encontram bloqueadas, a disciplina e o trabalho são irremediavelmente afectados. Os alunos terão tendência para despender o seu tempo e as suas energias em fazerem-se notar, projectando as necessidades do «eu» e boicotando as actividades. O mau clima afectivo afecta a boa relação pedagógica e tem repercussões negativas na aprendizagem e nas atitudes dos alunos. A existência de um bom clima ou de um clima neutro é condição necessária para uma boa aprendizagem e para criar atitudes favoráveis nos alunos (Brophy e Good, citados por Estrela, 1994).

É nos alunos oriundos de meios desfavorecidos que o efeito do elogio e da crítica e a aproximação do professor são mais importantes, porque se repercutem na sua auto-estima, já de si pobre. São os alunos de estatuto social mais baixo que requerem mais apoio e calor humano da parte do professor. A frieza para com um aluno e a sua rejeição pelo professor pode conduzir à rejeição do trabalho escolar. Por vezes, o docente não sabe ser imparcial e dispensar igual atenção a todos os alunos. A atenção do docente vai

para o aluno que reúne maior número de qualidades de estudo ou para o aluno mais bem sucedido. Esta falta de imparcialidade está, por vezes, associada a preconceitos sociais ou raciais e às expectativas formadas pelo próprio docente. Esta atitude, por vezes inconsciente, como refere Marcel Postic, envolve «transferências positivas» que causam a exclusão dos outros alunos.

O grupo de «eleitos» procura agradar ao professor e fazer-se notado, quanto mais não seja pelo trabalho desenvolvido na aula e pela obtenção de bons resultados escolares, os quais constituem uma forma de gratificar o professor.

A percepção da rejeição, ou apenas a impressão de ser rejeitado, desencadeia, no aluno, hostilidade em relação ao docente, circunstância que, por sua vez, origina dificuldades de aprendizagem e, como já foi referido, a rejeição do trabalho escolar.

Parafraseando Talcott Parsons (1959), a identificação com o docente estaria na origem de uma dicotomia selectiva: os alunos que se identificam com o docente ou que reconhecem a sua função como modelo são, em geral, aqueles que irão prosseguir estudos superiores; os restantes educandos renunciam aos valores escolares.

A trave-mestra do papel do professor é a sua competência relacional. Se muitos professores falham por não disporem de competências científicas e didácticas que complementem a competência relacional, não é menos certo que muitos professores competentes na sua área de ensino e dotados de recursos didácticos não conseguem fazer passar a mensagem, porque o clima relacional e disciplinar não o permite. Uma relação interpessoal positiva entre professor e aluno favorece a harmonia e a ordem necessárias ao trabalho produtivo na aula.

A clara comunicação, ao aluno, de expectativas positivas da parte do professor, tanto no que se refere a comportamento como a aproveitamento, tem-se revelado um factor determinante da eficácia do ensino.

A partir de um questionário realizado entre professores, Silberman identifica quatro atitudes básicas dos professores para com os seus alunos: ligação afectiva, interesse, indiferença e rejeição. Brophy e Good (1974), retomando os estudos de Silberman, verificaram que tais atitudes originam no professor comportamentos diferentes

em relação aos alunos e que as mesmas são indissociáveis do estatuto que os professores atribuem aos seus educandos. Assim, os bons alunos são os que suscitam a ligação afectiva e os que mais participam na aula, respeitando as regras estabelecidas. Os alunos que suscitam rejeição são alunos fracos ou pouco activos e aqueles cuja participação não respeita as regras estabelecidas. O comportamento destes últimos provoca a atitude vigilante, o controlo constante, a crítica e a diminuição do reforço positivo.

Segundo os dados da entrevista realizada aos professores da amostra, os docentes tendem a descrever os alunos mais em termos de personalidade do que de capacidades, utilizando descrições como trabalhador/não trabalhador, preguiçoso, bem/mal comportado, etc. Este facto é comprovado por estudos feitos neste domínio, que mostram que os docentes tendem a valorizar no aluno as qualidades que mais facilitam o exercício da sua profissão.

Apesar da existência de múltiplos estudos e de interpretações que, ora dão primazia a um dos factores enumerados, ora consideram, simultaneamente, os contributos de todas as análises, um grande número de professores continua a atribuir as causas do insucesso escolar a aspectos de personalidade ou de inteligência que considera intrínsecos dos alunos com dificuldades.

À atitude de exclusão segue-se a de tentar resolver os problemas do insucesso através de medidas de compensação. Estas medidas de compensação desenvolveram-se a partir dos anos 60 e têm assumido várias formas, a saber:

Programas preventivos, destinados às crianças em idade pré-escolar;

Programas de apoio complementar, que visam alargar as actividades escolares fora dos tempos lectivos, como forma de enriquecimento cognitivo e cultural. Estes programas têm a vantagem de não interferir directamente na dinâmica do desenvolvimento curricular de um aluno com problemas, promovendo a sua integração na turma;

Programas complementares, de que são exemplo as formas de APA (Apoio Pedagógico Acrescido). Estes programas visam fornecer mais do mesmo, isto é, mais tempo de conteúdos e de exercícios de um mesmo programa;

Programas de formas supletivas de compensação, os quais constituem programas de exclusão, uma vez que se destinam a alunos com graves dificuldades, em regime de ensino especial. É uma modalidade de regime educativo especial para alunos com necessidades especiais de educação e para jovens que, tendo ultrapassado a idade de frequência obrigatória (15 anos), podem frequentar cursos de aprendizagem profissional com equivalência ao regime geral ou outros programas pós-laborais de educação recorrente, em regime especial.

Estes programas de compensação começaram a ser adoptados na sequência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. A sua importância é reafirmada pela Declaração de Salamanca, no âmbito do desenvolvimento de uma orientação inclusiva nas escolas comuns.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jantier, na Tailândia, em 1990, conduziu à elaboração de uma Declaração assinada por cerca de sessenta países. Os signatários propõem-se conceber programas de resposta às necessidades educativas fundamentais, garantindo, assim, a todos os jovens, uma educação básica.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre NEE, que teve lugar em Salamanca, reuniu representantes de 92 países e de 25 organizações internacionais, os quais subscreveram uma declaração de princípios na qual se estabelece que «as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas normais e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas normais, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)» (pág. 5).

A formação de professores como forma de adequar a escola à mudança

Investir na formação de professores é uma tarefa fundamental para se levar a bom termo a actividade docente, actividade cujo grau de exigência é hoje indiscutível, dada a complexidade das situações com que é confrontada. Urge envolver todos os professores numa transformação radical da visão tradicional da escola, que tem reforçado a ideia de que os jovens com necessidades educativas especiais devem ser confiados a técnicos e a especialistas do ensino (tivemos oportunidade de confirmar a existência desta convicção nas entrevistas aos professores da amostra). É preciso que os professores saibam integrar na sala de aula os jovens com necessidades especiais de ensino, bem como dar resposta aos sinais emitidos pelos alunos. Só assim poderão contribuir para a melhoria do sistema de ensino e para que este beneficie todos os alunos, atendendo às necessidades individuais de cada um. Importa, também, não esquecer a diversidade da população escolar, provocada pela nova realidade da escolaridade obrigatória e da democratização ou massificação do ensino. Para isso, é necessário inovar ou renovar as práticas na sala de aula, de forma a tornar mais eficazes os processos de ensino e de aprendizagem.

Perante a complexidade das funções do professor na sala de aula e a necessidade de dar resposta a solicitações tão diversas, é lícito indagar: que tipo de orientação é necessário imprimir à formação de professores para fomentar a mudança? Como poderemos ajudar os professores a adoptarem uma perspectiva mais ampla das dificuldades educativas?

É premente tornar mais eficazes os processos de ensino e de aprendizagem. Tal só será possível através de um investimento na formação dos professores, que permita dotá-los de estratégias de abordagem da diversidade da população escolar.

A formação de professores pode contribuir para melhorar as respostas dadas pelos docentes aos sinais que os alunos emitem como reflexo das suas necessidades

especiais de educação. É necessário fomentar a diversidade de práticas educativas, ou seja, tornou-se um imperativo aumentar a flexibilidade da remediação da prática curricular e dos métodos de ensino na sala de aula, de modo a dar respostas mais cabais às necessidades individuais de cada aluno. Como afirma Stolhe (citado por Ainscow, 1990): «numa escola eficaz, com ensino de qualidade na sala de aula, todos os jovens, independentemente da diferença de classe social ou de necessidades especiais de educação, podem fazer mais progressos do que a generalidade dos jovens numa escola eficaz com métodos de ensino pobres.»

É urgente encorajar os professores a desenvolverem capacidades de auto-avaliação que lhes permitam desenvolver as suas práticas. Só assim é possível ir ao encontro das necessidades de todos os alunos e valorizar o trabalho desenvolvido em conjunto com outros professores, contribuindo, assim, para uma cultura de cooperação e confiança entre todos os docentes. Evitar-se-á, assim, aquilo a que Iano (1986) chama «a componente desarticulada da prática». No aprofundamento deste tipo de conhecimento reside a base da melhoria das práticas desenvolvidas na sala de aula. Para que os professores possam levar a bom termo a sua actividade pedagógica, terá de existir, entre os docentes e as escolas de formação inicial e contínua, um espírito de partilha e de entreajuda, que lhes permita adoptar formas de trabalho adequadas a todos os alunos da turma, incluindo os que apresentam dificuldades de aprendizagem. Antes de mais, convém lembrar que as escolas não se reduzem a edifícios, horários e planos curriculares. Em primeiro lugar estão as relações e as interações entre as pessoas. Tal como afirmam Clark Totta e Astuto (citados por Ainscow, 1990), «a procura da excelência nas escolas é a procura da excelência nas pessoas».

É, pois, pertinente inquirir: porque é tão difícil implantar nas escolas a ideia da cooperação entre profissionais, com vista à resolução de problemas e ao êxito da realização de uma tarefa comum? Serão os professores uns solitários inveterados? Haverá uma espécie de «conspiração do silêncio»?

A despeito das novas exigências e realidades, as escolas de hoje continuam a ser escolas individualistas, onde os professores trabalham sozinhos para atingir os objectivos

das respectivas disciplinas, que são distintos dos objectivos definidos por outros colegas. O intercâmbio de conhecimentos é diminuto, e limitado o apoio dado a cada um. Trata-se de um sistema competitivo, de uma luta de ganha ou perde.

Esta nova perspectiva põe em causa as práticas existentes nas escolas e na formação de professores, pelo que é objecto de debate. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos actuais programas de formação. As práticas de formação contínua de professores estão ainda organizadas em torno do professor como figura isolada. Este tipo de formação pode ser útil para a aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos, mas continua a favorecer o isolamento e a reforçar a imagem do professor como agente da transmissão de conhecimentos e de um saber produzido fora da sala de aula. O tipo de formação ainda posto em prática continua a privilegiar uma perspectiva excessivamente académica. A observação de aulas denuncia o primado da dimensão académica e didactizante e revela um professor essencialmente vocacionado para a transmissão de conhecimentos (Gomes, 1991). A formação contínua de professores está impregnada da concepção do professor especialista, que aplica com rigor as regras do conhecimento científico e que pretende estabelecer uma relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e técnico e a prática na sala de aula. A sua formação é feita fora da sala de aula, longe do seu campo de acção.

No que diz respeito às necessidades especiais de aprendizagem na sala de aula, o modelo de formação de professores tem sido visto como uma procura de soluções para resolver uma tarefa técnica. Os professores deixam as suas salas de aula para frequentarem cursos e sessões de trabalho e aprenderem teorias e técnicas construídas a partir da investigação, que utilizarão para abordar os problemas lectivos e analisar os sinais emitidos pelos alunos. Segundo esta orientação tradicional, que ainda hoje se mantém, a ênfase é dada à aplicação dos resultados da investigação experimental. O problema é que as salas de aula são ambientes complexos, que envolvem um grande número de factores interactivos e imprevisíveis. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais. Todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a tomar, no terreno, decisões que envolvem grande

complexidade, incertezas e conflitos de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar e a resolver apresentam características únicas e exigem respostas únicas (Schon, 1983/87). Logo, o recurso a generalizações deixa sempre margem para dúvidas. A procura de leis de causa e efeito, que permitam fazer generalizações sobre a vida na sala de aula, parece, assim, inadequada. A nova abordagem consiste em encontrar formas de encorajar os professores a aprenderem com a sua própria experiência e a reconhecerem a importância da componente prática, que se desenvolve através de uma forma de aprendizagem mais intuitiva. O que se pretende é que o professor adopte uma postura de reflexão sobre a sua própria classe e as suas próprias práticas. A realidade das situações da sala de aula é vista como algo que pode ser definido objectivamente, observado de forma sistemática e medido com precisão (Lincoln e Guba, citados por Nóvoa 1992).

O propósito é promover estratégias de formação de professores que os encorajem a assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem profissional e a aprender com a sua própria experiência, privilegiando um tipo de «aprender, fazendo» e uma espécie de arte de ensinar, que lhes permita aprender com os erros, importantes estímulos de aprendizagem.

Schon sublinha a importância daquilo a que chama «a destreza artística», como base para a melhoria da prática. Hoje, a competência profissional ainda é vista como uma hábil aplicação do conhecimento teórico. Neste contexto, resta pouco espaço para o conhecimento derivado da prática e para a «arte». Muitos dos conflitos na sala de aula que dão origem a situações de indisciplina radicam, frequentemente, em problemas de conflitos de valores, que não podem ser resolvidos pelo recurso a técnicas ligadas à investigação, mas antes através da «destreza artística». Como defende Donald Schon (1983-1987), o modelo da racionalidade técnica deve centrar-se no chamado «questionário reflexivo sobre a prática». Saber ouvir os alunos e fomentar a colaboração entre professores, num clima de confiança e ajuda, eis duas estratégias fundamentais que permitirão aos docentes ter em conta outras perspectivas das dificuldades educativas e melhorar as suas práticas lectivas, criando novas soluções.

Recolhemos o depoimento de um docente espanhol, que nos confia o seguinte: «aprendi que, se desejamos procurar soluções para os nossos alunos, devemos reflectir, porque a solução está em nós próprios.»

A aprendizagem deve ser activa, ao contrário das orientações preconizadas pela formação tradicional, que tem por modelo as aulas de tipo magistral. A observação de aulas, o estudo de uma gravação e a realização de entrevistas e questionários a colegas proporcionaram ao observador uma oportunidade de avaliar o impacto das observações efectuadas sobre a sua própria aprendizagem. Isto porque observar o trabalho dos outros e a forma como estes lidam com as situações pode ser uma fonte de inspiração e de confiança. Os diários de aprendizagem, também chamados relatórios de desempenho, proporcionam, igualmente, esta situação de aprendizagem no terreno, pois o facto de o professor escrever sobre o ensino que ministra tornou-se um elemento essencial da sua prática diária. Importa também diagnosticar as necessidades formativas dos docentes, como ponto de partida para o desenvolvimento das acções de formação de professores. Pude identificar algumas delas, graças à realização de entrevistas destinadas a explorar a resolução dos problemas práticos com que os professores se debatem no seu quotidiano, problemas aos quais as actuais acções de formação não dão resposta.

À luz da concepção de uma escola «sensível e transformacionista», preconizada por Marques de Barbosa, em conferência apresentada no âmbito do III Encontro de Educação de Sintra, a postura do novo professor deve ser a de quem ensina, mas também a de quem aprende e a de quem aceita que se aprende até morrer. Para isso, é, porém, necessário superar a rotina instalada, que pudemos detectar ao longo das várias aulas observadas.

No âmbito desta escola sensível e transformacionista, o novo perfil de professor pressupõe uma formação contínua, que vá de encontro às necessidades dos alunos e permita ao docente «trabalhar com base na organização de cartas de sinais de diagnóstico de necessidades educativas, formativas e culturais dos actores que interagem dentro da organização escola e do meio onde esta se encontra implantada». Partindo deste pressuposto, a formação do professor deve ser pensada dentro do espaço da sala

de aula e dentro da escola, contrariando os modelos tradicionais de formação, em que os professores frequentam cursos exteriores à sala de aula e à escola. O professor da escola sensível e transformacionista é o «Professor Total» e deve «demonstrar capacidades de autocrítica sistemática, gostar de se reler e saber criar espaços para ouvir os outros».

Durante o período de experimentação de uma nova estratégia, a técnica da observação da sala de aula proporciona informações importantes, que podem revelar-se eficazes no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Por outro lado, dá-se ênfase àquilo a que Gidin (citado por Canário, 1991) chama «diálogos». Durante os diálogos, os professores são incentivados a empreender formas de reflexão sobre a eficácia dos métodos e estratégias que aplicam na sala de aula. O facto de os professores serem encorajados a dar apoio uns aos outros, através da observação mútua, e a explorar as várias dimensões do seu trabalho com os alunos produz um impacto decisivo na sua acção.

III

Metodologia

Metodologia adoptada

No âmbito da presente investigação, o termo metodologia designa os procedimentos adoptados para a recolha das informações que conduziram aos resultados apresentados.

Orientados pelo objectivo de descrever pormenorizadamente, analisar processos e aprofundar questões, sempre com a preocupação de contextualizar os fenómenos, a fim de encontrar o verdadeiro significado dos actos emergentes, optámos pela adopção de uma metodologia de natureza qualitativa no desenvolvimento da presente investigação.

Bodgan e Biklen (1994) salientam cinco características fundamentais deste tipo de investigação:

- A fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos seus resultados;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Ludke e André (1986) caracterizam o estudo qualitativo «como o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada» (p. 18).

Segundo Matos J. F. Correia (1994), a escolha de determinada metodologia de investigação «é conformada pelos objectivos do estudo e, em particular, pelas questões a que se pretende responder» (p. 20). Relativamente ao investigador que opta pelas metodologias de índole qualitativa, este mesmo autor faz notar que os pressupostos

teóricos não são verdades absolutas, mas tão-só instrumentos de leitura, questionáveis, em muitas situações, pela própria realidade.

B - Estudo de casos

Dentro da abordagem qualitativa, recorreremos ao método do estudo de casos, ou seja, à descrição e análise, exaustivas e globais, de um fenómeno, com o objectivo de descobrir o que nele existe de particular, único e fundamental. Este tipo de estudo pareceu-nos adequado a esta investigação, tendo-se aplicado a perspectiva de Merriam (1988), que entende ser este método capaz de fornecer uma descrição analítica de uma realidade particular.

Ludke e André (1986) consideram que «a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método faz-se em função do tipo de problema estudado» (p. 15). O estudo de casos é sempre o estudo de um caso bem determinado, embora possa ser similar a outros. Estes autores sistematizam da seguinte forma as principais características do estudo de casos:

- Os estudos visam a descoberta;
- Enfatizam a interpretação em contexto;
- Procuram retratar a realidade de forma completa e profunda;
- Utilizam uma ampla variedade de fontes de informação;
- Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalistas;
- Procuram representar os diferentes e, por vezes, conflituosos pontos de vista presentes na situação social;
- Os relatos dos estudos de casos utilizam uma linguagem mais acessível que a dos outros tipos de relatórios de investigação (pp. 18-21).

Tendo como objectivo a descoberta, o estudo de casos postula uma forma de conhecimento que não é estático nem acabado, mas sim um conhecimento em

permanente construção. O quadro teórico inicial servirá, assim, de estrutura básica, a partir da qual novos aspectos poderão ser acrescentados, à medida que o estudo avança.

Ludke e André (1986) referem ainda que o estudo de casos deve estar ligado à interpretação do contexto e da situação específica em que decorre, devendo tal realidade ser retratada de forma exaustiva.

Os estudos de casos podem utilizar diferentes fontes de informação, cruzar as diversas informações recolhidas (para confirmar ou rejeitar hipóteses), descobrir novos dados, afastar suposições ou aventar hipóteses alternativas (Ludke e André, p. 19). Os dados podem ser recolhidos através de diferentes suportes e técnicas. Neste trabalho de investigação, recorreremos à utilização de questionários e entrevistas e à realização sistemática de observações no terreno.

Os estudos de casos apenas recorrem a generalizações em situações idênticas. Não se pretendeu, portanto, com este estudo, encontrar explicações e conclusões generalizáveis, nem relações de causa e efeito que expliquem os fenómenos observados, mas sim uma interpretação dos mesmos o mais fidedigna possível. Uma vez que o estudo representa uma situação única, é complicado deduzir que, em todos os casos estudados, os fenómenos são idênticos. Dado que as variáveis diferem, porque a realidade dos fenómenos e os significados atribuídos pelos participantes são diferentes, as conclusões do estudo podem ser perfeitamente distintas.

Na mesma linha de pensamento, Patton (1990) refere que a investigação qualitativa, e, nomeadamente, os estudos de casos, conduz mais a perspectivas e pontos de vista reflexivos do que a verdades, mais a informações de contexto do que a generalizações.

Segundo Ludke e André, tais estudos procuram apresentar diferentes perspectivas e, por vezes, diferentes pontos de vista sobre o mesmo problema: «são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente das conclusões do próprio investigador» (p. 20).

Goetz e Le Compte (1988), Merriam (1988) e Yin (1989) consideram adequado o recurso ao estudo de casos quando aquilo que se pretende é uma melhor apreensão da

dinâmica de um processo inserido no seu contexto. Deste modo, e tendo em conta que o objecto de estudo é um fenómeno que ocorre num contexto real, uma escola, estamos perante o estudo de um caso particular, porquanto diz respeito à situação específica de uma turma inserida num contexto escolar que é único em muitos aspectos.

Assim, no nosso estudo, procurámos seleccionar uma turma com características muito próprias (inserida numa escola de Almada), como teremos oportunidade de demonstrar no capítulo referente à selecção da amostra.

O estudo de casos pareceu-nos ser o mais apropriado, de acordo com os critérios que Merriam enuncia para estudos de cunho fortemente descritivo, cujo objectivo consiste em identificar os elementos essenciais, únicos e característicos do respectivo objecto de estudo.

Questões problemáticas dos paradigmas dos aspectos metodológicos da investigação em Educação

A maior parte das questões eventualmente suscitadas em relação às metodologias qualitativas prende-se com aspectos relacionados com os critérios de cientificidade, pertinência, rigor e validade de todo o processo de investigação a desenvolver.

A validade de qualquer trabalho de investigação passa, necessariamente, pela exigência, reconhecida por todos os investigadores, de fazer com que os dados correspondam, estritamente, àquilo que devem representar.

Kirk e Miller, citados por Herbert, Goyette e Boudin (1990), lembram que a objectividade é um dos critérios científicos que deve ser utilizado nas metodologias quer qualitativas quer quantitativas. Tratando esta investigação de um estudo baseado numa metodologia qualitativa, cuja abordagem é exploratória e indutiva, a interpretação dos dados recolhidos exige, da parte do investigador, o maior cuidado, de forma a não cair na «armadilha» da investigação subjectiva. Desenvolvendo uma atitude de autocrítica em

relação à leitura que faz dos dados, o investigador deve ter sempre presente a preocupação de manter uma atitude de neutralidade. De facto, segundo Erickson (1986), um dos problemas que resulta de uma investigação de tipo interpretativo é a carga subjectiva que o investigador pode, inconscientemente, imprimir à interpretação dos dados que recolhe e analisa. Segundo Fielding (1986), a triangulação dos dados é muito importante, uma vez que cria no investigador uma predisposição para olhar criticamente os seus dados e identificar eventuais problemas. De Ketele (1988) levanta a questão da validade da observação, ou seja, de saber se o investigador «observa realmente aquilo que pensa estar a observar», e do modo como a observação é levada a cabo, apelando também a uma maior pertinência das observações em função do objectivo. Em suma: é necessário garantir que os dados obtidos possuem valor de representação e que os fenómenos foram correctamente explorados.

Segundo Gouthier (citado por Herbert, 1990), «a preocupação com a validade é, antes de mais, aquela exigência por parte do investigador que procura que os seus dados correspondam estritamente àquilo que pretende representar de modo verdadeiro e autêntico». Tal como afirma Stufflebeam (1980), a preocupação com a validade aplica-se, não tanto aos próprios dados, mas àquilo que se faz com eles e à interpretação que deles se apresenta. A noção de validade diz também respeito ao processo de codificação e selecção da informação.

A fim de esclarecer os diferentes aspectos do conceito de validade, Kirk e Miller (1986) distinguem três tipos de validade: validade aparente, validade instrumental e validade teórica.

A validade aparente baseia-se na evidência dos dados da observação, mas esta é insuficiente. A validade instrumental manifesta-se quando um procedimento permite demonstrar que «as observações efectuadas vão de encontro àquelas que foram geradas por um procedimento determinativo». A validade teórica, cujos resultados de interpretação dos dados são consistentes em relação à teoria e à literatura existente. Quando um procedimento permite demonstrar, claramente, «que o quadro teórico corresponde efectivamente às observações». Este tipo de validade baseia-se num exame

que incide não só sobre a validade aparente e instrumental, mas também sobre o modo como é construída a ligação inferencial entre os factos objecto de observação e os conceitos teóricos que lhes estão associados.

Relativamente à investigação qualitativa, Erikson (1986) insiste na pertinência dos dados e na coerência que deve existir entre os objectivos da investigação e a recolha de dados, traduzindo uma preocupação com a validade de tipo teórico. Erikson refere outros aspectos problemáticos que poderão pôr em causa a validade de uma investigação e identifica alguns desses aspectos: a insuficiência e a falta de diversidade das provas; o facto de o investigador carecer de provas baseadas em dados obtidos a partir de fontes diversificadas; o facto de o investigador não apoiar as suas afirmações numa triangulação de dados; a possibilidade de interpretações erróneas (o investigador compreende erradamente os aspectos-chave da complexidade da acção ou os significados que os actores atribuem aos acontecimentos e acções); a reduzida duração do período de observação (o investigador não conduziu o estudo durante o intervalo de tempo necessário, nem com a profundidade aconselhável); a falta de complementaridade entre os dados obtidos por diferentes técnicas; o facto de o investigador poder ser induzido em erro por indivíduos que não confiam nele ou discordam dos objectivos da sua investigação; a insuficiência de provas invalidantes (o investigador não possui dados para proceder ao confronto das interpretações e afirmações); e, por último, a insuficiência da análise comparativa de casos divergentes.

Naturalmente, dada a natureza da investigação em causa (estudo de casos), que utiliza metodologias qualitativas, uma das formas de validação por que optámos foi a de recorrer a uma grande diversidade de instrumentos de recolha de dados e proceder à triangulação destes, assim como à sua descrição, da forma mais pormenorizada possível. À medida que os dados iam sendo recolhidos, tivemos oportunidade de confirmar o grande dinamismo que o método proporciona.

A responsabilidade ética do investigador relativamente aos resultados obtidos deve andar a par das suas preocupações de cientificidade. Por isso, ao realizar entrevistas, o entrevistador terá de se preocupar com aspectos como o anonimato dos

participantes e a confidencialidade das suas declarações. Outras questões éticas prendem-se com a seriedade da conduta do investigador, nomeadamente no que diz ao rigor do registo de dados.

A selecção da amostra

Dado o propósito da investigação e o método de estudo seleccionado, a amostra de participantes baseia-se em critérios perfeitamente justificados, pois, tal como referem os Goetz e Lecompte (1982), Merriam (1988) e Patton (1990), a estratégia de amostragem mais adequada à investigação em causa, o estudo de casos, é a de tipo não probabilístico, que permite resolver problemas de natureza qualitativa, tais como a descoberta de ocorrências de um dado fenómeno, as suas implicações e as relações entre os diferentes aspectos desse mesmo fenómeno. Trata-se de uma forma de amostragem a que Goetz e Lecompte (1982) se referem utilizando os termos «amostragem baseada em critérios» ou «amostragem criterial».

A amostra pertence a uma escola de Almada, cuja população escolar provém de diversos pontos da cidade e arredores.

Critérios para a selecção das disciplinas

Optou-se pela Matemática e pelo Português, pelo facto de serem disciplinas nucleares, onde o insucesso é muito elevado. As disciplinas de Francês e Inglês foram escolhidas por serem matérias que, eventualmente, atraem o interesse dos jovens, uma vez que lhes proporcionam o conhecimento de outras formas de comunicação. A utilização de outros idiomas que não a língua materna permite-lhes ir, mais facilmente, ao encontro dos outros e descobrir outras mentalidades e culturas, nomeadamente outras culturas musicais.

A disciplina de História foi escolhida por ser uma área relacionada com a formação da investigadora.

A escolha da Educação Visual e Tecnológica (uma disciplina de opção) deve-se ao facto de ser uma disciplina de carácter mais prático e, de certa forma, lúdico, que permite aos alunos uma postura mais descontraída. Com efeito, nestas aulas, os alunos podem levantar-se dos seus lugares e dialogar com os colegas. Além disso, trata-se de uma disciplina onde o insucesso escolar praticamente não existe.

Apesar de, inicialmente, terem sido seleccionadas apenas as disciplinas que acabei de referir, foram ainda realizadas observações nas disciplinas de Geografia e Físico-Química, porque os professores se mostraram receptivos ao trabalho a desenvolver. A vontade de colaboração que, desde o início, demonstraram junto da investigadora acabaria por proporcionar mais informações, uma melhor recolha de dados e, por conseguinte, um maior enriquecimento do respectivo trabalho. O observador pôde, assim, debruçar-se sobre todas as disciplinas que faziam parte do currículo escolar do 9.º ano de escolaridade, à excepção da disciplina de Educação Física, dada a dificuldade de levar a cabo uma observação naturalista e objectiva numa disciplina desta natureza. As próprias características do espaço da aula, que procura privilegiar o movimento, dificultam o registo dos actos de comunicação pelo investigador.

Crítérios para a selecção do nível de ensino

Foi seleccionado o 9.º ano de escolaridade, por se tratar de um ano terminal, de conclusão da escolaridade obrigatória e do ensino básico.

Crítérios para a selecção dos professores

Fizeram parte da amostra todos os professores da turma, à excepção do professor de Educação Física. A preocupação subjacente foi a de obter uma amostra diversificada, estabelecer uma triangulação dos dados obtidos através das respostas dos

professores e das aulas observadas e reunir uma considerável diversidade de informações, para uma melhor análise comparativa dos dados. A selecção dos professores foi também feita em função da colaboração e da relação de confiança estabelecidas entre a investigadora e os docentes, que constituem fontes de informação-chave para o desenrolar do trabalho.

Crítérios para a selecção da turma

Na turma seleccionada, o insucesso escolar é notório, até pelos níveis de classificação atribuídos aos alunos no termo do primeiro período. O abandono escolar é também significativo. A indisciplina da turma é comprovada pelo número de conselhos disciplinares realizados no início do ano lectivo e pelo elevado número de alunos excluídos por falta de assiduidade. As idades dos alunos indicam a existência de casos de repetido insucesso escolar. Trata-se de aspectos hoje muito presentes nas nossas escolas e extremamente preocupantes para toda a comunidade educativa.

Para minimizar eventuais influências subjectivas na análise dos fenómenos em estudo, a investigadora optou por realizar o seu estudo numa turma com a qual nunca tivera qualquer contacto pessoal. Foi sempre preocupação da investigadora ser o mais objectiva possível e evitar juízos de valor.

Caracterização da amostra e do contexto da investigação

Seleção da escola

A escola seleccionada foi aquela em que a investigadora trabalhava, sendo a escolha justificada por motivos de carácter prático. Além disso, depois de se ter familiarizado com o contexto, a investigadora partiu do princípio de que seria mais fácil

movimentar-se dentro de uma escola que conhecia e contar com a colaboração dos professores. Assumi, igualmente, que, estando mais próxima da realidade quotidiana da escola e da comunidade educativa, se tornaria mais fácil recolher as informações necessárias e manter uma interacção contínua entre a investigadora e os indivíduos a observar. Para Gauthier (citado por Herber, 1990), «a validade de uma investigação que incide sobre as práticas sociais de um meio passa pela proximidade entre o investigador e o meio, que é aquele em que se movimentam os participantes da situação em estudo. O investigador em práticas educativas não se pode permitir guardar distâncias face aos seus colegas de prática, se pretende nortear-se por uma preocupação de validade». O conhecimento da escola constitui, pois, um reforço da validade desta investigação.

Contactos com a escola

Para dar início ao trabalho, a investigadora contactou, primeiramente, o Conselho Executivo da escola, ao qual explicou o propósito da investigação, bem como os critérios de escolha da turma. Este órgão mostrou-se receptivo à ideia, tendo concedido toda a liberdade de acção à investigadora e demonstrado a sua vontade de cooperação.

Contacto com os professores da amostra

Seguidamente, o investigadora contactou directamente com os professores da amostra, explicando também a estes, individualmente, o objectivo da experiência e, naturalmente, os instrumentos a utilizar na recolha de dados em que iriam participar. Foi-lhes ainda explicado o motivo por que foram escolhidos. Aparentemente, todos os professores se mostraram receptivos, não tendo colocado objectes ao estudo, nem

mostrado cepticismo. Também não colocaram obstáculos à sua participação num trabalho de investigação em que seriam actores fundamentais.

Contactos posteriores com os professores da amostra

Para recolha de dados, quer pela observação de aulas, quer através da realização de entrevistas, os professores foram contactados pessoalmente, com a devida antecedência. Foram sempre os professores da amostra que decidiram o horário que mais lhes convinha. A ordem pela qual os professores foram sendo submetidos à recolha de dados foi totalmente arbitrária, pois tudo dependia das compatibilidades horárias dos professores e da própria investigadora.

Apesar de, aquando do primeiro contacto, os professores da amostra não terem mostrado qualquer resistência à sua participação no trabalho de investigação, quase todos manifestaram nervosismo com a aproximação das datas de observação de aulas, mostrando-se procurados com a possibilidade de os alunos manifestarem comportamentos desviantes. A investigadora procurou sempre tranquilizar estes professores, o que não impediu que alguns deles pedissem o adiamento da aula observada, confessando estarem demasiados inseguros quanto à reacção da turma na presença de um elemento estranho (note-se que um destes professores confessou, na entrevista, não manter com a turma uma relação empática, mas antes uma relação meramente profissional).

Caracterização da amostra dos professores

A caracterização da amostra de professores que participaram neste estudo foi possível através de um conjunto de questões que lhes foram colocadas individualmente (anexos 8, 9 e 10).

Habilitações académicas

Os nove professores da amostra têm todos o grau de licenciatura e todos eles realizaram o estágio pedagógico, à excepção da professora de Educação Visual e Tecnológica, que ainda não concluiu a licenciatura, apesar de já leccionar há dez anos, e da professora de Matemática, que, nesse ano lectivo, era professora estagiária (sendo esse o seu primeiro ano de ensino).

Os professores de História, Física e Química e Inglês são aqueles que referiram leccionar há menos tempo e ter, por isso, menos experiência de ensino: um, cinco e quatro anos de ensino, respectivamente. Os restantes professores já leccionam há mais tempo, possuindo entre doze a vinte anos de ensino. A professora de Português é a que possui maior experiência.

A literatura sobre escolas eficazes salienta a importância da experiência profissional do corpo docente. Os estudos sobre abandono escolar referem ainda a correlação que é possível estabelecer entre as situações de desistência e abandono e a falta de experiência dos docentes. Nesta perspectiva, uma política de controlo das situações de risco implica uma criteriosa estratégia de gestão dos recursos humanos e de distribuição do serviço entre os docentes. No caso dos nove professores da turma estudada, a experiência profissional está compreendida entre os zero e os vinte anos de serviço. Quanto à antiguidade na escola, apenas três docentes, os de Educação Visual e Tecnológica, Português e Educação Visual, estão a leccionar nesta escola há seis, dez e oito anos, respectivamente, estando os restantes professores da amostra colocados apenas provisoriamente (anexo 8).

A preparação profissional dos professores da amostra pode ser considerada boa, uma vez que, à excepção da professora de Educação Visual e Tecnológica, que ainda não possuía as habilitações pedagógicas e científicas necessárias ao exercício da profissão, e da professora de Matemática, que concluía nesse ano a profissionalização, todos os outros docentes tinham beneficiado da formação necessária.

Sendo a qualidade dos recursos humanos um factor decisivo da qualidade do serviço educativo, os alunos ensinados por profissionais menos qualificados têm menos oportunidades de sucesso. Na expressão de Ballion, citado por Maria do Carmo Clímaco (1992), os alunos dispõem de piores condições de realização do «bem educativo», conceito que designa o conjunto das transformações comportamentais decorrentes da escolarização e dos processos de ensino e aprendizagem.

Estudos realizados sobre o insucesso dos alunos associam, frequentemente, os atrasos cognitivos, entre outros factores, à menor qualificação académica e profissional dos professores, assim como à estabilidade do corpo docente. Este factor é também considerado fundamental para o desenvolvimento de um projecto educativo comum a toda a escola, para o acompanhamento do progresso dos alunos, em especial daqueles que revelam maiores dificuldades de integração e de aprendizagem, e para o desenvolvimento de aprendizagens que facilitem o desenvolvimento emocional, afectivo e cognitivo dos alunos.

Nesta perspectiva, a estabilidade do corpo docente é um factor indissociável da qualidade dos contextos de aprendizagem que as escolas podem oferecer. A continuidade da leccionação das turmas pela mesma equipa de docentes, ao longo de cada ciclo de ensino, é um factor importante, de modo a garantir o acompanhamento do processo escolar.

Estudos sobre o abandono escolar, (Ferrão, citado por Maria do Carmo Clímaco, 1992) referem a existência de uma correlação entre a mobilidade dos professores e as situações de insucesso, desistência e abandono, em especial no 3.º ciclo. Foi visível a relação de empatia entre a turma e a professora de Português, o único professor da amostra que acompanhou os alunos desde o 7.º ano de escolaridade.

Técnicas de recolha de dados

Os métodos de investigação fixam o quadro instrumental da recolha de dados e devem, conseqüentemente, harmonizar-se com as técnicas utilizadas na sua recolha (De Bruyne, Herman e Schoutheete, 1975). Dado que o estudo de casos se caracteriza pelo facto de reunir um conjunto de informações numerosas e pormenorizadas, justifica-se o recurso a diversas técnicas de recolha de dados. A recolha de dados implica uma opção adequada ao propósito da investigação, no quadro do fenómeno que se pretende estudar. Isto é, há que seleccionar a unidade sobre a qual se procederá à recolha de dados. Cada unidade representa um aspecto específico da realidade, e não toda a realidade (Evertson e Green, 1986). Por outro lado, é importante ter presente que esta selecção não é neutra, em virtude da falta de neutralidade com que serão utilizados todos os instrumentos de recolha de dados.

Num estudo de caso em que a investigação é de tipo qualitativo, a diversidade das técnicas de recolha de dados é importante para a chamada triangulação de dados, processo que confere ao estudo um elevado grau de validade. A utilização das várias técnicas de recolha de dados passará por fases sucessivas, coincidindo, cada uma delas, com um tipo específico de instrumento.

Entrevistas semiestruturadas

A entrevista é uma conversa que visa um determinado objectivo (Bingham e Moore, citados por Rodolph, 1997). A técnica escolhida foi a da entrevista semidirectiva, por vezes também chamada de clínica. O entrevistador conhece todos os

temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista. A entrevista semiestruturada obedece a uma estrutura prévia, desenvolvida em termos de objectivos gerais e específicos, que permite, porém, uma certa maleabilidade na escolha dos processos e dos meios utilizados na orientação da entrevista (Estrela, 1990).

A condução de uma entrevista deste tipo não obedece a critérios rígidos, pois dá-se ao entrevistado a possibilidade de desenvolver temas eventualmente propostos pelo próprio, que vêm de encontro aos objectivos do entrevistador. Estrela (1990) refere, a este propósito, que tais temas correspondem, por vezes, a aspectos que se pretende abordar posteriormente, ficando, desta forma, tratados, na medida em que o entrevistado fornece, espontaneamente, a informação que era necessário obter numa fase mais adiantada da entrevista. As questões devem ser cautelosamente colocadas, de forma a não induzirem no entrevistado a resposta desejada. Chama-se indução da resposta ao facto de a formulação da questão poder orientar a resposta do entrevistado (Mucchielli, 1994). As questões colocadas na entrevista semiestruturada realizada no âmbito desta investigação encontram-se em anexo (n.º 1).

Numa primeira fase, as entrevistas visavam identificar aspectos que, aos olhos dos professores, eram relevantes e especialmente significativos, no que respeita às suas práticas de ensino na sala de aula. A entrevista tem, assim, por finalidade recolher dados de opinião que conduzam a pistas que permitam uma melhor caracterização do objecto de estudo e dos intervenientes no processo, isto é, dos indivíduos que constituem a amostra, em determinados aspectos relevantes para a investigação em curso. Com a entrevista, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dados de informação, enquanto elementos constituintes do processo (Estrela, 1990).

Tratando-se de uma entrevista semiestruturada, ela obedece a uma estruturação prévia, desenvolvida em função de objectivos gerais e específicos, cuja definição determina a maleabilidade da escolha dos processos e meios utilizados na orientação da

entrevista (Estrela, 1990). Isto é, são os objectivos previamente definidos e a sua hierarquização que determinam a estrutura da entrevista.

Todos os professores da amostra foram submetidos, individualmente, a entrevistas realizadas nas instalações da escola onde decorreu a investigação. A investigadora procurou manter com os docentes uma conversa informal, que favorecesse a espontaneidade e a objectividade das respostas do entrevistado. Não foi utilizado gravador, sendo as respostas registadas por escrito, à medida que ia decorrendo a entrevista. A entrevistadora teve sempre presente a preocupação de fidelidade ao sentido daquilo que os participantes pretendiam expressar, tendo ainda informado os entrevistados da confidencialidade do seu discurso. Foi igualmente preocupação sua a adopção de uma postura de ouvinte atento e de uma atitude de não-crítica e de não-avaliação. A partir dos dados recolhidos durante a entrevista, formular-se-á uma série de categorias e subcategorias, devidamente confrontadas com a teoria, que virão a ser utilizadas de forma a estruturar a observação não participante. Sempre que tal se justifique, colocar-se-ão questões que permitam alargar a recolha de dados, de modo a permitir a triangulação de dados e a reforçar a validade da investigação.

A entrevista é um dos processos mais importantes de obtenção de dados que, por não se reflectirem sob a forma de comportamentos, só podem ser recolhidos mediante questionário. É, nomeadamente, o caso dos pontos de vista do entrevistado. Significa isto que os participantes são entrevistados relativamente a aspectos que não podem ser observados directamente (como, por exemplo, aquilo que os docentes pensam das suas práticas de ensino, ou a forma como as organizam e lhes dão significado), sem nunca se perder de vista o propósito da investigação. Nos casos em que o entrevistador pretende confirmar dados, ou em que o entrevistado não aborda espontaneamente um tema, as questões são colocadas directamente. As entrevistas são de tipo semiestruturado e baseiam-se em guiões que não é necessário seguir rigidamente, uma vez que a dinâmica das questões estará sempre presente, quer pela ordem quer pelo número que previamente se estabelecerá.

Observações naturalistas e sistemáticas (dados de comportamento)

As observações, apesar de constituírem sistemas descritivos, podem incidir sobre unidades definidas *a priori* e tendem a basear-se numa análise retrospectiva de acontecimentos já registados (Evertson e Green, 1986). Neste caso, os acontecimentos já registados provêm das entrevistas efectuadas numa primeira fase da recolha de dados.

O objectivo das observações consiste em fornecer uma descrição aprofundada e pormenorizada dos fenómenos que constituem o objecto de estudo da investigação. Os dados assim obtidos, quando comparados com as informações recolhidas durante as entrevistas, poderão orientar o estudo para novas unidades de observação pertinentes para a investigação (Adler e Adler, 1994).

Far-se-ão, primeiramente, observações naturalistas dos participantes na sua sala de aula, na qual se procederá ao registo de todos os comportamentos relacionados com o propósito da investigação e que possam ser triangulados com os dados das entrevistas. A observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural. É aquilo a que De Landesheere (1979), citando Fraisse, chama observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana.

Sendo assim, embora não seja selectiva, pela sua natureza de acumulação de dados, a observação naturalista é passível de uma análise rigorosa. A selecção de dados surge posteriormente a esta análise (Estrela, 1990), sempre de acordo com os objectivos da investigação. A importância da observação naturalista reside na contextualização de um fenómeno, que lhe confere um significado. É pelo registo e pela análise do *continuum* de dados que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos (Estrela, 1990). Dado que a observação tem um carácter pessoal, ressalta, desde já, o perigo de uma possível influência interpretativa do observador sobre os fenómenos registados. Carthy (1974) sublinha a importância de o registo de uma observação naturalista ser o mais imparcial e objectivo possível, sem marcas de selectividade ou de subjectividade

resultantes da avaliação feita pelo observador. Deve-se registar sempre todas as ocorrências, independentemente da importância que se lhes atribui no momento, já que é graças ao registo e à análise de um *continuum* de dados que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos.

No entanto, segundo os ecologistas, no âmbito de uma abordagem desta natureza, em que a observação se centra, fundamentalmente, na descrição da situação em que o comportamento se manifesta, como resultado da resposta do indivíduo a um conjunto complexo de estímulos, é pertinente fazer inferências, pois estas permitem levantar hipóteses e até relacionar variáveis (Hinde, 1970). O meio ambiente desempenha a função principal na caracterização do comportamento.

A grande limitação deste tipo de observação diz respeito à subjectividade com que as descrições são feitas, pois estas dependem das interpretações que o observador faz quando relaciona o fenómeno observado com as variáveis do meio que o circunda.

O trabalho do observador desenvolve-se, assim, em dois planos: o da descrição objectiva da situação e do comportamento e o da realização de inferências sobre as possíveis articulações entre estes dois elementos. A observação orienta-se para a explicação do *como*, mas interpreta-o através de esquemas subjectivos. É pelo cruzamento das diversas interpretações subjectivas que se poderá obter uma explicação plausível do comportamento registado numa dada situação.

As observações conduzidas de forma sistemática em diversas situações, tendo em vista o mesmo objectivo de estudo, são mais fiáveis do que as recolhidas de acordo com critérios pessoais (Denzin, citado por Adler e Adler, 1994).

A observação naturalista é um instrumento importante, que permite ao investigador contextualizar os fenómenos que observa e atribuir-lhes um significado no âmbito da investigação. Apesar da importância da observação, convém clarificar o seu objectivo, confrontando-o com os objectivos da própria investigação e com o método de estudo adoptado.

A observação tem sido apontada por muitos teóricos como fundamento de uma pedagogia científica. Poucos dos princípios subjacentes à formação de professores têm

suscitado uma posição tão consensual como o da necessidade de incluir a investigação nos planos da formação de professores. Só através de uma prática pedagógica de carácter científico é possível ultrapassar o empirismo e fazer inflectir definitivamente a atitude tradicional, que reduz a pedagogia a uma arte. Para poder intervir no real de modo fundamentado, o professor tem de saber observar e problematizar, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas (Estrela, 1990).

O professor deve ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, mas também para poder integrar nela os resultados da investigação.

Com efeito, o progresso das Ciências da Educação irá depender, em grande medida, da investigação realizada pelos professores. Só assim se poderá ultrapassar atitudes de desconfiança entre o teórico e o prático, que tornam o diálogo quase impossível. O verdadeiro conhecimento exige essa síntese entre a teoria (investigação) e a prática (ensino). Assim sendo, a investigação deve constituir uma estratégia de integração da formação científica e da formação pedagógica. A formação e a aprendizagem do professor vão sendo construídas através da observação do real e da prática do seu dia-a-dia em situação de aula. O professor aprende com a informação recolhida, informação essa que lhe dá conta dos problemas reais suscitados pelo comportamento de uma classe.

Observação sistemática

Posteriormente à primeira fase de observações naturalistas, cujo tratamento se encontra em anexo 3, passou-se à observação sistemática da rede de comunicações entre o professor e os alunos, ao longo de nove aulas. Nesta segunda fase, a observação visa recolher dados que, devidamente triangulados, permitem ir de encontro aos objectivos da investigação: verificar se a diferenciação do ensino tem em conta as necessidades

específicas de cada aluno, manifestadas por sinais igualmente específicos e diferenciados, e se constitui, ou não, uma prática efectivamente adoptada pelos professores da amostra, confirmando, assim, a validade da presente informação.

A observação sistemática a utilizar na investigação assenta num sistema de sinais bem definidos e previamente seleccionados de acordo com o objectivo da investigação. Trata-se de um sistema de sinais (semelhante ao de Paquay) baseado num inventário de comportamentos que vão sendo assinalados e registados à medida que se vão manifestando. Esta observação visa identificar padrões comportamentais, ou seja, padronizar comportamentos.

Cada comportamento expresso por um item é objecto de um registo. A grade de sinais utilizada nesta investigação assenta apenas na comunicação verbal registada em situação de aula, exclusivamente estabelecida entre o professor e o aluno e vice-versa. A grelha de sinais é elaborada com base na análise interpretativa dos dados obtidos pela observação naturalista. Foram, assim, definidos os seguintes itens básicos, sistematizados no anexo 4.

A partir do registo desse conjunto de comportamentos, são definidas as grandes funções da comunicação verbal observadas nas diversas salas de aula. A grelha é um meio que não vale por si próprio, mas sim inserido numa estratégia que visa tornar inteligível a realidade, permitindo-nos um conhecimento mais aprofundado da realidade da comunicação verbal e não verbal na sala de aula.

Trata-se de um instrumento utilizado na observação sistemática, que permite uma melhor caracterização das situações pedagógicas e da forma como cada professor da amostra proporciona, ou não, a satisfação das necessidades educativas de todos os alunos.

As observações sistemáticas e naturalistas serão feitas de forma a que a investigadora seja «observador não participante», para que a sua presença seja o mais discreta e neutra possível, minimizando, assim, eventuais influências sobre os fenómenos. O observador assume uma posição de distanciamento e de não interferência. O seu papel

é o do observador que é aceite, mas não dispõe de qualquer forma de participação (Henry, 1961).

Os registos feitos pela observação sistemática das aulas encontram-se esquematizados no anexo 4.

O questionário feito aos alunos

Ao contrário da entrevista, em que o entrevistador utiliza e preenche ele próprio um roteiro, o questionário é, normalmente, preenchido sem o apoio de indivíduos ligados à investigação. O fornecedor dos dados dispõe de informações escritas e preenche ele próprio o questionário. Apesar de o formulário conter informações escritas sobre a forma como devia ser preenchido, o professor que, a pedido da investigadora, solicitou o seu preenchimento aos alunos da turma teve de fazer, previamente, uma explicação verbal, destinada a esclarecer o significado de alguns termos escritos, aparentemente simples, cujo significado os alunos diziam não conhecer. A turma mostrou alguma relutância em preencher o questionário, demonstrando pouco interesse quanto ao assunto indagado, circunstância que constituiu uma limitação a um estudo mais aprofundado do mesmo. A investigadora viu-se, inclusivamente, obrigada a anular algumas perguntas, reduzindo, assim, a extensão do questionário, dado o cansaço revelado pelos alunos, que não preencheram as últimas questões.

Pedi-se aos inquiridos que assinalassem numericamente, segundo a escala de Lickert e de acordo com as instruções fornecidas, as afirmações que mais se lhes aplicavam, de modo a facilitar a análise quantitativa (anexo 12).

As questões utilizadas foram adaptadas a partir do livro *Observatório da Qualidade da Escola*, de Maria do Carmo Clímaco, 1992 (anexo 11).

Registo sistemático de indicadores (dados de estrutura)

Esta fase de recolha de dados incluiu a recolha de dados mortos ou dados de estrutura, que, segundo Estrela (1994), correspondem a dados de natureza estática, que já existem e que não resultam do contacto directo do investigador. São dados que se obtêm por consulta de determinados documentos.

Foram, assim, consultadas e analisadas as classificações finais dos alunos, atribuídas pelos professores nos momentos de avaliação dos três períodos lectivos, as quais se encontram esquematizadas no anexo 5. Pareceu-nos que a recolha de dados desta natureza proporcionava registos relevantes para a investigação, uma vez que tais dados permitiam analisar aspectos importantes para a triangulação de dados, sobretudo com os dados recolhidos na segunda fase de observação sistemática de aulas.

Questões colocadas aos professores da amostra

Triangulação para correlação de dados

Para melhor validar o estudo, houve necessidade de colocar algumas questões aos professores da amostra (anexo 6), cujos resultados foram posteriormente triangulados com os dados provenientes da observação sistemática da rede de comunicações das aulas e com os dados de estrutura, isto é, as classificações dos alunos nos três períodos lectivos.

Planeamento da investigação

No quadro seguinte estão indicados os momentos em que foram feitas as recolhas de dados, utilizando as técnicas anteriormente descritas.

MOMENTOS DE RECOLHA DE DADOS DURANTE A INVESTIGAÇÃO

Técnicas de recolha de dados	Momentos de recolha de dados
Entrevistas semiestruturadas	Janeiro / 98 Fevereiro / 98
Observações naturalistas	Fevereiro / 98 Março / 98
Observações sistemáticas	Março / 98
Dados de estrutura	Junho / 98
Questões colocadas aos professores	Junho / 98
Questionário feito aos alunos	Junho / 98

IV

Interpretação dos dados obtidos através de observação naturalista de aulas

Interpretação de resultados: observação naturalista

Todos os dados recolhidos pelas observações naturalistas de aulas foram submetidos a um tratamento qualitativo. Fez-se, igualmente, um registo dos vários factos pedagógicos e de fenómenos que foram ocorrendo ao longo da aula e que estão implicitamente ligados às questões a que esta investigação se propõe responder.

Os sinais reveladores de necessidades educativas obtidos ao longo da observação de todas as aulas permitiram classificar os comportamentos em indisciplinados, disciplinados e controlados. Registámos as respostas dadas pelos professores aos sinais correspondentes a cada tipo de comportamento, bem como as estratégias desenvolvidas ao longo da aula.

As respostas dos professores aos sinais manifestados pelos alunos foram identificadas e registadas, sempre que os docentes alteraram uma estratégia desenvolvida inicialmente.

Para cada categoria de comportamento, proceder-se-á à análise de todos os dados, a qual permitirá responder à questão: quais os sinais reveladores de necessidades educativas específicas manifestados pelos alunos e qual a resposta do professor a esses mesmos sinais?

A análise será dividida em três capítulos, cada um dos quais corresponde a uma categoria de comportamento iniciada pelos sinais reveladores de necessidades educativas específicas.

A categoria de comportamentos indisciplinados

Todos os comportamentos indisciplinados dizem respeito ao «saber estar» e estão relacionados com atitudes comportamentais dos alunos na sala de aula. Nas doze

aulas observadas, os sinais de indisciplina mais frequentes, geradores de conflitos e, no entender dos professores, perturbadores do normal funcionamento das actividades lectivas, são de natureza comportamental: fazer barulho; conversar, em voz alta ou baixa; manter conversas paralelas e clandestinas; rir e atirar objectos uns aos outros; virar-se para trás, olhar através da janela; agredir-se verbalmente; entrar, por vezes, em conflito directo com o professor, tomando atitudes de indiferença, de provocação ou de desobediência. Os rapazes lêem, com frequência, o jornal *A Bola*; as raparigas vêem fotografias, não fazem os trabalhos propostos pelos professores, não levam o material didáctico para a aula, etc.

A despeito da diversidade de sinais manifestados pelos alunos, os professores apenas respondem aos comportamentos que impossibilitem o desenrolar de uma actividade estratégica imposta pelo professor ou a situações de manifesta desobediência, nomeadamente recusa de fazer os trabalhos de casa ou outras actividades solicitadas pelos professores. O professor apenas reage aos sinais que identifica como sendo susceptíveis de perturbar a estratégia que concebeu para que a aula funcione.

Ao longo de todas as aulas observadas, apenas um professor alterou a estratégia inicialmente prevista, passando da elaboração de trabalhos individuais para a elaboração de trabalhos em grupo.

O motivo desta modificação da estratégia da aula foi o facto de grande parte dos alunos não ter levado o material didáctico necessário ao desenrolar da actividade inicialmente planeada.

Em apenas duas das doze aulas observadas, os comportamentos ditos indisciplinares levaram o professor a alterar as suas estratégias. As medidas adoptadas pelos professores visaram, exclusivamente, abolir os comportamentos ditos indisciplinares. Os docentes procuram dar resposta a estes sinais apenas com o objectivo de os controlar.

As respostas dos professores a estes sinais dos alunos foram, ao longo de onze aulas, sempre idênticas: de um modo geral, o professor procura, simplesmente, ignorar esses sinais, fingindo não se aperceber deles, ameaçando com más classificações finais e

com a retenção dos alunos, chamando a atenção dos alunos para o comportamento, ameaçando abandonar a sala de aula ou aplicar falta disciplinar (ora individual, ora colectiva), questionando os alunos distraídos sobre os assuntos da aula (ocorre-nos citar Marcel Postic: «Por vezes, o professor questiona os alunos sobre assuntos da aula apenas para garantir a disciplina ou para os criticar ou por vezes humilhar perante a turma»), marcando falta de material didáctico, ameaçando informar o encarregado de educação, etc. Em relação a este último aspecto, parece-nos pertinente referir algo que confirma a atitude de indiferença do professor perante este tipo de comportamentos e que sucedeu na aula de Matemática: o professor marcou falta de material a todos os alunos que não trouxeram o manual, após ter questionado individualmente cada aluno; propositadamente, porém, não questionou um deles o assunto, nem lhe marcou falta de material. Acrescente-se que este aluno já havia sido suspenso das actividades lectivas por ofensa verbal a um professor.

Registei também um caso em que, perante a insistente recusa de um aluno de realizar as actividades propostas, alegando não ter folhas de desenho, o professor reage positivamente, facultando-lhe uma folha de desenho e todo o material de que ele iria necessitar para trabalhar. Desta forma, o professor elogia o aluno e contribui para elevar a sua auto-estima. Resultado: o aluno trabalhou durante toda a aula.

Em conclusão: de um modo geral, a preocupação primeira dos professores parece ser controlar os comportamentos dos alunos, reagindo, para isso, de forma repressiva. O objectivo é (conforme os dados das entrevistas) eliminar os comportamentos perturbadores que geram indisciplina. Esta é a atitude mais frequente: o professor, ou procura manter a ordem através de atitudes repressivas, ou ignora a indisciplina, alheando-se de tudo o que se passa na sala de aula e optando por concentrar a sua atenção num grupo restrito de alunos, cujo comportamento é disciplinado ou controlado. Contudo, o professor raramente, ou nunca, modifica as estratégias previstas para essa aula, optando por utilizar estratégias uniformizadas e padronizadas. Como já referimos, apenas um professor alterou as suas estratégias, devido à falta de material didáctico.

As estratégias desenvolvidas por estes professores ao longo das aulas observadas foram sempre estratégias centradas no professor, que assumiu activamente o papel de transmissor teórico de conhecimentos, obrigando os alunos a assumir, exclusivamente, o papel de meros ouvintes e de actores passivos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o professor optou por ser o transmissor unilateral do saber, utilizando estratégias pouco variadas. Ao longo das doze aulas observadas, as estratégias predominantemente utilizadas foram as revisões para os testes, a leitura, a realização de fichas de trabalho, a exposição oral e escrita por parte do professor, por vezes apenas com base no monólogo. Na aula de Matemática, o professor manteve-se sempre virado de costas para os alunos, ora escrevendo exercícios no quadro, ora apagando e voltando a realizar outro imediatamente a seguir, perante a indignação de alguns alunos, que afirmavam não ter ainda transcrito os exercícios para o caderno e pediam ao professor que aguardasse um pouco mais, para lhes dar tempo. Como resposta, o professor informava apenas que não repetiria o que já tinha feito, porque eles, alunos, estavam distraídos.

Na aula de Física e Química, a professora optou, nitidamente, por ignorar os alunos indisciplinados, dirigindo as suas atenções apenas para um grupo restrito de alunos: os que se encontravam nas cadeiras da frente, ou seja, aqueles alunos que os professores, na entrevista realizada, classificaram de disciplinados e que, graças ao seu comportamento, têm maior ou menor sucesso educativo. Citando Marcel Postic (1990), estes alunos são «a parte da turma que reconhece o docente como modelo social e que pretende continuar os estudos num nível mais elevado». O professor centra as suas atenções nestes «bons alunos», porque já «adquiriram um estatuto formal elevado, pelo seu comportamento escolar. Para estes alunos voltam-se os actos pedagógicos que têm como finalidade o estímulo, de encorajamento e suporte à sua acção de professor, manifestando o professor para com estes alunos interesse e simpatia, são estes alunos que validam a sua actividade como professor». O professor não recolhe, junto dos alunos, os sinais de comportamento que poriam em questão o seu tipo de acção, retendo

apenas os que lhe são favoráveis, a ponto de, por vezes, se apoiar num subgrupo da turma e ignorar os restantes alunos.

As estratégias desenvolvidas por alguns professores têm, muitas vezes, como objectivo evitar a exposição do professor na presença de um observador da aula. Foi o que aconteceu, nomeadamente, na aula de Ciências da Natureza (anexo 3), em que a aula consistiu apenas na realização de uma ficha de trabalho distribuída no início da aula, de surpresa, e destinada, conforme comentou o professor, a avaliar os «limites dos alunos», uma vez que, na aula anterior, estes já tinham realizado um teste de avaliação sumativa. Ora, a ficha apresentada continha questões sobre assuntos que ainda não haviam sido abordados, conforme a própria professora admitiu. Este facto levou-nos a concluir que, como já referimos, o professor procura adoptar estratégias que impeçam a avaliação do seu papel ou desempenho como professor.

Apesar de, no momento em que foi negociada a presença do observador na sala de aula, os professores não terem apresentado qualquer objecção, aquando da observação alguns professores mostraram-se nervosos, deixando transparecer alguma insegurança. Desconhecemos se receavam o comportamento dos alunos ou o seu próprio comportamento.

Na aula de Educação Tecnológica, o papel da professora foi totalmente anulado, dado que a docente se manteve num canto da sala de aula a desenvolver um trabalho com uma auxiliar de acção educativa, mantendo-se alheia a tudo o que se passava na sala (anexo 3). Apenas se dirigiu uma única vez aos alunos, numa ocasião em que estes estavam a fazer mais barulho, apesar de estes não terem obedecido e terem mantido a mesma atitude.

Refira-se uma constante em todas as aulas que observámos: os alunos entraram na sala depois do horário de entrada e saíram antes do horário previsto no regulamento interno da escola. Ou seja, as aulas foram, não de cinquenta minutos, mas de cerca de quarenta minutos, umas vezes a pedido dos alunos, outras vezes por iniciativa do próprio professor.

Tal como pode ser comprovado pelos dados das entrevistas realizadas aos professores da amostra, os docentes nunca puseram em causa a estratégia que estava a ser desenvolvida, já que a maioria das estratégias ou respostas dadas pelos professores vão no sentido de eliminar esses sinais pela força, pela imposição de regras ou pela formulação de ameaças, como já referimos anteriormente. Nunca alteram as estratégias de ensino previstas no início da aula, de forma promovessem a aprendizagem dos alunos. A leitura que o professor faz destes sinais não é uma leitura crítica do seu papel de professor, mas sempre uma leitura crítica do comportamento dos alunos. Tivemos oportunidade de o comprovar nas entrevistas realizadas, em que os professores defendem serem estes sinais problemas que transcendem o seu papel de professores, pelo que nada podem fazer para lhes dar resposta. O professor assume-se, sem dúvida, como transmissor de conhecimentos, mas tão-só de conhecimentos da «sua» disciplina. Assumem-se como uma espécie de «sábios ignorantes», como defende Estrela, no livro *A Indisciplina na Sala de Aula* (1994): «Não é sábio, porque ignora formalmente tudo quanto não entra na sua especialidade, mas também não é ignorante porque é um homem de ciência e conhece muito bem uma pequeníssima parcela do Universo». Logo, estes sinais não são, necessariamente, considerados pelo professor como sinais reveladores de necessidades educativas específicas. Caso contrário, as estratégias alternativas nunca cairiam preferencialmente na repressão de atitudes não desejáveis, do tipo «não saber estar na aula».

Eis a conclusão que se nos afigura pertinente: este tipo de situações pedagógicas resulta de uma má avaliação que o professor faz dos referidos sinais, por ele identificados como de indisciplina e de falta de saber estar da parte dos alunos. Nunca são associados a uma eventual resposta negativa ou inapropriada da parte do professor, o que constitui uma inadequada avaliação dos mesmos. Por outro lado, desta avaliação inadequada resulta uma caracterização incorrecta dos factos e actos pedagógicos que se verificam nestas situações. Esta postura tão pouco científica do professor é mais uma atitude de defesa face a comportamentos desta natureza. O docente não faz qualquer diagnóstico de necessidades específicas, facto também comprovado pelas entrevistas, e, como

consequência, não adopta estratégias alternativas que tenham em conta a especificidade de cada aluno.

O insucesso num teste é mais uma sanção do que um meio de rectificar um erro. O docente maneja a valorização, o desprezo ou a indiferença e reforça o comportamento de submissão do aluno através da constância do seu julgamento.

Transcrevendo Ferry (citado por Postic, 1990), «ser aluno é depender de um adulto que detém autoridade, que os julga, avalia, persegue com as suas repressões ou os ignora». Esta parece continuar a ser a corrente que predomina, se bem que de forma mais atenuada, apesar de as correntes inovadoras em pedagogia procurarem modificar esta relação de hierarquia dos estatutos e até suprimi-los. O professor pretende ser visto como um guia, um moderador e um orientador. A superioridade do professor não pode ser imposta exclusivamente por delegação administrativa, devendo ser reconhecida como tal pelos alunos. As qualidades técnicas do docente devem estar associadas às suas qualidades humanas.

Quando se observa o comportamento do docente na aula, apercebemo-nos de que se rege pelo estatuto escolar do aluno. Quando o professor se dirige aos alunos de comportamento indisciplinado, fá-lo para controlar o seu comportamento ou para emitir juízos desfavoráveis a seu respeito.

Tal como afirma Bayer (citado por Postic, 1990), «o professor ignora sistematicamente as veleidades espontâneas da participação positiva dos alunos de níveis pedagógicos fracos, solicitando, em compensação, de uma forma selectiva, a participação positiva ou os alunos de níveis pedagógicos fortes mas de nível sociocultural inferior, ou de alunos de níveis pedagógicos fracos mas de nível sociocultural superior».

Estes alunos vêm no seu grupo de colegas uma forma de afirmarem a sua independência em relação ao adulto que é o professor e aos valores que este representa. Procuram, assim, ser reconhecidos socialmente segundo outros valores. Muitas vezes, recusam ser promovidos a um estatuto formal pelo jogo das classificações escolares, pois esse estatuto conduziria à sua exclusão do grupo a que pertencem.

Se o docente se limita a sancionar negativamente os que não obtêm êxito, apenas consegue provocar comportamentos de aversão nestes alunos.

A categoria de comportamentos controlados

Os sinais correspondentes a esta categoria indicam comportamentos disciplinados, mas a natureza destes diz respeito ao controlo que o professor faz da participação dos alunos, através de estratégias múltiplas de comunicação entre alunos e professores, num relacionamento bilateral entre os actores da sala de aula.

Veja-se de que forma os sinais reveladores de necessidades específicas de educação se manifestam nesta categoria: os alunos pedem ao professor que os deixe intervir na aula, questionam o professor espontaneamente, solicitam a presença do docente para esclarecerem dúvidas sobre os assuntos em estudo, pedem ao professor que volte a explicar, que lhes dê mais tempo para acabarem as tarefas propostas, interpretam a informação, pedem para intervir nas actividades da aula propostas pelo professor, etc. São, pois, diversos os tipos de sinais reveladores de necessidades específicas de educação.

Nesta categoria, o professor vê-se confrontado com as solicitações dos alunos e, por vezes, com atitudes de grande insistência dos mesmos. Considere-se o exemplo da aula de Educação Visual, em que uma aluna, porque o professor não respondeu de imediato à sua solicitação, ora cantarolava a palavra «professor», ora lhe chamava a atenção batendo-lhe no braço com uma régua. O professor não pode alhear-se destes sinais manifestados pelos alunos, sendo mesmo obrigado a dar-lhes resposta.

Assim, o professor corresponde a estes sinais utilizando múltiplas formas de resposta: atende às solicitações dos alunos, por vezes com alguma dificuldade, visto ter várias solicitações em simultâneo; procura esclarecer as dúvidas apresentadas pelos alunos; faz perguntas específicas a determinados alunos; elabora sínteses e esquemas.

Porém, centra quase toda a sua atenção nestes alunos, ocupando a maior parte da aula e chegando a dedicar muito tempo a apenas um aluno.

Nesta categoria, é mais fácil para o professor identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Neste grupo de alunos, é estimulado o diálogo e a comunicação.

Ao longo das várias aulas observadas, tornou-se evidente quais eram os momentos em que o professor conseguia, consciente ou inconscientemente, controlar melhor o comportamento dos alunos: quando o professor escreve o sumário da aula no quadro, não só por ser a primeira actividade da aula, mas também porque cria expectativas nos alunos quanto aos assuntos e às actividades a desenvolver nessa mesma aula; quando um aluno pede um esclarecimento ao professor e este acede ao seu pedido; quando, no princípio da aula, se iniciam as actividades de leitura, exercícios e questões colocadas aos alunos; aquando da distribuição de material didáctico pelo professor; quando os alunos são ameaçados com os testes de avaliação ou ameaças de expulsão da sala de aula; quando os alunos se sentem intimidados por algum gesto ou expressão recriminatórios por parte do professor. Por vezes, também nestes casos, o professor consegue manter algum controlo sobre os alunos, nem que seja por um curto espaço de tempo.

Por vezes, o professor adopta medidas destinadas a estabelecer a comunicação com os alunos, estimulando a sua participação, através da formulação de perguntas à turma ou a determinados alunos.

Na maioria dos casos, o professor procura controlar os comportamentos. Pode perguntar-se o seguinte: será que o professor controla realmente a aprendizagem e responde, efectivamente, às necessidades educativas específicas dos alunos ou controla comportamentos para impor regras e diminuir a indisciplina na aula? Tal só será possível se existirem estratégias alternativas, resultantes de uma avaliação dos sinais manifestados pelos alunos.

Verificámos que, nesta categoria, o professor respondeu um maior número de vezes aos sinais manifestados pelos alunos, mas não chegou a atender todos os

educandos, deixando para trás os alunos da categoria de comportamentos disciplinados que, basicamente, ignorou. Atendeu e procurou responder aos sinais dos alunos que o solicitaram directamente e cuja participação é espontânea e voluntária. Por outro lado, quando o professor dirige perguntas aos alunos utilizando as estratégias já referidas, desconhece-se o critério com que o faz, isto é, se a natureza e a direcção das perguntas têm por base necessidades específicas desses alunos. As estratégias alternativas usadas pelo professor para dar resposta aos sinais dos alunos incluídos nesta categoria são apenas as que já referimos. Na prática, todas estas estratégias são mais uma consequência espontânea do julgamento que os professores fazem das respostas dos alunos às perguntas por eles formuladas ou à resolução das tarefas propostas, do que o resultado da interpretação desses sinais como necessidades educativas específicas dos alunos. Nenhuma destas estratégias parece ter um carácter de previsão, exactamente porque não surgem anteriormente às respostas dos alunos ou à resolução de exercícios ou tarefas pelos alunos. As entrevistas realizadas aos professores da amostra assim o confirmam. As estratégias são uma consequência desses sinais reveladores de necessidades educativas dos alunos. As respostas adoptadas pelos professores surgem porque os alunos encaminham os docentes nesse sentido, e não porque estes as tivessem planeado previamente.

A maioria destas estratégias alternativas acaba por ser mais uma reformulação das estratégias inicialmente utilizadas, o que significa que o professor faz juízos sobre o seu ensino à medida que vai tendo conhecimento do seu efeito nos alunos, efeito que infere a partir da leitura dos sinais de necessidades específicas de educação.

Eis algumas questões suscitadas por esta problemática: será que o professor tem consciência de que é o seu ensino que falha perante a necessidade do aluno e de que não são os alunos que falham perante o seu ensino? Será que o professor confunde estes dois problemas? Será que o professor acaba por fazer uma má interpretação dos sinais dos alunos? Porque não admite o professor que o seu ensino tem falhas e que poderá não ser o mais adequado às necessidades específicas de uma turma? Não serão os alunos vítimas de um ensino que nunca é posto em causa pelo professor, porque qualquer reflexão que

este faça nunca visa avaliar a sua prática (as entrevistas provam-no), mas sim as dificuldades dos alunos, independentemente da adequação do método de ensino?

No entanto, e apesar de todas as interrogações sobre a prática dos professores, o que é certo é que as estratégias destes tendem mais para o controlo dos comportamentos e que a sua capacidade de dar resposta aos sinais manifestados pelos alunos, independentemente do objectivo da avaliação, aumenta significativamente nesta categoria, em detrimento das restantes categorias de comportamentos. Nestas últimas, as estratégias dos professores são inalteráveis, assumindo sobretudo a forma de estratégias de repressão, que perpetuam o ensino centrado no professor.

No caso dos comportamentos controlados, a situação é diametralmente oposta: dado que esta categoria permite uma melhor avaliação da efectiva aprendizagem dos alunos graças ao domínio das suas actividades e comportamentos, o professor já é capaz de identificar melhor as necessidades educativas nos alunos e, por conseguinte, de modificar estratégias ou introduzir estratégias alternativas que lhe pareçam mais pertinentes para responder às necessidades específicas dos alunos.

Convém lembrar que se trata de estratégias em que a figura do professor não é a mais destacada, pois os alunos acabam por ser os actores principais do processo de ensino. Talvez isso explique o facto de o professor não hesitar em modificar estratégias, uma vez que estas não se centram na sua pessoa, mas sim nos alunos.

A categoria dos comportamentos controlados é aquela em que a avaliação se intensifica, pelos motivos já apresentados. No entanto, na maioria das aulas, o número de estratégias desenvolvidas durante a manifestação de sinais de comportamento controlado é consideravelmente superior ao das estratégias alternativas existentes.

As estratégias alternativas não são em número suficiente para dar resposta à quantidade de sinais que os alunos manifestam. Existem em maior número na categoria de comportamentos controlados, pois nas outras categorias ou não existem, como no caso dos comportamentos disciplinados, ou não existem como alternativa eficaz, como no caso dos comportamentos indisciplinados.

No caso da disciplina de Português, a situação pedagógica foi diferente da das restantes disciplinas. Os sinais manifestados pertenciam sobretudo à categoria de comportamentos controlados, pelo que as estratégias desenvolvidas na aula se centraram nos alunos, tendo o professor assumido o papel de moderador e orientador. Todos os alunos participaram nas actividades da aula. Quando os alunos começavam a dar sinais de indisciplina, o professor resolvia o problema pela via afectiva (anexo 3), não raro dirigindo-se-lhes de forma amigável e até carinhosa, numa evidente relação de empatia com os alunos.

Uma das questões que pode ser levantada diz respeito à afectividade: que tipo de relação interpessoal e humana estabelecem os professores com os seus alunos? Não será esta pergunta pertinente, já que lidamos com jovens que revelam tantas carências afectivas, factor, aliás, indicado pelos professores da amostra como uma das causas do insucesso escolar dos alunos? Na realidade, porém, apenas dois professores focaram a importância da relações humanas e da afectividade no sucesso educativo. A aula de Português foi a única em se verificou a existência de boas relações humanas entre professor e alunos, as quais influenciavam positivamente a relação educativa. Nesta aula, não existiram sinais de indisciplina, nem houve respostas coercivas da parte do professor. O quadro da situação pedagógica foi diferente do existente nas restantes aulas, como já referimos. Note-se que esta foi a única disciplina em que tal se verificou, talvez devido ao facto de o professor já conhecer os alunos desde o 7.º ano de escolaridade. Tal circunstância terá favorecido este tipo de relação mais pessoal, afectiva e humana, contrariando a atitude de outros professores da amostra que, na entrevista, afirmaram manter com os alunos uma relação profissional e formal, para manter as distâncias e evitar certos «abusos».

De facto, as relações entre professor e aluno são impostas a ambos pela instituição que é a escola. Como pode, então, «exigir-se» a um professor que mantenha com os seus alunos uma relação de empatia? Que condições é necessário criar para que isso seja possível?

O aluno de comportamento controlado é aquele que adopta uma «distância crítica» em relação ao professor, para se proteger. O próprio sucesso ou insucesso do aluno determinam a sua posição no seio da turma, justificando, assim, a formação de dois grupos, reconhecidos pela turma e pelos professores.

A categoria de comportamentos disciplinados

Entende-se por comportamento disciplinado aquele em que os alunos têm uma postura contrária à observada na categoria de comportamentos indisciplinados. Os alunos, além de parecerem estar atentos, porque estão em silêncio, olham o professor enquanto este explica os assuntos da aula, mostram-se preocupados com os testes, questionam o professor acerca do mesmo, preocupam-se em esclarecer dúvidas, pedem ao professor que inicie rapidamente a aula de revisões, entram na sala em silêncio, interiorizaram e respeitam as normas de comportamento, obedecem ao professor sem contestar, acompanham as actividades lectivas, cumprem as tarefas propostas pelo professor e não faltam com o material didáctico. Em suma: correspondem ao perfil do chamado «bom aluno». Nesta turma, existe um pequeno grupo de alunos que se sentam nas cadeiras da frente, junto à secretária do professor. Estes alunos, apesar de estarem em silêncio e cumprirem as normas comportamentais, denunciam, no seu olhar, um completo divórcio da aula. É para estes alunos que, frequentemente, o professor canaliza as suas atenções, porque são eles que validam a sua actividade e porque não contestam a autoridade que lhe é conferida pelo seu «saber/poder».

Na turma em estudo, apenas existem dois «bons alunos». O «bom aluno» é, como já referimos, aquele cujo desenvolvimento corresponde ao perfil-tipo e que prosseguirá os estudos. O bom aluno respeita as normas institucionais, revela atitudes como a aceitação e a docilidade, deixa-se guiar e é com ele que o professor estabelece laços de afectividade mais estreitos.

Segundo M. Gilly (citado por Postic, 1990), o docente constrói, em relação ao bom aluno, expectativas positivas, chegando a construir uma representação do mesmo. Estas expectativas estão relacionadas com os resultados escolares, ou seja, conforme o grau de sucesso escolar, o docente julga bem ou mal o aluno. As expectativas do docente dizem igualmente respeito ao meio sociofamiliar, e até racial, do aluno. Ao construir expectativas, o professor atribui ao aluno uma identidade social, pela percepção que tem do grupo social a que este pertence e estabelece uma relação entre o valor do aluno e o seu meio social: geralmente, os resultados académicos associados a alunos de meios favorecidos são sempre mais elevados.

Quando se observa o comportamento do docente na aula, apercebemo-nos de que, de acordo com o objectivo da intervenção, ele se rege pelo estatuto escolar do aluno. Quando o professor faz uma pergunta difícil, é para os bons alunos que dirige o seu olhar, gestos e expressões, a fim de os estimular fazendo apreciações positivas e dando-lhes reforço positivo (Marcel Postic, 1990).

O docente experimenta satisfação intelectual ao obter de um aluno resultados correspondentes às suas expectativas pessoais, pois estes confirmam a sua convicção de ser um bom professor. Em contrapartida, desvia-se do aluno que lhe dá uma imagem desfavorável de si próprio.

V

Interpretação dos dados das entrevistas



As entrevistas

No primeiro contacto com os professores da amostra, estes foram devidamente informados sobre o objectivo do trabalho a desenvolver, tendo sido preocupação constante da investigadora orientar todo o trabalho de acordo com os princípios de ordem ética aplicáveis a este tipo de estudo.

Todos os professores da amostra foram submetidos a uma entrevista individual. Procurou-se manter com os mesmos uma conversa informal e descontraída, de forma a que o entrevistado não se retraísse, por sentir, porventura, que estava a ser avaliado através das suas respostas. Convém ter presente que os indivíduos têm tendência a assumir que os objectivos de qualquer investigação são de índole avaliativa.

As entrevistas foram realizadas na sala de professores da escola onde o estudo foi realizado. Foi sempre preocupação da investigadora combinar previamente o dia e a hora da entrevista com cada professor. Não se utilizou gravador, limitando-se a entrevistadora a anotar as respostas dadas pelos professores entrevistados, procurando registar tudo aquilo que o professor expressava e ser o mais fiel possível ao significado das suas respostas.

A investigadora procurou manter com os docentes uma relação aberta, sempre orientada por princípios éticos, como já foi referido, informando-os correctamente sobre os objectivos da investigação e das actividades a levar a cabo e procurando manter com eles uma relação de confiança e colaboração durante toda a investigação.

Foi também preocupação da investigadora procurar envolver os entrevistados na investigação, fazendo-os sentirem-se como colaboradores, a fim de «conjuntamente, formular as problemáticas da investigação em educação» (Erickson, 1986) e, segundo o mesmo autor, fazê-los sentir que, «no campo da educação, o envolvimento dos docentes ao nível de toda a investigação pode constituir uma via de aperfeiçoamento e conduzir a

uma revalorização do ensino enquanto profissão, levando-os a reflectirem sobre a sua prática de ensino».

Interpretação de resultados: entrevista semiestruturada

Sinais reveladores de necessidades educativas específicas identificados no aluno

Os sinais identificados pelos professores da amostra como reveladores de necessidades educativas específicas são a desmotivação, o desinteresse pelas actividades lectivas, a fraca participação, a falta de concentração, a falta de material escolar, a não realização das actividades lectivas propostas, etc.

Todos estes sinais dizem respeito à forma de estar do aluno na sala de aula. São sinais mais do foro comportamental, que transcendem o próprio professor. Não foram identificados sinais de dificuldades de aprendizagem. O problema está, na opinião dos professores da amostra, apenas ao nível comportamental: é este o único factor que impede a aprendizagem e, assim sendo, poder-se-á inferir que controlar o comportamento distraído dos alunos equivale a controlar a sua aprendizagem. Não é feita uma classificação dos sinais reveladores de necessidades educativas específicas, devido a uma má caracterização da situação pedagógica e, por conseguinte, a um diagnóstico incipiente das necessidades educativas específicas dos alunos.

Caracterização geral da turma feita pelos professores da amostra

A turma é definida por todos os professores de forma negativa. As justificações mais frequentemente apresentadas prendem-se com aspectos comportamentais e com outros aspectos que transcendem o professor.

Apenas um professor refere o facto de a turma ter sido «rotulada» negativamente pelos professores e de os alunos se aperceberem dessa situação, com conseqüente perda de auto-estima. O abandono escolar atingiu muitos alunos desta turma: uns abandonaram por excluir por faltas e outros devido a suspensões disciplinares. No entender de alguns professores e encarregados de educação, estas situações são positivas, uma vez que, assim, foi possível «limpar» a turma.

Quatro dos professores entrevistados vêem nos factores exteriores à escola, nomeadamente factores relacionados com carências afectivas, socioeconómicas e culturais, as causas do insucesso escolar dos alunos. Os alunos desta turma não têm ambições futuras, tal como pode ser comprovado pelo questionário que lhes foi realizado. Quando interrogados relativamente à sua intenção de tirar um curso superior, a maioria dos alunos (dez, numa amostra de dezanove, anexo 12) afirma não pretender prosseguir os estudos, alegando que a entrada na universidade constitui um desafio demasiado exigente, para o qual afirmam não ter preparação.

Os factores socioeconómicos e culturais influenciam os elementos do grupo, condicionando a natureza das interacções, quantitativa e qualitativamente. O facto de a turma ser numerosa no primeiro período constituiu um obstáculo às aprendizagens mais individualizadas e reduziu também as possibilidades de comunicação entre professor e aluno.

A resposta negativa quanto ao prosseguimento dos estudos, dada pela maior parte dos alunos, que alegaram falta de classificações e de capacidade de resposta a esse desafio, prova a falta de auto-estima e de autovalorização dos alunos. Alguns alunos afirmam ainda não poder frequentar a universidade por falta de condições económicas.

Durante a entrevista, apenas um professor identificou sinais de necessidades específicas de educação, tais como dificuldades na apreensão e compreensão dos conteúdos programáticos leccionados.

Grupos de alunos identificados pelos professores

Perante esta questão, a uniformidade da turma, mencionada na pergunta anterior, deixou de ser referida. Agora, os professores dividem a turma em dois grupos, em termos comportamentais: o grupo dos que aceitam o jogo das satisfações e das prerrogativas conferidas pelo comportamento escolar e pela função do docente (Marcel Postic, 1990) são os alunos de comportamento dito disciplinado; o grupo mais numeroso é o dos alunos de comportamento dito indisciplinado, que causam indisciplina na sala de aula (Marcel Postic, 1990). Este último grupo de alunos é acusado de ser responsável pela má rotulagem da turma em causa, que leva os professores a manterem com a mesma uma relação de pouca empatia e a agirem sempre na defensiva para com os alunos. São estes alunos que estão na origem dos vários conselhos disciplinares realizados. Os professores atribuem a este segundo grupo a responsabilidade pelo insucesso escolar da turma. No dizer de muitos professores, o grupo é constituído por alunos com falta de ambições sociais, culturais e profissionais. São alunos repetentes, que ultrapassaram a idade da escolaridade obrigatória e que possuem interesses e vivências alheios à escola.

Talcott Parsans, citado por Marcel Postic,(1990) confirma, no plano teórico, a divisão em dois grupos, unanimemente aceite por todos os professores da entrevista. Assim, a turma está dividida em duas partes: uma que aceita o jogo das situações e das prerrogativas conferidas pelo comportamento escolar e pela função do docente e a outra que prefere centrar-se sobre si própria. Surgem tensões, porque o docente atribui mais prerrogativas a um grupo que a outro.

Esta dicotomia estrutural do sistema escolar é a primeira fonte de dicotomia selectiva, uma vez que, em geral, a parte que reconhece o docente como modelo social continuará os estudos a um nível mais elevado.

O segundo grupo, de que faziam parte os alunos excluídos no primeiro período, não aceitou as normas, o que criou clivagens entre o docente e os alunos. Estes últimos criam, por vezes, outras normas para exercerem pressão sobre o docente, utilizando formas de protesto como sinal de revolta, para o obrigarem a rever as suas concepções.

Tal como se pode confirmar pelos inquéritos realizados, estes alunos são filhos de pais analfabetos (alguns possuem a quarta classe) e pertencem a famílias de baixo nível socioeconómico e cultural. Muitos dos pais destes alunos estão desempregados. Citando Marcel Postic (1990), «os indivíduos definem as suas aspirações por referência aos grupos sociais a que pertencem (...) o nível da aspiração escolar varia segundo o estatuto da família», e ainda, segundo R. Boudon (citado por Postic, 1990), «a aspiração social depende da imagem social que a família tem de si mesma, imagem essa que provém do estatuto socioprofissional dos pais, da história da família e da história escolar dos membros da família nuclear. O acesso de um adolescente a uma posição social de um dado nível corresponde à obtenção de um nível de estudos, não tem o mesmo sentido para as famílias de estatutos diferentes...».

Estes alunos repetiram várias vezes o mesmo ano, mas a retenção não foi benéfica, porque nunca foram adoptadas medidas ou soluções estratégicas específicas que colmatassem as dificuldades de aprendizagem específicas destes alunos. Com efeito, as aprendizagens continuam a ser padronizadas, inserindo-se todos os alunos numa turma em que são vistos como um todo, uma unidade, contrariando, assim, a afirmação de J. Coelho Rosa, autor segundo o qual «a educação para todos deve ser a educação de cada um».

O estigma da turma deve-se à presença deste último subgrupo de alunos que, segundo dois dos professores da amostra e também na opinião de alguns encarregados de educação, não deveriam fazer parte da turma, ideia esta que nos foi transmitida pelo professor que desempenha as funções de director de turma. Os que defendem este ponto de vista atribuem o erro cometido aos responsáveis pela constituição das turmas.

Poder-se-á levantar a seguinte questão: seria mais correcto que as turmas fossem constituídas com base no passado escolar dos alunos? Isto é, será mais correcto que, no momento da constituição das turmas, se tenda para a uniformização das mesmas? Neste caso, assistir-se-ia, inevitavelmente, à formação de turmas constituídas por bons alunos e, por oposição, turmas constituídas por maus alunos. Mas se, por um lado, é um facto que tal situação contribuiria para estigmatizar algumas turmas, por outro, talvez

contribuísse para reduzir o número de alunos dessas mesmas turmas, tornando possível um ensino mais individualizado e uma melhor abordagem das necessidades educativas específicas de cada aluno. Ou será que, pelo contrário, ao adoptar esta divisão dos alunos, a escola estaria a fomentar ainda mais as desigualdades e a contribuir ainda mais para a rotulagem das turmas?

Segundo os professores da amostra, nesta turma apenas existe uma aluna com bons resultados a todos os níveis. É uma aluna quase exemplar, talvez a excepção que confirma aquilo que referimos anteriormente. Segundo os professores e os dados obtidos nos inquéritos realizados à turma, é a única aluna oriunda de um meio socioeconómico favorável, tendo ambos os pais estudos superiores. Esta aluna insere-se no grupo de alunos que, no questionário realizado, afirmou pretender tirar um curso superior, dizendo «que só assim poderia vir a ter uma vida melhor e ser alguém na vida». Afirmou ainda já ter definido qual o curso superior que pretende seguir. Tal como afirma Marcel Postic (1990), «os ambientes favorecidos conhecem o *cursus* escolar que o jovem deve seguir para preparar o futuro e procurar os meios que correspondem à obtenção do seu objectivo».

Em conclusão: os sinais identificados pelos professores da amostra como reveladores de necessidades educativas específicas estão relacionados ou com o comportamento dos alunos que provocam a indisciplina na sala de aula, ou são sinais exteriores à escola, relacionados com o meio familiar. Como é que os professores podem conseguir que os seus alunos aprendam mais, se eles próprios, professores, não estabelecem uma relação entre os sinais emitidos pelos alunos e as respectivas dificuldades de aprendizagem? Como podem os professores ajudar todos os alunos, se não existe uma organização e classificação das necessidades educativas específicas dos alunos?

Os factores indicados pelos docentes como obstáculos às aprendizagens são factores que os transcendem, porque não parecem ser do âmbito da sua competência nem do âmbito da sua disciplina.

Actuação do professor em função do diagnóstico das necessidades educativas específicas dos alunos

Nesta secção, analisaremos as estratégias que os professores utilizam para melhor compreenderem os alunos em quem detectam sinais de necessidades específicas de educação.

As respostas dos professores da amostra reflectem uma tentativa de uniformização: com vista à standardização do ensino, os professores referem-se aos alunos como um todo homogéneo, porque estão inseridos numa turma, como se todos fossem iguais entre si. Quando aos testes de diagnóstico, verificámos que, ou este teste não existe, ou é igual para todos os alunos. A validação é também feita uniformemente, segundo os objectivos e conteúdos da disciplina.

Os professores procuram as causas do insucesso escolar em factores exteriores à escola. Eis duas das respostas mais usuais: «procuro saber se o aluno tem problemas de origem familiar», ou então «procuro ajudar o aluno que revela dificuldades». O professor não especifica, porém, quais as dificuldades, nem a forma de as superar. Alguns professores afirmam propor imediatamente aulas de apoio para os alunos, acrescentando que só neste tipo de aulas é possível ministrar um ensino mais individualizado. Poder-se-á concluir que o professor admite não se sentir na obrigação de pôr em prática um ensino diferenciado ou individualizado, afirmando mesmo que, quando detecta dificuldades de aprendizagem nos alunos e sente que estas dificuldades são recuperáveis através de um ensino mais individualizado, encaminha estes alunos para as aulas de apoio complementar. A generalização desta prática de encaminhar alunos com dificuldades de aprendizagem para as aulas de apoio transmite a ideia de que os professores do ensino normal sentem não ter nem a obrigação, nem as qualificações necessárias para se ocuparem da educação dos alunos que revelam estas dificuldades. Isto suscita algumas questões: apesar de o objectivo das aulas de apoio consistir em ajudar a superar

dificuldades de aprendizagem, não poderá o encaminhamento para estas aulas repercutir-se negativamente no aluno, uma vez que esta é, de certa forma, uma maneira de os considerar menos capazes que os restantes alunos? O facto de um professor encaminhar alunos para aulas de apoio não transmitirá ao aluno uma forte carga negativa em relação à sua competência escolar, susceptível de ter um impacte significativo no conceito que o aluno faz de si próprio e no seu sucesso escolar?

Os professores do ensino normal e os professores do apoio, assim como os outros técnicos, parecem actuar isoladamente, reflectindo aquilo que a literatura sobre gestão administrativa refere como «sistemas unidos de forma separada». Esta separação-união opõe-se aos princípios que norteiam um programa inclusivo, o qual implica serviços organizados com base numa abordagem de apoio colaborativo que substituiria o modelo tradicional vigente, baseado na sequência «avaliação do aluno, prescrição, ensino especializado». Mais uma vez se prova que o ensino na sala de aula não tem como ponto de partida os sinais reveladores de necessidades específicas de educação, porque é um ensino igual para todos. Na prática, porém, implica, obrigatoriamente, ensino só para alguns.

Alguns professores da amostra referem, como positiva, a utilização de um vocabulário e de uma linguagem que esteja em conformidade com o nível cultural da turma. Segundo B. Bernstein, «os alunos de origem sociocultural modesta surgem como desfavorecidos pela sua desvantagem na linguagem». Segundo o mesmo autor, a estrutura social gera formas linguísticas distintas. As dificuldades encontradas na relação educativa proviriam, então, do facto de os docentes utilizarem uma linguagem abstracta, correspondente ao seu universo cultural. «A relação estabelecida entre um jovem oriundo de uma família operária e o docente tende a mostrar-se de natureza conflituosa, porque as suas referências culturais são diferentes» (Marcel Postic, 1990). As características linguísticas da classe operária, menos favorecida culturalmente, pode originar uma resistência à educação formal imposta pela escola.

A utilização de uma linguagem ou de um vocabulário mais acessíveis pode constituir uma forma positiva de aproximação interpessoal. A ausência desta aproximação é, muitas vezes, fonte de conflitos.

A maior parte dos professores da amostra afirma não recorrer aos registos biográficos dos alunos, talvez devido ao facto de os registos biográficos serem muito incompletos. Com efeito, apenas registam as classificações obtidas nos anos anteriores, quando deveriam ser registos verdadeiramente caracterizadores das necessidades educativas específicas dos alunos. Assim, no registo de um aluno repetente apenas constam as classificações e o facto de não ter transitado de ano, mas não o porquê da retenção, nem a menção das dificuldades que a motivaram.

Relativamente à pergunta «recorre a outros meios ou técnicas?», o meio mais referido pelos professores da amostra foi a realização de trabalhos de grupo, procurando os docentes agrupar os alunos em função dos seus conhecimentos e da sua maturidade. Os professores afirmam procurar associar bons alunos com alunos que revelam mais dificuldades, ou seja, agrupar alunos com sucesso escolar (os que aprendem com facilidade) com alunos que revelam dificuldades de compreensão e apreensão dos conhecimentos e que, por isso, apresentam maior insucesso escolar. Tudo indica que o grupo intermédio tem necessidades específicas difíceis de identificar.

Esta estratégia, adoptada por grande parte dos professores, suscita algumas questões: e se as tarefas propostas pelos professores forem resolvidas exclusivamente pelos alunos ditos de sucesso, sem que estes auxiliem o grupo dos alunos com dificuldades? Se assim for, não se resolvem os problemas de insucesso.

Outro aspecto a ter em conta: não poderá esta estratégia implicar um trabalho excessivo para os bons alunos, já que se lhes exige dupla tarefa, a de contribuir para a avaliação do trabalho e a de ensinar os colegas com dificuldades? Não sentirão os bons alunos ter sido penalizados por terem a mesma recompensa em termos de avaliação final do trabalho? E, se esta forma de agrupar os alunos for uma imposição do professor, não será evidente a existência de uma certa coacção para com estes alunos? Como poderá o professor sentir a satisfação efectiva das necessidades específicas de cada aluno.

As outras estratégias adoptadas pelos professores situam-se mais ao nível dos conteúdos programáticos da disciplina: simplificar os conteúdos, recorrer a fichas de trabalho diversificadas, ora mais complexas, ora mais simples, consoante a dificuldade manifestada pelos alunos.

Quanto à segunda pergunta, «costuma recorrer a outros técnicos?», os professores da amostra afirmaram procurar ajuda nos conselhos de turma ou junto do director de turma. Porém, na sua maioria, os professores dizem resolver sozinhos os problemas que surgem e só excepcionalmente recorrem a outros técnicos.

Neste ponto, é pertinente referir a falta de diálogo e de reflexão entre os professores e outros técnicos da função educativa. Nenhum professor afirma dialogar com os colegas para, em conjunto, procurarem resolver melhor eventuais problemas ou compreender os sinais de necessidades educativas manifestados pelos alunos. Apenas o fazem em situações formais, como é o caso dos conselhos de turma. Cada professor lecciona a sua matéria, competindo a cada docente manter a disciplina e impor um código comportamental. Assim, cada professor deve resolver como puder os problemas que vão surgindo, o que acentua a ideia das fronteiras existentes entre as várias disciplinas e professores.

Os professores afirmam ainda nunca recorrer a técnicos do chamado ensino especial ou a psicólogos, alegando que as funções destes passam despercebidas nas escolas e que o seu campo de acção não é bem delimitado no seio destas, acrescentando alguns professores nunca se saber claramente quais são os alunos visados. Toda esta situação reflecte a falta de comunicação entre os diferentes actores da comunidade educativa. A comunicação é rara e, quando existe, envolve apenas os elementos pertencentes a um mesmo grupo disciplinar, perdendo-se, assim, a oportunidade de confrontar opiniões vindas de outros técnicos e de outras áreas, o que poderia, sem dúvida, contribuir para alargar horizontes.

O professor prevê estratégias alternativas diferenciadas, de forma a otimizar as diferentes aprendizagens?

Quais as estratégias alternativas previstas pelo professor?

Pelas respostas dos professores da amostra, verificámos que a maior parte não prevê nem planeia estratégias alternativas, o que indica que os resultados da avaliação é que servem para detectar sinais de necessidades educativas específicas desconhecidas dos professores. Só posteriormente à avaliação é que surgem as estratégias alternativas, que, por esse facto, deixam de poder ser consideradas alternativas.

O professor entende que as estratégias alternativas se encontram fora do âmbito da sua actividade como professor da turma, pertencendo à esfera das aulas de apoio.

Como se conclui pelas respostas recolhidas nas entrevistas aos professores da amostra, o modelo «sala de apoio» continua a existir em muitas escolas. As experiências de intervenção na sala de aula normal assumem, ainda hoje, carácter de excepção. Isto apesar de a alternativa escolar mais recente, que tem vindo a ser fortemente defendida nos últimos seis anos, a partir da Conferência Mundial da Educação para Todos, ser a da escola inclusiva. O pensamento subjacente à escola inclusiva é o de que todos os jovens devem aprender num «ambiente comum», ou o menos restrito possível. Ora, acontece que, perante as dificuldades específicas detectadas na sala de aula normal, o professor sente-se desresponsabilizado, encaminhando, por isso, os alunos com tais dificuldades para ambientes mais restritos, como são os das salas de apoio.

«O apoio dos alunos com NEE (necessidades educativas específicas) deverá ter lugar nos respectivos contextos escolares e de sala de aula, promovendo o maior número possível de interacções com os colegas.» Porém, como é notório, continua a prevalecer

uma mentalidade educacional baseada na ideia de que, na sala de aula normal, «o mesmo tamanho serve para todos».

Como procura o professor otimizar as diferentes aprendizagens na turma?

Os professores apresentam uma lista diversificada de estratégias alternativas, que dizem utilizar sempre que identificam sinais reveladores de necessidades educativas específicas. As estratégias referidas são, sobretudo, de carácter metodológico. Todos os indicadores sugerem a sua eficácia na abordagem dos problemas de alunos com dificuldades de aprendizagem, único sinal aqui dominante, revelador de necessidades específicas de educação. Este facto resulta, uma vez mais, da deficiente caracterização científica da situação pedagógica por parte do professor.

Estas estratégias alternativas são, porém, pouco específicas, o que origina uma deficiente diferenciação do ensino. Um professor afirmou mesmo que a diferenciação do ensino era impraticável. Geralmente, os professores «refugiam-se» na falta de tempo e na exigência do cumprimento dos programas escolares.

Propositamente, interrogámos os professores da amostra sobre a utilização, ou não, da componente afectiva como estratégia

Nenhum dos professores da amostra referiu utilizar a componente afectiva como forma de otimizar as aprendizagens. Apenas aludiram a este aspecto quando directamente confrontados com ele. Os professores continuam a assumir um estatuto superior, atribuindo aos alunos um estatuto inferior. Ora, numa relação deste género, não pode existir uma maior proximidade, visto não se tratar de uma relação de igual para

igual. Nesta relação hierárquica, não existe espaço para uma maior afectividade. «A hierarquização baseada nas diferenças de estatuto bloqueia a reciprocidade das permutas e a instauração de diálogo» (Marcel Postic, 1990). Os professores privilegiam os aspectos cognitivos do aluno, relegando para segundo plano os aspectos afectivos ou relacionais. E acrescentam que, «por vezes, é possível estabelecer laços relacionais com os bons alunos».

Citando G. Ferry (1969), «ser aluno, no nosso sistema actual, é receber informações, conselho, estímulos respeitantes às aprendizagens a fazer, mas é também depender de um adulto que detém a autoridade, que vos julga, avalia, persegue com as suas repressões ou vos ignora» (pág. 91). E prossegue: «o docente maneja habilmente a avaliação ou o desprezo, a atenção ou a indiferença e reforça o comportamento de submissão do aluno pela permanência do seu julgamento.»

«De facto, o docente mantém com os alunos relações impessoais, anónimas, ditadas por obrigações que resultam da situação em que está implicado, por vezes quase contra vontade» (Marcel Postic, 1990).

Alguns professores alegam mesmo que as dificuldades reveladas pelos alunos se manifestam ao nível das aprendizagens, dificuldades estas que a componente afectiva não permite superar.

Apenas um professor referiu a importância dos laços de afectividade que se estabelecem entre professor e aluno como algo que pode contribuir para o sucesso educativo deste, justificando o facto com a afirmação de que o aluno, querendo agradar positivamente ao professor, pode conseguir bons resultados escolares. O mesmo professor exemplificou esta situação com um caso concreto de que tomara conhecimento no ano transacto.

Os docentes parecem, pois, demitir-se da sua função de educadores, atendendo a que educar é modificar para melhor. O professor, enquanto educador, não pode ser um mero transmissor de conteúdos programáticos. A relação pedagógica só é possível se existir uma relação humana «em que os parceiros em presença não sejam nem opressores nem oprimidos» (Marcel Postic, 1990).

Forma como o professor aproveita a organização dos alunos por:

a) Outros professores

Os professores referem, de forma quase unânime, a inexistência de interdisciplinaridade, confirmando, assim, as informações anteriormente referidas. Não existe entre os docentes troca de experiências, nem diálogo. Quando referem a troca de experiências com outros colegas, afirmam fazer esse intercâmbio dentro do seu grupo disciplinar, por vezes nos conselhos de turma, com colegas de outras áreas disciplinares que tenham a mesma turma, mas nunca referem a troca de experiências com outros colegas, nomeadamente com colegas com mais anos de serviço e, portanto, mais experientes. Terá este aspecto a ver com a mentalidade dos professores? Com a incapacidade de diálogo e de abertura para resolver problemas em conjunto, de modo a incentivar o sucesso educativo dos alunos que ensinam? Alguns professores da amostra afirmam-se receptivos à sugestão de outros professores, mas apenas se forem estes a dar o primeiro passo. Será que os professores têm receio de, pelo facto se dirigirem aos seus colegas, solicitando apoio ou sugestões, poderem vir a ser julgados por estes como menos competentes?

b) Outras áreas ou actividades

Existem duas opiniões antagónicas: a maioria dos professores defende que os alunos aprendem mais nas aulas ditas normais. Os restantes professores afirmam que os alunos aprendem mais com projectos do tipo «área escola», consoante o género de

projecto e dependendo de o tema ser imposto pelos professores ou escolhido pelos alunos.

Os que defendem a primeira opinião fundamentam-na da seguinte forma: os alunos podem aprender mais com os projectos, dependendo do tema em estudo, do facto de estar, ou não, relacionado com os interesses dos alunos e de lhes ter sido dada a possibilidade de escolherem, eles próprios, o tema, já que, a maior parte das vezes, quem escolhe os temas são os professores, e não os alunos.

A maior parte dos professores da amostra refere que estes projectos não levam a nada e que constituem uma mera perda de tempo. A ideia negativa que os docentes têm dos trabalhos de projectos do tipo «área escola» traduz a permanência de uma mentalidade que considera as várias disciplinas como algo individualizado, estanque, sem ligação entre si. É esta a ideia que o professor transmite ao aluno, e é o próprio professor que resiste a participar neste tipo de projectos, por não os identificar com a disciplina que lecciona, isolando-se, assim, das outras disciplinas e rejeitando a interdisciplinaridade e a integração de currículos subjacentes à filosofia que norteia este tipo de projectos. O professor considera estes projectos de forma negativa e não revela qualquer empenhamento.

Pode levantar-se a seguinte questão: Se o professor, qualquer que seja a sua actividade de ensino, não se empenha, criando nomeadamente situações novas e interesses nos alunos, como poderão aprender e empenhar-se nessas aprendizagens?

Apenas um dos professores da amostra afirma aproveitar, não a organização, mas o produto do trabalho resultante dessa actividade, apenas, no dizer do professor, como «pretexto» para fazer transitar o aluno. Os restantes professores foram unânimes em afirmar que não aproveitam a forma como os alunos foram organizados durante a sua participação em projectos do tipo «área escola».

O facto de os professores identificarem maiores níveis de aprendizagem nas aulas normais do que em trabalhos envolvidos em projectos reflecte o não aproveitamento e a não aceitação por parte dos docentes das actividades da área escola e nenhuma integração de qualquer forma de organização e de trabalho desenvolvida na área escola.

Como pode o professor avaliar o interesse e a participação do aluno se a desmotivação já parte do professor?

Obstáculos à aplicação de estratégias alternativas diferenciadas

Os professores apontam sobretudo grandes responsabilidades aos agentes administrativos da escola que os impossibilita de desenvolver um trabalho mais activo em termos de diferenciação do ensino pelo facto de as turmas serem muito grandes, grande sobrecarga lectiva, vários níveis de ensino, a ausência de formação dada aos professores que os instrumentalize de saberes para melhor resolverem problemas levados pelos alunos para a escola, problemas esses que os professores não se sentem capazes de responder. Repare-se que os professores fazem a identificação de alunos com necessidades educativas específicas de educação e que são tidos pelos professores como causadores de obstáculos à diferenciação do ensino.

As dificuldades apresentadas pelos professores da entrevista que constituem obstáculo ao bom desempenho da sua função de docentes foram: Turmas muito numerosas e heterogéneas, o facto de o docente continuar a trabalhar isoladamente, não existindo um trabalho de equipa e de colaboração e a exigência que lhes é imposta para o cumprimento dos programas que são muito extensos, daí o não poderem «perder» tempo com actividades que apesar de eventualmente mais interessantes para os alunos são mais morosas.

A contradição aqui referida mostra bem a postura contraditória dos professores face ao ensino.

Outros obstáculos referidos dizem respeito a carencias várias por parte da escola: grande parte das nossas escolas não possui espaços livres, salas de trabalho, espaços não convencionais nos quais fosse possível promover experiências de trabalho em comum com várias disciplinas, falta de material didáctico entre outros.

Todos estes obstáculos referidos pelos professores da amostra circunscrevem-se a um espaço exterior à própria sala de aula, dentro da qual o professor é o único responsável, por isso são problemas que o transcendem porque não estão dentro do seu âmbito de resolução. Nenhum professor coloca em causa a sua prática de ensino e a sua gestão da sala de aula.

Opinião dos professores quanto à retenção como estratégia

A maioria dos professores entrevistados afirma concordar com a retenção como estratégia, apesar de termos podido constatar que, na realidade, a preocupação do professor, durante o ano lectivo, em diferenciar o ensino de forma planeada e em termos de estratégias alternativas é nula. Sendo assim, os alunos retidos são penalizados durante o ano lectivo, porque o ensino não chegou até eles, são igualmente penalizados no final do ano e serão, provavelmente, penalizados no ano seguinte, porque as estratégias serão as mesmas, sem a preocupação de ir ao encontro das suas verdadeiras necessidades educativas específicas. Apesar de tudo, alguns professores consideram a retenção uma filtragem diferente: «concordo com a retenção se, uma vez detectadas as dificuldades dos alunos, se recorrer a uma forma de tratamento diferente no ano seguinte». É preciso que o aluno tenha um apoio diferente, centrado nas suas dificuldades; caso contrário, a retenção não funciona como estratégia alternativa.

A professora de Geografia afirmou que, por vezes, procurava ouvir os seus alunos e reflectir sobre as suas opiniões acerca da forma como eles gostariam que decorressem as aulas. A professora confessa, porém, que esta iniciativa nunca era bem

aceite pelos outros colegas, porque, diziam, «entrava em conflito com a burocracia da escola».

A retenção seria, eventualmente, uma estratégia de remediação se, no ano seguinte, se adoptasse uma pedagogia dita «de desenvolvimento controlado» (Marcel Postic, 1995), em que se definiriam, de uma forma precisa, os objectivos que o aluno deve atingir (em termos de comportamento e de aplicações de uma determinada via de pensamento a um determinado conteúdo) e as etapas a superar e estabelecendo-se uma avaliação formativa: pretende-se saber como é que o jovem compreende a sua tarefa, porque é que se segue determinada via e como diagnosticar as suas dificuldades, podendo o aluno comparar, por si próprio, os resultados obtidos com os esperados, de acordo com os objectivos da aprendizagem. A informação da avaliação é útil para a adaptação das actividades de aprendizagem e permite tomar decisões pedagógicas, compreender a natureza dos obstáculos cognitivos e dos bloqueios afectivos do jovem, identificar a origem desses obstáculos, procurar vias de aprendizagem adaptadas ao seu caso (anexo 2).

VI

Triangulação de resultados

Este capítulo tem por objectivo a triangulação dos dados recolhidos a partir das entrevistas, dos inquéritos realizados aos alunos e das observações de aulas. Visa também determinar se os professores da amostra utilizam práticas de ensino diferenciadas, de modo a ter em conta as necessidades específicas de cada aluno, manifestadas através de sinais igualmente específicos.

Diversos autores denominam triangulação o procedimento de «validação instrumental», realizado através de uma confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas. As técnicas de recolha de dados utilizadas neste trabalho foram a entrevista, a observação naturalista e sistemática de aulas e o questionário realizado aos alunos da turma em estudo. A triangulação está, por isso, estreitamente associada à ideia de validade teórica, pois permite o estudo comparativo dos dados obtidos através dos diferentes métodos de recolha.

Houve, da parte da investigadora, a preocupação de efectuar as observações sistemáticas da rede de comunicação das várias disciplinas sempre na mesma sala de aula, com o objectivo de tornar mais fácil a dita observação. Tal não foi, porém, possível numa das aulas observadas, cuja natureza essencialmente prática exigia uma disposição das mesas diferente.

Caracterização da rede de comunicação: observação sistemática de aulas

As explicações ou exposições dadas pelo professor

↓	AULAS							
	F.Q 19 Alunos	Hist. 18 Alunos	Inglês 19 Alunos	E.V.T. 19 Alunos	C.N. 19 Alunos	Mat. 19 Alunos	E. Tecn. 13 Alunos	Port. 19 Alunos
Turma	23	22	15	4	5	6	0	23
Total de alunos	1	2	1	10	0	0	0	7

Quadro nº 1 Exposições / Explicações dadas pelo professor

Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, bem como o nº de alunos em que o sinal se manifestou em nº de vezes diferentes nas respectivas aulas.

Neste quadro está também representado o nº de vezes que o sinal foi dirigido à generalidade da turma.

Como se pode verificar pelo quadro 1, as explicações ou exposições feitas pelos professores foram dirigidas ao conjunto da turma. Só pontualmente alguns, muito poucos, alunos beneficiaram de uma explicação mais diferenciada. Significa isto, portanto, que os conteúdos teóricos ministrados pelo professor são transmitidos apenas por este e da mesma forma para todos os alunos, sem que a forma de transmissão dos conteúdos respeite as necessidades específicas de cada educando.

O professor adopta uma postura de único detentor do saber e mantém uma comunicação unilateral. Apenas na aula de Português isso não se verificou, uma vez que as estratégias foram mais diversificadas e implicaram uma participação mais activa do aluno. Na aula de Educação Visual, os momentos de exposição também não foram tão evidentes, pois o professor optou por acompanhar o trabalho dos alunos individualmente. O docente desloca-se, dirige-se ao aluno, coloca-se à disposição deste, ajuda-o, individualiza a sua acção pedagógica e, como resultado, o aluno manifesta maior iniciativa e mais emissões espontâneas.

Nas aulas de Ciências e Matemática, os momentos de exposição também não foram muito frequentes, dado que estes professores utilizaram grande parte da aula para a elaboração de fichas de trabalho, realizadas individualmente pelos alunos. Só após a realização das mesmas é que o professor recorreu à explicação ou exposição.

Na aula de Educação Tecnológica, também não houve explicações ou exposições, devido ao facto de a professora ter adoptado uma postura de indiferença face ao que se passava na aula e ao carácter teórico da disciplina.

As comunicações estão sempre centradas no docente: este interroga tal aluno, existem intervenções espontâneas por parte de alguns alunos, mas são também, elas, unicamente dirigidas ao professor. Este limita-se a agir verbalmente e detém uma posição dominante, que orienta a vida do grupo-turma.

O levantamento resultante da observação sistemática revela a estrutura tradicional da relação pedagógica. O diálogo, enquanto encontro de indivíduos que se ouvem, é assimétrico, uma vez que o diálogo simétrico pressupõe um progresso paralelo

dos parceiros. Neste caso, porém, é o docente que domina o desenrolar do diálogo pedagógico.

Perguntas formuladas pelo professor

↓	AULAS							
	F.Q 19 Alunos	Hist. 18 Alunos	Inglês 19 Alunos	E.V.T. 19 Alunos	C.N. 19 Alunos	Mat. 19 Alunos	E. Tecn. 13 Alunos	Port. 19 Alunos
Turma	2	5	4	3	2	3	0	6
Total de alunos	9	6	3	3	3	1	0	6
1 X (Uma vez)	7	4	3	1	1	1	0	4
2 X	1	1	0	1	1	0	0	3

Quadro nº 2 Perguntas formuladas pelo professor


Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, bem como o nº de alunos em que o sinal se manifestou em nº de vezes diferentes nas respectivas aulas, desde uma vez a duas vezes. Neste quadro está também representado o nº de vezes que o sinal foi dirigido à generalidade da turma.

Os dados apresentados neste quadro provam que o número de perguntas dirigidas aos alunos e à turma é idêntico em quase todas as disciplinas, sendo, contudo, superior nas de Física e Química e de História. Nestas, o número de perguntas formuladas pelo professor foi superior, mas também o ruído, as conversas clandestinas e os cortes de comunicação entre o professor e os alunos foram mais evidentes. Quando dirigiram perguntas aos alunos ou à turma, os docentes escolheram alunos que, aparentemente, não estavam atentos à aula ou cujo comportamento impedira a exposição e as explicações do professor. Os professores decidiam dirigir perguntas à turma quando o ruído se generalizava e se tornava quase impossível detectar os alunos responsáveis. Os professores parecem, pois, utilizar este método, de forma consciente ou inconsciente, para tentar controlar os sinais de indisciplina dos alunos. Quando, na aula de Física e Química, a professora colocou questões à turma ou, individualmente, a alguns alunos, raramente aguardou pela resposta, facultando-a, ela própria, de imediato, ou desviando a sua atenção para outros alunos. O professor privilegia certos participantes, solicitando-os mais, favorecendo as suas intervenções espontâneas, ainda que apenas por sinais não verbais de convite ou encorajamento. Os docentes não designam ao acaso os alunos que devem responder. Entre os alunos que pedem a palavra, o professor escolhe aqueles que correspondem ao seu objectivo. Ao cortar a palavra a alguns alunos, facultando, por vezes, ele próprio, a resposta, o professor tem, geralmente, por objectivo restringir as

possibilidades de falar àqueles que dariam respostas inadequadas, porque, na sua opinião, isso tornaria mais lento o progresso da aula. Dá mais valor às intervenções dos alunos que, pelo seu aproveitamento escolar, adquiriram um estatuto formal elevado. Na disciplina de Inglês, ao contrário do que aconteceu nas outras disciplinas, as perguntas dirigidas à turma e aos alunos não estavam relacionadas com os conteúdos leccionados, tendo como intuito questionar directamente o comportamento dos alunos perturbadores e pedir uma justificação para o referido comportamento.

Os comportamentos indisciplinados não foram tão evidentes nas disciplinas de Ciências e de Matemática, uma vez que os professores utilizaram como estratégia a elaboração de fichas de trabalho e fichas formativas, obrigando os alunos a concentrar-se nessas actividades. Durante esse espaço de tempo, reinou um certo silêncio na turma. O professor de Educação Visual apenas interpelou os alunos cuja postura na sala de aula não era a mais correcta, com o objectivo de tentar pôr fim a esse comportamento ou atitude menos próprios.

Respostas dos alunos às perguntas formuladas pelo professor

	AULAS							
	F.Q 19 Alunos	Hist. 18 Alunos	Inglês 19 Alunos	E.V.T. 19 Alunos	C.N. 19 Alunos	Mat. 19 Alunos	E. Tecn. 13 Alunos	Port. 19 Alunos
Total de alunos	3	3	0	2	2	1	0	0
1 X (Uma vez)	3	3	0	1	0	1	0	0
2 X	0	0	0	1	1	0	0	0

Quadro nº 3 Respostas dos alunos face às perguntas formuladas pelo professor

Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, bem como o nº de alunos em que o sinal se manifestou em nº de vezes diferentes nas respectivas aulas, desde uma vez a duas vezes.

Com base nos dados apresentados no quadro n.º 3 e na sua comparação com os dados do quadro anterior, verificamos que o número de respostas fornecidas pelos alunos não é proporcional ao número de perguntas formuladas pelo professor. Com efeito, em todas as aulas, o número de respostas foi inferior ao número de perguntas. Se o número de perguntas e de respostas não é o mesmo em cada uma das aulas

observadas, se nem todos os alunos participam na mesma situação pedagógica, se o número de perguntas e o número de respostas não é o mesmo para todos os alunos, então qual o objectivo da formulação de perguntas? Por que motivo não existe correlação entre ambos?

Na aula de Física e Química, de entre os nove alunos interrogados, apenas três deram resposta. Tal discrepância pode ter várias justificações, como, por exemplo, o facto de os alunos se absterem de responder com receio de se enganarem e de darem uma resposta diferente da esperada pelo professor. De todos os motivos possíveis, porém, o mais significativo está, talvez, relacionado com o facto de, como já referimos, o professor não aguardar pela resposta do aluno. Significará esta atitude que o professor receia que a resposta do aluno não seja aquela que permitirá validar a sua capacidade de transmissor de conhecimentos? Ou será que a questão colocada ao aluno tem apenas por objectivo alertá-lo indirectamente para o seu comportamento, constituindo uma forma de repressão? Note-se que, no caso dos três alunos que responderam positivamente à pergunta do professor e a resposta do aluno, ter sido para estes alunos que o professor dirigiu particularmente a sua exposição, ignorando um pouco os restantes alunos da turma, como já tive oportunidade de referir.

Na aula de História, as respostas dos alunos são também em número inferior às questões do professor. Muitas das perguntas tiveram como objectivo controlar comportamentos, tendo sido acompanhadas de formas de repressão e coacção sempre que as respostas dos alunos não correspondiam ao objectivo visado pelo docente. Por várias vezes, o professor optou por colocar questões à turma, estratégia cujo objectivo foi difícil de compreender, já que gerava desordem e tornava as respostas quase inaudíveis.

Na disciplina de Inglês, não existe qualquer correspondência entre o número de perguntas e o número de respostas, porque as perguntas dirigidas aos alunos ou à turma foram sempre de carácter comportamental, tendo os alunos optado por ignorar as perguntas, por não responder ou por dar respostas evasivas.

Nas aulas de Ciências da Natureza e Matemática, também não existiu correspondência entre as perguntas do professor e as respostas dos alunos. A professora interrogou os alunos que, aparentemente, estavam distraídos. A estratégia utilizada pelo professor não permitiu, porém, que os alunos se manifestassem.

Como se pode verificar, a frequência de respostas não é a mesma em todas as aulas. O número total de alunos que responderam às perguntas formuladas não é igual ao número de alunos a quem o professor as dirigiu. Desta forma, pode-se concluir que o facto de o número de perguntas e respostas não ser o mesmo em cada uma das aulas observadas significa que nem todos os alunos participam na mesma situação pedagógica. Aparentemente, o objectivo da utilização de perguntas nas aulas destes professores parece ser o de corrigir comportamentos ditos indisciplinados.

Reforço positivo por parte do professor

O reforço positivo dado aos alunos é diminuto, o que o coloca, praticamente, na cauda da lista de sinais de comunicação observados. Isto mostra bem o pouco reforço que estes professores, à excepção de um deles, proporcionam aos seus alunos.

O quadro nº 4 mostra o número de alunos que beneficiaram de reforço positivo, em cada uma das aulas observadas.

↓	AULAS							
	F.Q. 19 Alunos	Hist. 18 Alunos	Inglês 19 Alunos	E.V.T. 19 Alunos	C.N. 19 Alunos	Mat. 19 Alunos	E. Tecn. 13 Alunos	Port. 19 Alunos
Turma	0	0	1	2	0	0	0	> 3
Total de alunos	1	0	2	2	0	0	0	0
1 X (Uma vez)	1	1	0	1	2	0	0	0
2 X	0	0	1	0	0	0	0	0

Quadro nº 4 Reforço positivo por parte do professor

Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, bem como o nº de alunos em que o sinal se manifestou em nº de vezes diferentes nas respectivas aulas, desde uma vez a duas vezes. Neste quadro está também representado o nº de vezes que o sinal foi dirigido à generalidade da turma.

Serão os sinais que traduzem tentativas de comunicação, tais como a formulação de perguntas dirigidas ao professor e a comunicação espontânea, formas de procurar obter o reforço tão pouco utilizado pelo professor? Há um aspecto comum à maior parte dos professores da amostra: os poucos alunos que recebem reforço são, geralmente, sempre os mesmos nas várias disciplinas, incluindo aquelas em que o barulho foi a nota dominante. Isto mostra que os professores se concentram em apenas alguns alunos, aqueles cujos comportamentos são tidos como disciplinados e cuja aproveitamento escolar é superior.


O reforço manifesta-se sob a forma de manipulação, pelo docente, das consequências positivas — as recompensas — ou negativas — perdas, punições, manifestações de insatisfação. Importa sublinhar os perigos do emprego sistemático do reforço negativo na relação educativa. Mediante o uso sistemático do reforço negativo, o docente pode eliminar as intervenções que julga ineficazes e reforçar, pelo contrário, através de juízos valorativos, os modos de reagir e as actuações que deseja. O docente contenta-se em conquistar apenas uma parte da turma ou apenas alguns alunos e abandonar os restantes à partida, porque estes não respondem da forma esperada às suas estratégias.

Segundo Aspy e Buhles, citados por Marcel Postic (1990), «há uma relação positiva entre o nível do conceito de si mesmo (*self concept*) e o crescimento cognitivo dos alunos». Os alunos cujos professores manifestam um elevado nível de compreensão, autenticidade e respeito apresentam estruturas intelectuais mais desenvolvidas, são mais espontâneos, interessam-se mais pelas aulas e comunicam mais aquilo que sentem e aquilo que procuram. Estudos realizados parecem confirmar que uma boa relação entre professor e aluno é uma condição importante do melhoramento das aquisições e do juízo que o aluno faz de si próprio.

Comunicação parasita

A comunicação parasita do aluno equivale a uma intervenção que nada tem a ver com o discurso da aula e que interrompe, por isso, o seu curso natural. Se considerarmos esta comunicação um tipo de comportamento indisciplinado, verificamos que a frequência com que se manifesta é muito superior à frequência total das repreensões utilizadas pelos professores.

Vejam, através do quadro nº 5, a forma como se encontram distribuídos pelas diferentes aulas os alunos responsáveis por episódios de comunicação parasita:

	AULAS							
	F.Q 19 Alunos	Hist. 18 Alunos	Inglês 19 Alunos	E.V.T. 19 Alunos	C.N. 19 Alunos	Mat. 19 Alunos	E. Tecn. 13 Alunos	Port. 19 Alunos
Total de alunos	10	6	5	5	4	6	10	0
1 X (Uma vez)	3	0	2	2	4	6	2	2
2 X	0	2	1	1	0	0	0	0
3 X	2	0	0	2	0	0	0	0
4 X	0	0	2	0	0	0	3	0
5 X	0	0	0	0	0	0	3	0
> 5 X (+ que 5 vezes)	5	4	0	0	0	0	2	0

Quadro nº 5 Comunicação parasita

Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, bem como o nº de alunos em que o sinal se manifestou em nº de vezes diferentes nas respectivas aulas, desde uma vez a mais do que cinco vezes.

Como podemos confirmar, o número de conversas clandestinas é superior ao número de repreensões por parte do professor. Poderá isto traduzir indiferença dos docentes perante os sinais manifestados por esses alunos? Ou será que o professor prefere ignorá-los, para evitar o conflito aberto entre docente e aluno? Terá a presença de um observador na sala de aula contribuído para esta atitude do professor, que, desta forma, evita expor-se? Este foi, sem dúvida, um dos sinais mais frequentemente manifestados pelos alunos ao longo das várias aulas observadas.


Na aula de Educação Tecnológica, o número de comunicações parasitas foi muito elevado. Houve, contudo, apenas uma repreensão. Não será este facto prova evidente da falta de comunicação existente entre o professor e o aluno, de uma situação

em que ambos os actores desempenham papéis opostos, em mundos tão diferentes que mais parece não terem qualquer tipo de correlação? Ou estará ele relacionado com o estigma da turma, que leva os professores a adoptarem esta postura tão pouco pedagógica e tão pouco humana, já que faz parte da condição do Homem comunicar? Não será este um sinal de alarme?

Repreensões e admoestações

A repreensão é uma forma de comunicação que o professor utiliza como estratégia para atenuar ou eliminar comportamentos indisciplinados. Esta forma de comunicação não foi utilizada com igual intensidade por todos os professores da amostra.

Passemos agora a analisar (quadro nº 6) a distribuição do número de repreensões em cada uma das aulas.

	AULAS							
	F.Q 19 Alunos	Hist. 18 Alunos	Inglês 19 Alunos	E.V.T. 19 Alunos	C.N. 19 Alunos	Mat. 19 Alunos	E. Tecn. 13 Alunos	Port. 19 Alunos
Turma	1	3	2	0	2	2	0	2
Total de alunos	4	5	5	1	5	2	1	0
1 X (Uma vez)	4	1	3	1	1	2	1	0
2 X	0	2	2	0	1	0	0	0
3 X	0	2	0	0	3	0	0	0

Quadro nº 6 Repreensão / Admoestação

Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, bem como o nº de alunos em que o sinal se manifestou em nº de vezes diferentes nas respectivas aulas, desde uma vez a três vezes. Neste quadro está também representado o nº de vezes que o sinal foi dirigido à generalidade da turma.

O professor de Física e Química foi o que menos repreensões fez à turma. Foi, contudo, na sua aula que predominaram as conversas paralelas e clandestinas. O docente optou sempre por dirigir as suas atenções para alguns alunos da primeira fila, situação semelhante à que se passou na aula de Educação Tecnológica, em que a professora pareceu demitir-se, pura e simplesmente, do seu papel. Note-se que a referida professora parece considerar esta estratégia fundamental para evitar os problemas e conflitos com

os alunos, tendo mesmo confidenciado à investigadora que, graças a esta postura, nunca tinha tido problemas com esta turma.

Repare-se também que as repreensões feitas nas várias aulas visam quase sempre os mesmos alunos, ou seja, o grupo de alunos que os professores consideram indisciplinados e com mau aproveitamento escolar. Em que medida uma tal estratégia responde às necessidades específicas destes alunos? Não será o seu comportamento um sinal de chamada de atenção do professor, inclusivamente sobre a sua prática de ensino?

Por vezes, ao estabelecer contactos conflituosos com os alunos indisciplinados, o professor utiliza o jogo compensatório, tendo para com os outros alunos algumas manifestações de interesse e simpatia. A utilização do jogo compensatório serve para confirmar a ideia que o docente tem da eficácia da sua acção pedagógica.

Imposição da ordem pelo professor

Quando o professor recorre à imposição da ordem na comunicação da aula, está, por vezes, a utilizar uma forma subtil de repreensão e de controlo das actividades dos alunos. Mesmo assim, a frequência desta estratégia é consideravelmente inferior à do recurso à repreensão. Vejamos a sua distribuição nas várias disciplinas, através do quadro nº 7:

↓	AULAS							
	F.Q 19 Alunos	Hist. 18 Alunos	Inglês 19 Alunos	E.V.T. 19 Alunos	C.N. 19 Alunos	Mat. 19 Alunos	E. Tecn. 13 Alunos	Port. 19 Alunos
Turma	1	3	2	0	1	0	0	0
Total de alunos	5	3	4	1	3	2	1	6
1 X (Uma vez)	5	2	2	1	1	2	0	0
2 X	0	1	2	0	1	0	0	0
3 X	0	0	0	0	1	0	0	0

Quadro nº 7 Ordem imposta pelo professor


Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, bem como o nº de alunos em que o sinal se manifestou em nº de vezes diferentes nas respectivas aulas, desde uma vez a três vezes. Neste quadro está também representado o nº de vezes que o sinal foi dirigido à generalidade da turma.

Repare-se que foi na aula de Português que tal estratégia foi mais utilizada, curiosamente a aula onde existiram, por vezes, manifestações ruidosas, resultantes do facto de vários alunos solicitarem à professora que os deixasse participar nas actividades da aula, obrigando-a a intervir para pôr ordem nessa participação. Pela análise dos dados das observações naturalistas, verificámos ser este o professor que mais tarefas apresentou aos alunos, distribuindo vários papéis a cada um dos actores. Como resultado, obtive um grande número de comportamentos controlados.

Comunicação espontânea

Este tipo de comunicação corresponde àquele em que o aluno comunica com o professor sem ter sido solicitado a fazê-lo. Os alunos colocam questões ao professor, ora para solicitarem a sua presença a fim de obterem esclarecimentos referentes aos assuntos estudados, ora para fazerem perguntas que pouco ou nada têm a ver com a aula.

Analisemos o quadro nº 8, para identificarmos os sinais manifestados nas várias aulas observadas de forma sistemática.

	AULAS							
	F.Q 19 Alunos	Hist. 18 Alunos	Inglês 19 Alunos	E.V.T. 19 Alunos	C.N. 19 Alunos	Mat. 19 Alunos	E. Tecn. 13 Alunos	Port. 19 Alunos
Total de alunos	4	7	4	7	5	2	0	9
1 X (Uma vez)	3	6	4	2	2	1	0	3
2 X	0	0	0	1	3	0	0	4
3 X	1	1	0	4	0	0	0	3

Quadro nº 8 Comunicação espontânea

Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, bem como o nº de alunos em que o sinal se manifestou em nº de vezes diferentes nas respectivas aulas, desde uma vez a três vezes.

Os episódios de comunicação espontânea partem sempre dos mesmos alunos: os que se encontram nas cadeiras da frente, junto do professor, e que, ao contrário dos outros, beneficiam de condições favoráveis a uma maior participação e de um maior número de oportunidades de serem avaliados pelo professor. São estes alunos, cujos comportamentos poderemos incluir na categoria de comportamentos controlados, que mais beneficiam da atenção do professor. Verifica-se também que a maioria dos alunos desta turma não beneficia deste tipo de comunicação.

Ressalta, da análise do quadro, que o número de episódios de comunicação espontânea é superior na aula de Educação Visual, o que acaba por ser compreensível, dado o carácter mais prático da disciplina e a estratégia utilizada pelo professor, de acompanhar individualmente os alunos. Nas aulas em que os professores optaram por fazer revisões para os testes, os fenómenos de comunicação espontânea foram também mais visíveis.

Corte de comunicação pelo professor

Esta situação corresponde aos casos em que o aluno tenta comunicar com o professor, quer por gestos, nomeadamente colocando o dedo no ar, quer através de solicitações verbais, mas as suas tentativas acabam por não ser atendidas pelo docente. Perante esta falta de correspondência da parte do professor, não podemos falar de comunicação, nem de relação bilateral, tal como acontece nos comportamentos ditos controlados.

Estas tentativas de comunicação feitas pelo aluno e os correspondentes cortes de comunicação por parte do professor, em que este interrompe a intervenção do aluno, anulando a sua participação ou impossibilitando a sua comunicação, foram os sinais menos frequentes nas aulas observadas.

Observemos, no quadro nº 9, a distribuição dos cortes de comunicação nas várias aulas.

T	AULAS							
	F.Q. 19 Alunos	Hist. 18 Alunos	Inglês 19 Alunos	E.V.T. 19 Alunos	C.N. 19 Alunos	Mat. 19 Alunos	E. Tecn. 13 Alunos	Port. 19 Alunos
Total de alunos	3	1	0	0	1	1	0	0
1 X (Uma vez)	3	1	0	0	1	1	0	0

Quadro nº 9 Corte de comunicação feito pelo professor

Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, bem como o nº de alunos em que o sinal se manifestou em nº de vezes diferentes nas respectivas aulas.

É possível verificar que alguns dos alunos cujas tentativas de comunicação foram interrompidas pelo docente foram alvo de repreensões e produziram comunicações parasitas. Ocorre-nos, pois, perguntar o seguinte: não funcionará o corte de comunicação a certos alunos também como repreensão? (anexo 4)

Questões colocadas aos professores e dados de estrutura

Classificações dos alunos nos três períodos lectivos

Os dados recolhidos por estes dois instrumentos serão triangulados e, sempre que necessário, aplicar-se-á o mesmo procedimento ao item anteriormente interpretado (*caracterização da rede de comunicação: observação sistemática de aulas*).

O anexo 7 reúne, simultaneamente, os resultados obtidos pela formulação de perguntas aos professores da amostra, identificadas pelos títulos genéricos da primeira coluna, e as classificações dos alunos (anexo 5) nos três períodos lectivos, em cada disciplina.

Numa primeira análise do anexo 7, é possível verificar a existência de uma correlação entre a obtenção de classificações satisfatórias e o nível de participação dos alunos, bem como de uma assimetria entre estes e o outro grupo de alunos, considerados

menos participativos e com pior aproveitamento escolar. No entanto, para garantir uma maior objectividade e validade da interpretação, passemos para uma análise dos mesmos a partir das questões colocadas aos professores da amostra.

Alunos mais participativos e alunos com melhor aproveitamento escolar

Nesta turma, os alunos identificados como mais participativos foram os alunos números cinco, sete, onze e treze. Naturalmente, cada professor acrescenta a estes uma curta lista de outros alunos que se revelam mais participativos nas «suas» aulas. É, contudo, o aluno número cinco que é referido por todos os professores, sem excepção, como o aluno mais participativo e com melhor aproveitamento escolar. Através das classificações finais, verificamos ser este, de facto, o aluno que tem melhores resultados. Alguns professores chegaram a emitir opiniões do género «é uma pena estar inserido nesta turma!»

Os professores parecem associar a ideia do aluno mais participativo ao aluno que obtém, no final de cada período, melhores resultados quantitativos. Porém, graças à observação sistemática de aulas, pudemos detectar casos que refutam esta associação, senão vejamos: o professor de Matemática refere os alunos n.º 11 e n.º 13 como sendo os alunos mais participativos; ao longo da observação sistemática de aulas, não registámos, porém, qualquer tentativa visível de comunicação por parte destes alunos.

Assinale-se que não foi fácil recolher elementos sobre a rede de comunicações entre professores e alunos, em virtude de as aulas terem sido orientadas para a realização de fichas de trabalho individuais, o que dificultou a observação e, por conseguinte, a recolha de dados.

O professor de Inglês refere-se ao aluno n.º 5 como um dos melhores alunos e também o mais participativo. Verificámos, contudo, que este aluno não participou uma só vez na aula, o mesmo acontecendo em relação ao aluno n.º 7.

O professor de Físico-Química refere os alunos n.º 4 e 13 como sendo dos alunos mais participativos. Contudo, não observámos qualquer participação dos mesmos. Em relação ao aluno n.º 13, verificámos que não mostrou qualquer participação positiva na aula e que foi alvo de repreensão por parte do professor. O aluno n.º 4 continua a fazer parte da lista de alunos que o professor considera melhores. Ora, apesar de as suas classificações terem sido precisamente iguais às do aluno n.º 4, o aluno n.º 13 não foi citado como fazendo parte dessa lista.

O professor de Português refere o aluno n.º 17 como sendo um dos melhores, apesar de já ter sido citado por outros professores como fazendo parte da lista de piores alunos. A classificação do aluno nesta disciplina, no primeiro período, foi negativa. O professor justifica tal situação com o facto de o aluno necessitar de muito incentivo e motivação. Note-se que foi nesta disciplina que o professor utilizou mais frequentemente as estratégias de reforço positivo, a fim de estimular a participação dos alunos.

Pode perguntar-se o seguinte: em que medida a classificação e a participação dos alunos não resultam de um conjunto de expectativas e rotulagens feitas pelo professor? Não será esta uma forma de avaliação deficiente, devido à inexistência de um ensino diferenciado e a uma imperfeita caracterização da situação pedagógica? Utilizar a participação como critério na classificação final dos alunos não estará a contribuir para reduzir a validade da classificação, devido à má percepção que o professor tem da efectiva participação dos alunos?

Alunos menos participativos e maus alunos

Os alunos identificados como menos participativos nas aulas são, também, apontados pelos professores como aqueles que têm pior aproveitamento, opinião esta unanimemente defendida por todos os professores da amostra. O seu número é bastante

mais elevado que o número de alunos do grupo anteriormente referido. O grupo a que pertencem é considerado um grupo de insucesso escolar. Os alunos considerados menos participativos são os que mais sinais emitiram e também os que maior número de repreensões receberam de todos os professores.

Apesar de, nalguns casos, a classificação de «mau aluno» ser consensual entre os professores, verifica-se que alguns docentes atribuem essa classificação aos educandos que, nas «suas» disciplinas, são alunos de insucesso, mesmo que estes tenham aproveitamento noutras disciplinas. Partindo dos dados da observação sistemática de aulas (ver anexo 4), verificamos que existem, de facto, alunos que se mostram participativos mas que não são indicados como tal pelos professores e vice-versa: há alunos que, apesar de serem considerados participativos, não se revelaram tão participativos como os professores indicaram.

Na aula de Física e Química, o aluno n.º 17 fez várias tentativas de comunicação, mas foi sempre repreendido, tendo as suas tentativas de comunicação sido atalhadas pelo professor. Contudo, foi indicado como sendo o menos participativo. Da mesma forma, na aula de Matemática, o aluno n.º 2, apesar de ter sido indicado como o pior aluno e o menos participativo, foi um dos alunos que mais sinais emitiram no âmbito da rede de comunicação da aula, tendo apenas obtido repreensões como resposta.

Podemos, uma vez mais, concluir que a caracterização da turma por estes professores se baseia em dados empíricos e em expectativas. Trata-se, pois, de uma deficiente caracterização da situação pedagógica da turma, que implica um mau conhecimento dos alunos.

Note-se que, apesar de os professores classificarem alguns alunos como pouco participativos, a sua postura face a estes alunos nunca foi de molde a incentivar uma maior participação ou a alterar condições eventualmente desfavoráveis à sua aprendizagem. Tal circunstância agrava o facto de se tratar de alunos com nítido insucesso escolar, nomeadamente o aluno n.º 19, cujo resultado final terá, provavelmente, conduzido ao abandono escolar. Apenas na aula de Português foi visível a situação oposta, como se pode confirmar pelo anexo 4. A professora refere o aluno n.º

19 como o aluno menos participativo e também como o pior aluno. Contudo, foi visível o reforço positivo e o estímulo à participação dados a este aluno.

Por vezes, é o próprio docente que impede a participação do aluno, interrompendo a sua comunicação. Quando o faz, segundo alguns teóricos citados na revisão da literatura, é porque julga recolher destes má resposta. O professor restringe, assim, as possibilidades de intervir àqueles que dariam sobretudo respostas inadequadas, porque tornariam mais lenta, na sua opinião, a progressão da aula. Dá mais valor às intervenções dos alunos que adquiriram um estatuto formal elevado devido ao seu comportamento escolar e ignora os que têm dificuldades, orientando os seus actos pedagógicos para os «bons alunos».

Alunos-caso

São identificados, de forma quase unânime, como alunos de grande insucesso escolar e associados, normalmente, à indisciplina na sala de aula. Esta catalogação possui uma forte carga emocional negativa para estes professores. Por vezes, alguns professores optam por ignorar os referidos alunos, tal como se pode atestar pela observação naturalista de aulas (anexo 3). Pela rede de comunicação entre professor e aluno, estudada nas aulas de observação sistemática, verificou-se que estes foram os alunos que mais sinais emitiram ao longo das aulas, sendo também os que mais repreensões e cortes de comunicação receberam da parte dos professores, à excepção do aluno n.º 19, que manteve sempre uma postura de alheamento ao longo de praticamente todas as aulas, tendo, ele também, sido ignorado.

Os professores associam a estes alunos imagens negativas de indisciplina, insucesso, falta de expectativas futuras, assim como graves problemas de compreensão e aquisição de conhecimentos. Contudo, estes educandos não beneficiaram de um ensino diferenciado, nem lhes foram diagnosticadas necessidades específicas de educação. O seu

insucesso escolar é atribuído a motivos externos de índole pessoal, que transcendem a escola e o professor. Esta situação consolida a imagem negativa associada a estes alunos, a qual se vai mantendo de ano para ano e de professor para professor, tal como o testemunham os dados das entrevistas feitas aos professores da amostra. Esta situação demonstra ainda a falta de conhecimentos dos professores no que diz respeito à interpretação dos sinais emitidos pelos alunos e a inadequação de um sistema de ensino assente no princípio da igualdade para todos.

Os «alunos-caso» mais citados pelos professores foram os alunos número 2, 17 e 19, que, à excepção do último, são alunos com falta de aproveitamento escolar numas disciplinas e com sucesso noutras. É, por exemplo, o caso do aluno n.º 17, que é aluno de nível 4 na disciplina de Inglês e aluno de nível 1 na disciplina de Física e Química.

Aulas de apoio a alunos

Os professores de Educação Visual, Educação Tecnológica, Geografia e História não recomendaram aulas de apoio a nenhum aluno. No caso das duas primeiras disciplinas, porque, dado o seu carácter prático, o apoio não se justificava. Os professores das duas outras disciplinas alegaram que o apoio não se justificava, porque não tinham sido previstas horas lectivas para o efeito e porque, sendo estas disciplinas de estudo, se justificaria mais encaminhar os alunos com dificuldades para a sala de estudo.

Os restantes professores propuseram aulas de apoio para uma extensa lista de alunos que, apesar de terem resultados negativos, são considerados recuperáveis. Para isso, carecem de um acompanhamento mais individualizado, só possível na sala de apoio.

É, contudo, de estranhar o facto de o professor de Inglês ter proposto aulas de apoio para o aluno n.º 17, quando a observação dos resultados mostra que o aluno teve bom aproveitamento escolar, chegando a obter nível 4 no final do ano lectivo. Em

contrapartida, o professor não propôs apoio educativo para alunos cujo insucesso escolar era evidente.

Tudo isto reforça, uma vez mais, a ideia de que os professores se encontram um pouco perdidos na caracterização pedagógica dos seus alunos, já que as suas opiniões são formadas de modo empírico, intuitivo e pouco científico. Daí a dificuldade de os professores diagnosticarem, com rigor, as necessidades educativas específicas dos seus alunos (com base num estudo objectivo dos respectivos sinais) e de fazerem, posteriormente, uma diferenciação eficaz das suas práticas de ensino, delineando estratégias apropriadas.

Na disciplina de Matemática, curiosamente, todos os alunos propostos para receber aulas de apoio no final do primeiro período obtiveram classificação positiva no final do ano lectivo. Ocorre-nos perguntar se os restantes alunos que não beneficiaram dessas aulas, pelo facto de os professores os terem considerado casos irrecuperáveis, não terão sido duplamente penalizados. Em primeiro lugar, porque lhes foi recusado esse tipo de acompanhamento mais individualizado; em segundo lugar, porque, além de não lhes ter sido facultado apoio, foram previamente excluídos pelos professores devido às expectativas negativas que estes formaram acerca dos alunos. Isto prova, mais uma vez, que a selecção dos alunos é feita de forma indutiva e pouco científica.

VII

Caracterização da turma em estudo

Caracterização da turma em estudo (9.º ano - 4.ª turma)

A turma é constituída por 19 alunos, 11 do sexo feminino e oito do sexo masculino. Os elementos de ambos os sexos têm idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos.

No início do ano lectivo, faziam parte da turma mais cinco alunos, que foram excluídos por faltas no final do primeiro e do segundo períodos lectivos. A exclusão por faltas deveu-se ora ao abandono das actividades escolares, ora a suspensão disciplinar por alegado comportamento incorrecto para com os professores da turma. A aplicação destas sanções obrigou os alunos a ausentarem-se da escola e das actividades lectivas por períodos mais ou menos longos.

A partir da análise dos resultados dos questionários realizados aos alunos, podemos identificar alguns dos factores que podem, eventualmente, condicionar os comportamentos dos jovens enquanto estudantes e que se mostram determinantes no que diz respeito ao prosseguimento dos estudos e ao aproveitamento escolar. Os jovens são influenciados pelo ambiente em que vivem, pelo seu meio familiar, pelos valores culturais e pelas suas próprias expectativas em relação ao futuro.

Influência do rendimento económico dos pais no sucesso escolar

O escalonamento do rendimento económico das famílias foi elaborado com base no salário mínimo nacional em vigor em 1998/99.

Maioritariamente, os pais destes alunos exercem actividades profissionais que não exigem formação escolar. Muitos deles trabalham em empregos precários e existem, inclusivamente, algumas situações de desemprego. Excepcionalmente, os pais de dois

alunos exercem profissões que exigem formação académica e às quais se associa um certo bem-estar económico e social. Verifica-se que apenas estes alunos manifestam intenção de prosseguir os estudos. Os casos de abandono escolar, nesta turma, estão associados a alunos cujos pais obtêm rendimentos inferiores ou equivalentes ao ordenado mínimo nacional ou se encontram em situações de desemprego ou de emprego precário. Na generalidade dos casos, as mães exercem a profissão doméstica.

Da análise desta situação pode-se concluir que a turma em causa é constituída por alunos oriundos de famílias de baixo nível económico e cultural. Não é de estranhar, por isso, que as respostas destes alunos à pergunta «Qual a profissão que gostarias de vir a exercer?» revelem poucas ambições futuras. Apenas quatro alunos afirmam que gostariam de exercer uma profissão que lhes proporcione bem-estar económico e social. De entre os restantes alunos, as raparigas afirmam querer ser cabeleireiras e esteticistas, enquanto os rapazes ambicionam vir a ser jogadores de futebol. Parece ser evidente, tanto para os professores como para os alunos, que, a maior parte dos elementos desta turma abandonará a escola quando finalizar o nono ano de escolaridade.

A influência das habilitações literárias dos pais no sucesso escolar

As limitadas ambições patentes nas respostas à pergunta anterior reflectem-se também na pergunta seguinte, que visa saber se os alunos pretendem, ou não, tirar um curso superior. Apenas seis alunos, num universo de 19, responderam afirmativamente. Os restantes pronunciaram-se negativamente, pelo que se conclui que tal ambição não faz parte dos seus planos futuros.

As justificações apresentadas por aqueles que afirmaram não pretender prosseguir os estudos foram as seguintes: acharem ser este um desafio demasiado exigente, para o qual não têm capacidade de resposta; não terem classificações para o fazerem; e não estarem interessados em estudar «até ao fim dos seus dias». As razões

aduzidas por aqueles que tencionam continuar a estudar são o facto de «quererem ser alguém na vida» e de «verem na prossecução dos estudos algo indispensável para poderem vir a ter uma vida melhor».

Ao procurarmos avaliar em que medida o grau de habilitação dos pais e o nível cultural das famílias influencia a intenção dos alunos de prosseguirem estudos, identificámos algumas constantes em que, em nosso entender, merece a pena reflectir. Assim, a grande maioria dos alunos inquiridos provém de famílias com poucas habilitações literárias, isto é, que não sabem ler nem escrever ou que possuem apenas a antiga 4.^a classe.

Na generalidade dos casos, os alunos que abandonam os estudos provêm de famílias culturalmente desfavorecidas. A ideia de abandono escolar deixa de estar presente nos alunos cujas famílias possuem habilitações literárias de nível médio ou superior. Estes últimos são, claramente, a maioria dos alunos desta turma, que tencionam prosseguir os estudos.

Também é certo que a motivação do adolescente para determinada aprendizagem varia em função das informações que ele recolhe por si mesmo e junto dos outros. Os juízos pronunciados pelos pais, colegas e docentes a propósito dos resultados do seu trabalho são analisados e interpretados pelo aluno, que, a partir daí, elabora uma determinada concepção de si próprio e deduz os campos de acção que lhe estão abertos ou fechados. A percepção que o aluno tem da sua capacidade depende das apreciações que dela fazem os outros. O papel desempenhado pelo aluno varia, conforme deseja confirmar o ponto de vista dos outros a seu respeito ou, pelo contrário, provar que pode atingir certos resultados. A acção do aluno orienta-se ora na direcção definida pela capacidade pessoal, ora na direcção reconhecida pelos outros.

Reprovação e continuação

A maior parte dos casos de abandono escolar ocorridos nesta turma diz respeito a alunos que já estavam fora da escolaridade obrigatória, com retenções repetidas. Tal

como já referimos na revisão da literatura, um aluno com reprovação agravada dificilmente tenciona continuar a estudar. Segundo Marcel Postic e outros autores, a situação óptima seria a ausência de reprovações. Duas ou mais reprovações têm consequências muito negativas. Verifica-se que é entre os alunos provenientes de famílias com menos recursos económicos que a reprovação atinge números mais elevados. É também evidente a influência do grau de habilitações literárias dos pais no sucesso escolar dos filhos. Na turma da amostra, os cinco casos de abandono dizem respeito a alunos cujos pais nunca frequentaram a escola.

A grande maioria dos pais destes alunos revela um grande afastamento da escola, assim como falta de acompanhamento dos filhos nas actividades escolares. As escolas devem reflectir sobre esta questão. É evidente que, dado o seu baixo nível de instrução, a maior parte dos pais não possui capacidade para acompanhar os estudos dos seus educandos a este nível de escolaridade. No entanto, é possível estimular o interesse e a motivação dos pais e um maior acompanhamento das actividades lectivas dos seus educandos.

É certo que muitos pais não dispõem de possibilidades económicas para proporcionar apoio escolar aos seus filhos. Porém, apesar de a escola facultar aulas de apoio pedagógico e salas de estudo aos alunos que revelem maiores dificuldades de aprendizagem, estes não beneficiam, muitas vezes, de tal apoio, porque os professores não os propõem para estes complementos educativos, porque os próprios pais não autorizam ou ainda porque os alunos se recusam a frequentar as aulas de apoio educativo.

Perante a questão «O que é para ti a escola?», a maioria dos alunos afirma concordar com o facto de a escola ser um local onde se preparam os jovens para um futuro melhor, opinião também defendida pelos alunos que pretendem concluir os seus estudos quando obtiverem o certificado de frequência do nono ano de escolaridade, o que parece contraditório. Será que os alunos defendem esta ideia pelo simples facto de há muito a terem interiorizado como teoricamente correcta, mesmo que hoje se conteste a sua utilidade prática?

Um grande número de alunos concorda com a afirmação de que a escola é um local de convívio e de socialização. Assim, a componente de socialização da escola continua a ser reconhecida pelos alunos. Contudo, apenas três alunos concordaram com a afirmação de que, na escola, há quem se preocupe com os problemas dos jovens, o que parece demonstrar a existência de um muro entre os adultos da escola e os jovens que a frequentam.

Os alunos dizem não concordar com a afirmação «a escola é um local de que não gosto, mas que sou obrigado a frequentar» e continuam a apoiar a ideia de que a escola é uma instituição que promove a aquisição de novos conhecimentos e saberes, de forma a proporcionar aos educandos um futuro mais promissor.

A maioria dos alunos inquiridos vê a escola como uma instituição que procura preparar os alunos para um futuro melhor e facultar, a quem a frequenta, novos conhecimentos e saberes. Contudo, a maioria destes alunos afirma não pretender continuar a estudar. Parece, pois, tratar-se de uma questão pessoal, que envolve falta de confiança nas suas capacidades e uma grande falta de auto-estima, já que os alunos reconhecem o papel da escola. Não consideram, porém, que exista, na escola, alguém que se preocupe com os seus problemas. Alguns alunos mostram-se, inclusivamente, cépticos em relação à afirmação de que é na escola que se fazem bons amigos. Será este um sinal destinado a chamar a nossa atenção para a debilidade das relações humanas dentro da escola? Não são, afinal, as boas relações humanas que garantem o sucesso das instituições e sobretudo da escola? Como é possível falar de escolas de sucesso, se não existir no seu seio boas relações afectivas e emocionais? Poderemos falar de sucesso escolar quando o professor assume um papel meramente didactizante e perde a dimensão humanista?

Relativamente à pergunta «quais os factores que te fazem gostar mais de uma disciplina?», os alunos indicaram a simpatia do professor (o factor mais importante para todos os alunos da turma) e a relação afectiva entre o professor e os alunos (factor também considerado um dos mais importantes). Consideram ainda muito importante gostar dos assuntos estudados nas várias disciplinas e compreendê-los, factor que

também consideram determinante do sucesso escolar. Uma minoria de alunos considerou também importante o bom ambiente nas aulas. As respostas diferem muito quanto à importância atribuída aos métodos didáticos utilizados pelo professor. Acrescente-se, porém, que, em relação ao termo «métodos didáticos», os alunos demonstraram algumas dúvidas, apesar de o termo ter sido previamente esclarecido pelo professor.

Ao contrário do que aconteceu na parte inicial do inquérito, em que os alunos afirmaram considerar a escola um local onde se adquirem novos saberes, as posições adoptadas perante a afirmação «gosto da escola porque reconheço a utilidade prática dos saberes aí adquiridos» revelaram alguma contradição relativamente a opiniões anteriormente defendidas pelos mesmos alunos: a maior parte afirmou discordar totalmente da afirmação, sendo as restantes opiniões bastante variáveis.

Poder-se-á concluir que, ao aceitarem a escola como um local onde se adquirem novos saberes, os alunos procuram uma forma de justificar a sua presença na escola ou que se limitam a defender uma ideia por ser teoricamente aceite como correcta, quando, na realidade, parecem colocar em causa a utilidade dos «novos saberes» aí adquiridos? Quanto à opinião que têm acerca dos seus professores, a maioria dos alunos optou por não se pronunciar. Apenas dois alunos concordaram com a afirmação «os meus professores são justos e competentes».

Por último, os alunos afirmam gostar da escola que frequentam no presente ano lectivo, por considerarem os colegas da turma amigáveis e sempre prontos a ajudar e por verem na escola um local de convívio e de socialização, apesar das atitudes negativas face à escola descritas por alguns autores — a escola como instituição de violência, a escola repressora da afectividade, a escola opressora e reprodutora. Estas atitudes críticas em relação à escola contrastam com os resultados obtidos através dos questionários realizados aos alunos, uma vez que estes, na sua maioria, afirmam gostar da escola, por vários motivos, tais como a possibilidade de convívio. Com efeito, a escola é valorizada pelos alunos mais como espaço relacional e de socialização do que por motivos propriamente académicos ligados às aprendizagens escolares. O que não deixa de ser irónico, quando se constata a prevalência de uma escola de tendência

essencialmente intelectualista, que minimiza o desenvolvimento das relações socioafectivas entre professor e alunos, circunstância atestada, em parte, pelo facto de a maioria dos alunos afirmar que na escola não existem adultos prontos a ajudar a resolver os seus problemas e de optarem por não se pronunciar em relação à correcção e imparcialidade dos professores.

Quanto à afirmação «se pudesse, continuava os estudos nesta escola», apenas dois alunos se mostraram de acordo. Isto confirma a chamada de atenção de um dos professores entrevistados, segundo o qual a maioria dos alunos acabaria por transitar de ano, apesar do elevado nível de insucesso ao longo do ano lectivo. O professor em questão explica este facto pela ânsia que os alunos manifestam, de deixarem a escola uma vez concluída a escolaridade obrigatória.

Considerações finais

Em linhas gerais, pode dizer-se que a maioria dos alunos desta turma provém de famílias de fracos recursos económicos e de baixo nível cultural.

O nível de insucesso e de abandono escolar é notório, mercê, por um lado, de carências de toda a ordem e, por outro lado, de um certo divórcio entre a escola e a família, um factor que também parece ter um peso considerável no abandono escolar. Verifica-se também, através da análise dos dados do questionário feito aos alunos, que o abandono da escolaridade obrigatória e o não prosseguimento dos estudos devem-se, na opinião dos alunos, a razões várias, sendo as mais referidas as seguintes: a intenção de ingressar no mercado de trabalho, as dificuldades económicas dos familiares, o não reconhecimento das suas próprias capacidades intelectuais, a falta de auto-estima, a desmotivação e a falta de interesse pelo estudo e ainda a falta de ambição e de perspectivas futuras.

Que podemos fazer, quando o quadro que se nos apresenta é este? Não se pretende aqui encontrar soluções para os problemas suscitados por este trabalho. Contudo, não podemos deixar de tecer algumas considerações, que constituam um ponto de partida para uma reflexão sobre o assunto. É um facto que nenhuma mudança institucional pode, por si só, modificar o curso do insucesso e do abandono escolar dos alunos provenientes de famílias desfavorecidas, devido ao problema da formação de professores e à necessidade de uma cada vez maior disponibilidade de meios.

Por outro lado, o empenho de todos os professores e a preocupação de tantos pais só poderão dar frutos se e quando tais esforços puderem inscrever-se num projecto conjunto, que fomente a participação de todos na vida económica, política e cultural do nosso tempo.

Os mal-entendidos provocados pelas relações, tantas vezes difíceis, entre a escola e o meio de onde provêm os alunos mais desfavorecidos podem ser desfeitos através de uma maior atenção dos professores formados a uma população escolar com carências de toda a ordem. Só uma relação humana baseada no respeito e na colaboração pode contribuir para melhorar esta situação. Uma maior ligação entre a escola e a família e uma melhor formação permanente dos professores, que não perca de vista as realidades do meio, são, seguramente, factores importantes na modificação do actual estado de coisas. Fomentar a participação das famílias poderá inverter a situação, apesar das condições adversas.

O insucesso escolar entre os jovens mais desfavorecidos é sintoma de uma «exclusão» mais global a que estão sujeitos. A escola, por si só, não pode contrariar esta exclusão, mas pode «pôr mãos à obra» da renovação do diálogo com as famílias mais carenciadas.

VIII

Conclusão

Este capítulo tem o objectivo de relacionar as conclusões resultantes do cruzamento e triangulação dos dados já interpretados anteriormente. Deste trabalho fará parte o levantamento de problemas que emergiram da própria investigação e que servirão de base a algumas sugestões porventura pertinentes para outros trabalhos de investigação.

Um dos objectivos, inicialmente estabelecidos, desta pesquisa consistia em responder a três questões de investigação, colocadas no capítulo de introdução a este trabalho.

Recordemos, então, a primeira questão com que se partiu para a investigação: **que sinais pertinentes, reveladores de necessidades específicas de educação, identifica o professor no aluno?**

O primeiro instrumento de recolha de dados – a entrevista – permitiu chegar a várias conclusões. Os sinais de necessidades educativas específicas que os professores da amostra identificam são, sobretudo, os sinais comportamentais de natureza genérica. Aqueles que os professores mais indicam são os chamados sinais de indisciplina, ou seja, os que conduzem a uma permanente interrupção do funcionamento da aula e que os professores consideram transcender a sua própria acção de docentes. Segundo os professores da amostra, estes sinais de indisciplina funcionam como obstáculos à aprendizagem dos próprios alunos que os manifestam. Tal convicção leva-nos, no entanto, à seguinte conclusão: se os comportamentos perturbadores e indisciplinados são os mais directos responsáveis pelo insucesso dos alunos, por serem o único impedimento da aprendizagem, então, controlar o comportamento distraído e perturbador deveria corresponder a controlar as aprendizagens dos alunos. Tendo em conta esta perspectiva, fará sentido para os professores a existência de currículos alternativos e a respectiva aplicação, no sentido de otimizar as aprendizagens de cada um dos alunos?

Considere-se a seguinte hipótese: se o professor souber caracterizar bem os actos e os factos da acção educativa, conseguirá conduzir, através de currículos alternativos, um processo de ensino e correspondente aprendizagem. De facto, se o professor caracterizar bem os factos e os actos da acção educativa, procederá necessariamente à identificação de sinais cuja caracterização sistemática exige da parte do docente um trabalho de investigação permanente sobre as necessidades específicas dos alunos. Tornar-se-á indispensável a observação metódica dos sinais emitidos pelos discentes e a reflexão sobre os mesmos, de modo a que o professor, posteriormente, possa agir sobre aqueles.

A caracterização que os professores fazem da turma, porém, assume tendencialmente um carácter geral, ou seja, os alunos são vistos como um todo, como uma turma, tendo esta perspectiva a particularidade de ser negativa. Cada professor da amostra identifica pessoalmente cada aluno em função do respectivo aproveitamento na disciplina por si leccionada. Demonstra-o o facto de alguns alunos serem considerados «bons alunos» por um professor, havendo outro que os considera «maus alunos». Estes casos levam-nos a concluir que a caracterização dos alunos é um trabalho isolado, tendencialmente minado pela perspectiva altamente subjectiva do professor. Na caracterização de uma turma, é evidente que os professores tendem a dividi-la em dois grandes grupos: o grupo dos alunos com comportamentos disciplinados e o grupo dos alunos cujo comportamento consideram indisciplinado. Tal distinção torna, mais uma vez, claro que a caracterização se faz considerando indicadores relacionados com o comportamento ou com aspectos exteriores à sala de aula e à acção do professor. Apenas um dos alunos reúne o consenso dos professores, já que todos o consideram o melhor aluno da turma. Contudo, não são identificados casos de alunos com necessidades educativas mais específicas.

A caracterização da turma, assim como a identificação dos grupos que, segundo os professores da amostra, a compõem faz-se seguindo critérios pouco científicos, ou seja, faz-se de forma empírica e subjectiva. Não são identificados casos que revelem sinais, directamente relacionados com a aprendizagem, de necessidades educativas

específicas, mas, tal como já referi, os sinais identificados pelos professores relacionam-se essencialmente com a indisciplina na sala de aula. Os professores demonstram, assim, que não sabem estabelecer a relação entre os sinais e as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos e que, portanto, não conseguem organizar e classificar as necessidades educativas específicas, mais directamente relacionadas com a aprendizagem, dos alunos.

Com a questão – **como actua o professor em função da revelação por parte dos alunos de necessidades específicas de educação** – pretendia-se chegar à análise dos procedimentos que os professores adoptam, no sentido de melhor compreenderem os alunos em que detectaram sinais reveladores de necessidades específicas de educação. As respostas dos professores a esta questão apontam para uma unificação, pois os alunos são referidos como um todo. Esta atitude cria no ensino uma tendência para a standardização. A avaliação de diagnóstico é praticamente inexistente e a avaliação formativa, bem como a sumativa são uniformes segundo os objectivos e conteúdos da disciplina.

As formas de actuação que os professores afirmam adoptar junto dos alunos com necessidades específicas de educação são o encaminhamento para aulas de apoio e salas de estudo, que implicam o afastamento do espaço da sala de aula e a simplificação dos conteúdos programáticos. Os professores afirmam, ainda, recorrerem raramente a outros técnicos da acção educativa.

A opinião emitida pelos professores permite concluir que a caracterização da situação pedagógica, actos e factos pedagógicos, não serve em nada o aluno e não vai de encontro às suas necessidades educativas específicas, pois não resulta de um trabalho elaborado com rigor e com neutralidade, um trabalho de reflexão, feito com fins educativos específicos e em colaboração com outros técnicos da educação. A maioria dos professores afirma não estabelecer um plano de estratégias alternativas, deixando assim perceber que são os resultados da avaliação sumativa, assim como os da avaliação pessoal que servem para detectar sinais de necessidades educativas específicas. Só posteriormente à avaliação sumativa, normalizada e fortemente enraizada nas escolas, surgem as estratégias alternativas, como as supracitadas, o que permite constatar o

quanto a diferenciação do ensino ainda se afigura deficiente. Por outro lado, prova-se uma vez mais que o ensino na sala de aula não considera os sinais reveladores de necessidades específicas de educação, sendo, na verdade, um ensino igual para todos. Na prática, o mesmo é dizer que o ensino é só para alguns.

A interpretação dos dados, recolhidos nas respostas dadas pelos professores às perguntas que lhes foram feitas e cruzados com os dados da estrutura correspondentes à classificação dos alunos, nos três períodos lectivos, permite-nos concluir ainda que o grande problema da educação passa forçosamente pela ausência de uma caracterização da situação pedagógica capaz de dar resposta às necessidades educativas dos alunos. Destes dados conclui-se também que as avaliações sumativas reflectem bem tanto as opiniões positivas como as opiniões negativas que os professores têm dos alunos. Ao analisar as classificações dadas pelos professores da amostra, constata-se que os alunos referidos como mais participativos e melhores receberam classificações mais satisfatórias, havendo uma grande assimetria entre estes e os alunos considerados piores e menos participativos.

Estando relacionada com a presente investigação, seria desejável abordar a seguinte questão: «em que medida, se o professor fizesse uma boa caracterização dos seus alunos, a sua opinião subjectiva sobre os mesmos se diluísse e neutralizasse, provavelmente não se encontrariam tantas correlações entre as expectativas dos professores e as classificações por eles atribuídas aos mesmos alunos».

De facto, interrogando os professores acerca de alunos considerados **alunos-caso**, verificou-se que a caracterização que destes fazem é muito nebulosa e que não se recordam mesmo da classificação que lhes atribuíram. Os professores chegam mesmo a fornecer informações contraditórias, o que reforça a ideia de que trabalham com os alunos de forma pantanosa. Confirma-a o facto de nem sempre as opiniões reveladas pelos professores serem coincidentes com os dados recolhidos graças às observações sistemáticas nem com as próprias classificações.

Os **alunos-caso** são geralmente associados à indisciplina na sala de aula e a sua presença exerce, por isso, uma forte pressão emocionalmente negativa sobre o professor.

Este, por sua vez, forma sobre eles expectativas também negativas, associando à indisciplina, o insucesso e a falta de motivações e de expectativas futuras, apesar de não lhes ter sido aplicado um ensino diferenciado nem terem sido diagnosticadas necessidades específicas de educação. Na verdade, são alunos que não beneficiam geralmente de um ensino individualizado. Existem outras contradições no comportamento dos professores relativamente a certos alunos-caso, uma vez que alguns, em certas disciplinas, são apontados como alunos-caso, chegando noutras a serem considerados bons alunos. Este facto é mais um elemento que nos permite considerar empírica a classificação e inferir a dificuldade que os professores têm em interpretar os sinais emitidos pelos alunos. A avaliação afigura-se-nos assim espartilhada pelas disciplinas e pelos professores.

Os dados recolhidos na entrevista a fim de dar resposta à primeira questão da investigação, juntamente com os dados recolhidos a partir das questões colocadas aos professores, com os dados de estrutura e com os dados de observação sistemática das aulas, permitiu-nos ainda concluir que a caracterização dos alunos e das suas necessidades educativas específicas não decorre apenas das expectativas desenvolvidas, mas também das situações em que os alunos oferecem repetidamente sinais que os professores apenas usam para rotular negativamente os alunos, mas deviam ser lidos como sinais reveladores de necessidades educativas específicas.

Importa reparar que os alunos referidos pelos professores como bons alunos, apesar de terem sido repreendidos nas aulas de observação sistemática, não foram considerados alunos-caso. As observações sistemáticas de aulas permitiram-nos concluir que a indisciplina destes alunos, em comparação com a dos restantes, serve mais aos professores para os definir. Os alunos-caso são assim entendidos graças à carga negativa que os seus comportamentos negativos geram no professor, mas o professor não vê nestes sinais enviados pelos alunos manifestações de necessidades específicas de educação, apenas comportamentos indesejáveis. De facto, foram precisamente estes os alunos que, durante as aulas de observação sistemática, mais sinais emitiram ao longo das aulas, sendo também os que mais repreensões receberam por parte dos professores e

aqueles com que a comunicação foi mais cortada. Na prática, esta foi a única resposta perceptível que os professores deram aos sinais emitidos pelos alunos.

A má caracterização dos alunos reflecte-se igualmente no facto de alguns professores da amostra colocarem o mesmo aluno nas mais diferentes categorias. Estes resultados podem provar que para os professores algumas necessidades educativas dos alunos são comuns e, portanto, as mesmas para alunos com características diferentes.

Repare-se, ainda, nos sinais reveladores de necessidades educativas específicas que a observação sistemática de aulas permitiu detectar, graças à caracterização da rede de comunicação. São eles: «tentativa de comunicação», «perguntas formuladas pelo professor», «comunicação espontânea» e «comunicação parasita». Note-se que, apesar da grande frequência com que estes sinais se verificam nas supracitadas aulas e certamente na maioria das outras, nenhum dos professores lhes conferiu importância na caracterização das necessidades educativas dos alunos. Mais uma vez, a caracterização que os professores fazem dos alunos parece depender sobretudo das expectativas criadas pelo professor em relação ao aluno, logo no início do ano lectivo, pois aquela nem sempre corresponde aos dados recolhidos na observação sistemática. A maioria dos professores parece ter a ideia de que o aluno mais participativo é também o aluno que tem, no final de cada período, os melhores resultados de aproveitamento quantitativo, obtido através da avaliação sumativa normalizada. Contudo, a observação sistemática de aula permitiu-nos constatar que esta associação nem sempre é legítima, pois alguns dos alunos mencionados como estando entre os mais participativos não fizeram, ao longo da observação de aulas, qualquer tentativa de comunicação.

Pode então perguntar-se: «em que medida a classificação e a participação dos alunos resulta de um conjunto de expectativas criadas pelo professor relativamente aos alunos e de rótulos colados pelo primeiro nos segundos?». «Não será a avaliação débil e deficiente o resultado da inexistência de um ensino diferenciado e de uma deficiente caracterização pedagógica?». «Se a participação é um critério para a classificação dada aos alunos, não será esta classificação pouco válida, tendo em conta a má noção que o professor tem dos alunos que efectivamente participam e dos que não participam?».

Mais uma vez, a recolha de dados vem provar que os professores não caracterizam devidamente as suas turmas. As tentativas de comunicação, as perguntas dirigidas ao professor, a comunicação parasita não serão sinais emitidos pelos alunos, na tentativa de chamar a atenção do professor não só para as suas necessidades educativas mas também para as afectivas? Note-se que estes são alunos que revelam grandes carências a vários níveis, nomeadamente, ao nível afectivo. Apesar disto, nenhum dos professores da amostra, quando interrogados sobre a importância da componente afectiva nas estratégias de optimização das aprendizagens, se referiu ao valor que esta pode ter no esforço para colmatar dificuldades de aprendizagem e para cultivar uma boa relação humana entre o professor e o aluno. Na verdade, este aspecto é sempre relegado para segundo plano.

O sinal «perguntas formuladas pelo professor» permitiu aferir que os professores não dirigiam as suas questões em número igual a todos os alunos. As causas deste comportamento discriminatório do professor podem estar nas expectativas criadas em relação aos alunos a quem faz as perguntas. Esta situação parece permitir-nos levantar ainda outro problema: *se por meio de perguntas, o professor consegue caracterizar o aluno, identificando as suas necessidades educativas específicas, e dando-lhes eventualmente resposta, então, não dirigir perguntas a todos os alunos e não o fazer com a mesma frequência tem como consequência que o eventual benefício da caracterização resultante das perguntas não chega a toda a população de alunos.* As observações naturalistas também permitiram constatar que, quando os professores dirigiam aos alunos perguntas relacionadas com factos educativos e detectavam necessidades nos seus alunos, procuravam dar-lhes atenção e esclarecer quaisquer dúvidas que as respostas dos alunos revelassem. Nem todos os alunos deram, portanto, respostas que conduziram ao diagnóstico de necessidades. A possibilidade de fazer perguntas que denunciem as necessidades educativas dos alunos levanta outro problema, ou seja, fazer perguntas diferentes a alunos diferentes deixa-nos sem saber se responder às perguntas de uns significa responder às necessidades de outros alunos.

Considerando todos os sinais observados, é já possível concluir que o professor não atende a todos os alunos da mesma maneira e com a mesma dedicação ou, dito de uma forma mais abrangente, o ensino dos professores não tem em consideração as diferentes necessidades dos vários alunos.

A observação do comportamento docente durante a comunicação em aula permitiu chegar à conclusão de que o professor a orienta no sentido de controlar as participações dos alunos, as tentativas de comunicação e os comportamentos indisciplinados. De facto, ao dirigirem perguntas aos alunos optam por aqueles que aparentemente não estão atentos à aula ou por aqueles cujo comportamento podia impedir a exposição do professor, procurando, assim, controlar eficazmente os sinais de indisciplina. Outras vezes, o professor privilegia certos participantes porque espera deles a resposta adequada à sua pergunta. Pelo contrário, corta a palavra aos alunos que, na sua opinião, dariam respostas inadequadas ou tornariam mais lento o desenvolvimento da aula. O professor preocupa-se, portanto, mais em controlar os comportamentos indisciplinados do que em fazer uma interpretação científica e avaliadora destes sinais, capaz de arranjar estratégias adequadas às necessidades específicas de cada aluno.

Os professores preferem interrogar os alunos que, graças ao seu aproveitamento escolar, adquiriram um estatuto formal alto, pois presumem que a resposta será a que consideram acertada e que, portanto, o encaminhamento da aula resultará facilitado. O professor evita assim ver-se obrigado a enveredar por outras explicações que lhe dificultariam a exposição. São, na verdade, as expectativas e os rótulos que orientam a avaliação, isenta de neutralidade, do professor.

A diferenciação de ensino não se verificou em nenhuma aula desses professores, havendo alunos que passaram totalmente despercebidos na aula.

A caracterização das situações pedagógicas feita pelos professores é frágil, sem neutralidade, marcada pela subjectividade, influenciada pelas emoções, expectativas e rótulos pedagógicos que marcam os alunos, logo no início do ano lectivo. Não se atende portanto aos sinais denunciadores de necessidades educativas específicas emitidos pelos vários alunos.

A segunda questão que norteou esta investigação foi a seguinte: como avalia o professor os alunos com base nos sinais reveladores de necessidades educativas específicas no sentido de fazer um diagnóstico das mesmas?

A análise dos dados recolhidos na entrevista, durante a qual os professores da amostra expuseram as suas opiniões, permite concluir que a avaliação é sobretudo a de natureza normativa e sumativa que se realiza em cada período lectivo, pois os critérios unanimemente seguidos correspondem aos que são considerados na classificação qualitativa dos alunos, resultante dos momentos de avaliação sumativa. Os dados confirmam que a avaliação não é diferenciada, já que não considera as diferentes necessidades educativas dos alunos, caindo, por vezes, em situações discriminatórias em vez de enveredar pela diferenciação do ensino. De facto, todos os alunos são vistos a partir da mesma perspectiva de avaliação. Parece que todos os professores concordam que a opção de entender a avaliação de forma normalizada e uniforme é a melhor, tendo em vista as dificuldades de aprendizagem. Os professores afirmam utilizarem raramente a avaliação de diagnóstico, dispensando a recolha de informações mais exaustivas com o fim de facilitarem as decisões relativas a estratégias curriculares alternativas e possibilitarem aos alunos uma vitória sobre as suas dificuldades.

Durante as entrevistas, os professores apontaram sempre para uma standardização do ensino. Ao referirem-se a testes de diagnóstico, afirmaram ter pensado em realizá-los, acabando por não o fazer. Nos casos em que os testes foram feitos, por outro lado, o professor optou por elaborar apenas um, o mesmo, portanto, para todos. A avaliação é, na verdade, sempre igual para todos os alunos e os momentos de avaliação são também na mesma quantidade, sendo sempre estabelecidos os mesmos objectivos e os mesmos conteúdos. Esta atitude não surpreende, tendo em conta que os docentes justificam as dificuldades de aprendizagem com a indisciplina, ou seja, associam o insucesso à indisciplina, atribuindo-lhe, quase em exclusivo, a responsabilidade pelo problema do insucesso escolar. A avaliação é fortemente normalizada e é geralmente entendida não como uma forma de diagnosticar necessidades educativas a partir de sinais provenientes dos alunos, com o objectivo de melhor decidir sobre os processos de ensino

a adoptar, mas como resposta à necessidade de atribuir uma classificação no final de cada período lectivo.

De facto, a avaliação só faria sentido, sobretudo a este nível de ensino dito obrigatório, se servisse para diagnosticar as necessidades diferenciadas e específicas de educação e permitisse igualmente ao professor caracterizar melhor toda e qualquer situação pedagógica. A avaliação contribuiria assim para uma caracterização mais científica, organizada e tipificada. A avaliação, nos moldes em que existe, contribui apenas para excluir todos aqueles que não se adaptam aos moldes do ensino imposto e convencional, dando continuidade à escola reprodutora, defendida por alguns autores referidos na Bibliografia.

Vejamos que critérios, técnicas e métodos utilizam os professores da amostra para caracterizarem os sinais de necessidades educativas específicas. Se por um lado não existem critérios pré-determinados, por outro, recorre-se às perguntas dirigidas aos alunos durante as aulas. Estas, porém, tal como constatámos nas aulas de observação sistemática, foram conduzidas de forma discriminatória, não havendo ou não sendo legíveis quaisquer formas de registo desta informação nem da forma como depois a analisaram, sendo por isso um trabalho muito empírico e isolado, já que raramente os professores recorrem a outros técnicos da educação e até ao diálogo e reflexão com os colegas. Torna-se assim evidente a sobrevivência das fronteiras entre disciplinas e entre professores. É urgente que o trabalho isolado seja substituído por um trabalho em colaboração, que o indivíduo passe a funcionar em equipas constituídas por profissionais com formação teórica e profissionais com formação prática, por investigadores e por professores. Só assim será possível fazer uma melhor caracterização das situações pedagógicas e tornar mais científico o acto educativo, contribuindo para que a educação se converta numa ciência e deixe de ser uma «arte» marcada pela subjectividade.

A avaliação dos sinais emitidos pelos alunos a que os professores procedem não é feita com a mesma frequência nem com a mesma diversidade com que aparecem, sendo os sinais de comportamento indisciplinado os mais sujeitos à avaliação do professor. Se exceptuarmos a repreensão, não são postas em prática quaisquer estratégias que visem

evitá-lo. Esta situação dever-se-á provavelmente ao facto de os sinais de comportamento indisciplinado desencadarem cargas emocionais negativas no professor, o que o impede de avaliar com isenção as necessidades específicas destes alunos.

A avaliação de sinais dos comportamentos controlados emitidos nas aulas considera os sinais em que o professor melhor identifica as necessidades educativas de natureza mais específica. Nestes casos, a avaliação de diagnóstico foi mais adoptada, as necessidades educativas específicas foram detectadas e as estratégias alternativas mais frequentes. No entanto, tendo em conta que, nesta avaliação, o controlo foi feito essencialmente por meio de perguntas, seria interessante desenvolver uma investigação que desse conta dos objectivos, conscientes ou inconscientes, que determinaram a escolha desta forma de controlo. Ou seja, importaria estudar o verdadeiro objectivo destas perguntas: controlar efectivamente a aprendizagem ou controlar os sinais cuja manifestação o professor não deseja. Outra hipótese a considerar é que o professor opte pelas perguntas para facilitar o plano da aula, elaborado pelo professor. A verdade é que as perguntas não são feitas de modo aleatório e, aparentemente, o professor já sabe qual o aluno a questionar, seja porque sabe qual lhe dará a resposta acertada, seja porque sabe qual lhe responderá o que pretende ouvir.

Dentro dos sinais manifestados pelos alunos, os professores respondem aos comportamentos que impossibilitam o desenrolar de uma actividade estratégica imposta por eles ou a atitudes em que é evidente uma desobediência face ao cumprimento de tarefas ou quaisquer regras que impuseram. As estratégias nunca foram alteradas, todos os actos dos professores foram no sentido de prevenir ou remediar os comportamentos ditos indisciplinados, ficando a impressão de que o objectivo é apenas manter o controlo das situações. A leitura que o professor fez destes sinais nunca foi no sentido de compreender criticamente o comportamento dos alunos, logo, para o professor, estes sinais não são sinais reveladores de necessidades educativas específicas de educação, caso contrário, as estratégias alternativas não passariam exclusivamente pela repreensão das atitudes não desejáveis na sala de aula.

Este tipo de situação pedagógica resulta de uma avaliação deficiente que o professor faz dos sinais que considera de indisciplina, os quais nunca associa a uma eventual resposta negativa ou imprópria do professor aos mesmos sinais. O professor faz assim uma inadequada interpretação dos sinais e esta resulta, por sua vez, numa inadequada avaliação que tem por consequência a caracterização igualmente distante de todo e qualquer facto e acto pedagógicos que decorram da situação pedagógica.

Uma conclusão está definitivamente certa: a avaliação e o trabalho de equipa são os melhores instrumentos para detectar necessidades educativas específicas, mesmo que o professor não se aperceba disso, mesmo que não pratique devidamente essa avaliação e mesmo que não faça uso espontâneo dela, não lhe reconhecendo, portanto, a importância de que se reveste na ponderação das práticas pedagógicas, na correcção de eventuais erros que o impeçam de se adaptar à especificidade e diversidade dos seus alunos.

É importante que, na formação dos professores, haja a preocupação de desenvolver a capacidade para avaliar e para trabalhar em equipa.

Recordemos agora a terceira questão desta investigação: que estratégias alternativas de acção, relativas aos actos e factos educativos, são desenvolvidas pelo professor, partindo do pressuposto de que cada situação pedagógica tem a sua especificidade?

Supondo que se o professor souber diagnosticar devidamente as eventuais necessidades educativas dos alunos, conseguirá decidir sobre quais as estratégias alternativas mais adequadas, podemos concluir, pela interpretação dos dados das entrevistas feitas aos professores da amostra, que um dos primeiros aspectos a destacar-se é o facto de as estratégias alternativas apresentadas por eles não se revestirem de qualquer rigor nem atenderem aos sinais de necessidades educativas manifestados pelos alunos. Só posteriormente à avaliação surgem as estratégias alternativas e logo por assim acontecer deixam estas de ser alternativas.

Os professores manifestam as suas opiniões acerca da utilização pedagógica que fazem dos sinais reveladores de necessidades específicas de educação (desmotivação, desinteresse, pouca participação, falta de concentração, etc.), afirmando recorrerem a pesquisas diversas para compreenderem e diagnosticarem a existência destas necessidades do aluno. No entanto, os docentes não especificam nem identificam o tipo de dificuldade, assim como não especificam os modos de as detectar. Este facto é consequência de uma má caracterização da situação pedagógica e advém necessariamente de um débil diagnóstico das necessidades educativas específicas dos alunos, pois os professores não organizam nem classificam os sinais reveladores de necessidades educativas específicas do aluno.

Quando os professores dizem aplicar certas estratégias, referem-se-lhes de forma aleatória, não estabelecendo qualquer relação entre elas e os sinais de necessidades educativas, não considerando sequer que sejam resultado de uma avaliação de diagnóstico cujo desenvolvimento se destinou a melhor identificar estas necessidades. A falta de precisão na definição de estratégias alternativas aplicadas pelos professores é, de facto, indesmentível.

Segundo a interpretação dos dados da entrevista, as estratégias mais utilizadas pelos professores da amostra dividem-se, sobretudo, em dois tipos: o de natureza metodológica e o de conteúdo. As estratégias deste último tipo consistem na simplificação dos assuntos de forma a torná-los mais acessíveis aos alunos, o que não deixa de ser uma estratégia única aplicada a todos os alunos. Continua portanto a não se verificar a individualização, uma vez que a mesma estratégia é aplicada a alunos com dificuldades diferentes.

Para melhor comprovar todas estas conclusões veja-se o modo como se interpretaram os resultados das observações naturalistas de uma série de aulas dos professores da amostra.

A grande frequência de sinais de comportamento indisciplinado poderia corresponder a uma crítica à prática de ensino usada pelo professor, centrada na sua pessoa. Poderia até constituir um alerta que o levasse a modificar ou a adequar o seu trabalho, tendo em conta as exigências dos alunos. Foram precisamente estes os alunos, porém, cujas exigências nunca foram atendidos pelo professor; pelo contrário. A repreensão e a imposição da ordem foram as únicas soluções encontradas para controlar estes sinais, tendo muitas vezes sido tomada a opção de ignorar os alunos que os emitiram. Os referidos sinais não são, portanto, avaliados e caracterizados com neutralidade e rigor, pois não são entendidos como sinais e manifestações de necessidades educativas específicas, apesar de serem os mais facilmente identificados pelos professores.

Esta contradição leva-nos a pensar que se o professor for obrigado a reflectir sobre a sua prática, é provável que passe a ter mais consciência das situações pedagógicas que vive. A reflexão sobre a prática é muito importante para que o professor possa modificar a sua postura de ensino.

Os sinais característicos de comportamentos disciplinados e de comportamentos controlados são de ordem mais específica, não havendo, por isso, margem para críticas à prática pedagógica vigente. A avaliação destes sinais, sobretudo a dos comportamentos, mostra-se capaz de recolher informações mais precisas acerca das necessidades

educativas dos alunos, sendo, portanto, mais frequente. Embora pontualmente, a referida avaliação conduz, por outro lado, à adopção de estratégias alternativas, a partir do conhecimento que emergiu, intuitivamente ou não, dessa avaliação. Apesar de tudo, nestes sinais de comportamentos, tanto disciplinares como controlados, as estratégias alternativas dos professores constituem apenas uma reformulação das estratégias iniciais, embora com a particularidade de serem centradas no aluno.

A interpretação dos dados oriundos da observação sistemática da rede de comunicações entre professor e aluno permite concluir, ainda, que a prática de ensino do professor não se diferencia em função dos seus alunos. Como já foi referido, um dos factores que impedem a diferenciação é a expectativa que o professor desenvolve em relação aos seus alunos. Assim, as solicitações dos melhores alunos são mais atendidas pelo professor e as dos alunos menos bons, apesar de se verificarem, não são tão atendidas por ele. Talvez por isto o professor ainda identifique os melhores alunos como os mais participativos e os outros como os menos participativos. Seria interessante desenvolver um trabalho de investigação com o objectivo de estudar as diferentes funções que os vários sinais da rede de comunicação têm no ensino, sobretudo o sinal «perguntas formuladas pelo professor», pois verificou-se, ao longo deste estudo, que esta é uma estratégia excessivamente utilizada pelos professores da amostra.

CARTA DE SINAIS

COMPORTAMENTOS	SINAIS
INDISCIPLINADOS	<ul style="list-style-type: none"> # Tentativa de comunicação # Comunicação parasita # Conversar em voz alta # Cantar em voz alta # Ler revistas # Agitação # Brincadeira # Risos # Criticar as estratégias do professor # Não realizar tarefas propostas # Atirar objectos # Postura física # Não possuir normas de conduta # Olhar para a janela / Olhar distante
DISCIPLINADOS	<ul style="list-style-type: none"> # Olhar para o professor em silêncio # Realizar tarefas propostas
CONTROLADOS	<ul style="list-style-type: none"> # Responder a perguntas formuladas pelo professor # Dirigir perguntas ao professor # Fazer exercícios mecanicamente # Não realizar tarefas sozinho # Comunicação espontânea # Solicitar o professor # Solicitar mais tempo para a realização de tarefas # Solicitar nova estratégia # Sugerir trabalhos # Interpretar informação dada pelo professor # Colocar dúvidas às exposições e perguntas do professor

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Ainscow de Mel (1990). Necessidades Especiais na sala de aula, um guia prático para a formação de professores, I. I. E.

Azevedo José e Esteves António (1998), Metodologias Qualitativas para Ciências Sociais.

Bairrão, J. (1981). Subsídios para um modelo de Integração. In Encontro sobre integração da criança e do jovem deficiente, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bairrão, J. (1984). Perspectivas de educação integrada em Portugal-Lisboa: Comunicação no 15º Congresso Mundial de Reabilitação Internacional (Policopiado).

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

Barbosa, Luís (1991) A Formação do Jovem - Um Modelo Interactivo, Porto A. S. A..

Barbosa e outros (1991), Supervisão e Avaliação Pedagógica. Manual de Tópicos para o curso de Mestrado em Gestão e Administração em Educação. Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.

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

Barbosa, Luís, (1997) Pensar a Escola e os seus Actores, Mem Martins, Associação de Professores de Sintra, 1997

Barbosa, Luís (2000) A Função Social da Escola, Conferência apresentada no âmbito do III Encontro de Educação de Sintra. (Texto Policopiado)

Bardin, Lourence (1977) Análise de Conteúdo, Edições 70, Lda.

Benavente, Ana Mudar a Escola, Mudar as Práticas. Um estudo de caso em Educação Ambiental, Escolar Editora.

Bloom B. S. (1980) The New Direction in Education research: alterable variable. Phi Delta Kappa, Vol. 61, nº 6 (pp. 382-385).

Bogdan, Robert e Biklen, Sari Knopp (1994) Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, Coleção Ciências da Educação.

Boudon, R. (1973). L'inégalité des chances . La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris, Armand Colin (p. 237)

Bourdier Pierre e Passeron Jean Cloude, A Reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino, Vega Universidade.

Brandão, R. A Turma de Trás, In Morais, R. sala de aula, que espaço é esse? Papyrus Editora, (s/d).

Brophy, J. e Good T. L. Teacher Student Relationsshif causes and consequences, New York, HoetRinehard

Cabral, Ruben (1999) O Novo Voo de Ícaro, Discursos sobre a Educação, Escola Superior de Educação João de Deus.

Canário, Rui (1991),Mudar as Escolas: O Papel da Formação e da Pesquisa. in Revista Inovação, Volume IV, nº 1, I. I. E.

Carthy, J. (1974) Observação Directa e Medida de Comportamento.São Paulo, EPU e EDUSP.

Clímaco, Maria do Carmo (1992), Observatório da Qualidade de Escola. Guião Organizativo PEPT 2000.

Clímaco, Maria do Carmo (1992), Monotorização e Práticas de Avaliação das Escolas. Ministério da Educação, Lisboa G. E. P.

Colóquio (VII) da Secção Portuguesa da A I P E LF / AFIRSE Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação Livro do Colóquio, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, dias 21, 22 e 23 de Nov./1996.

Comissão da Rforma do Sistema Educativo (1986/88). Proposta Global de Reforma M. E.

Constituição da Assembleia da República, (artº73 e 74).

Costa, Ana Maria Benard, A Escola Inclusiva: Do Conceito à Prática in Revista Inovação, vol. 9, nº 1 e 2, 1996, (pág. 151 à pág. 163).

Costa, Francisco (1991), A Investigação sobre a Eficácia Pedagógica, in Revista Inovação, Volume IV Nº1, I. I. E., Lisboa (pág. 9 à 25)

Cousinet, R. (1958). La Rencontre entre maître et élèves. Revista L'educatio national. (p. 90).

De Bruyne, P. Herman (1975), Dynamique de la recherche en sciences sociales. Vendôme, P. U. F..

Declaração de Salamanca (1994). (texto policopiado), dias 7 a 10 de Junho.

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

Delamont, Sara, (1987),Interacção na Sala de Aula. Livros Horizonte.

De Ketele, Jean Marie (1988), Méthodologie de l'observation. Bruxelas, De Boeck/ Wesmael (p. 3-5).

Dickson, G. Kean, J. e Anderson D. (1973). Relavance in Teacher Education, in Competency Bsed Teacher Education, Berkeley, Mac Cutchan Publishing Corporation, 1º Vol.

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

Estrela, Albano (1990) Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto Editora, I. N. I. C. .

Estrela, Albano (1992). Pedagogia, Ciência da Educação?. Colecção Ciências da Educação, Porto Editora.

Estrela, Maria Teresa (1983) Apparts Scientifiques à l'indiscipline dans la Classe. Tese de Doutoramento, Universidade de Caen.

Estrela, Maria Teresa (1991), Investigação sobre a Disciplina/Indisciplina na aula e Formação de Professores, in Revista Inovação, Volume IV Nº 1, I. I. E., Lisboa, Ministério da Educação (pág. 29 à pág. 45).

Estrela, Maria Teresa (1994) Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula. 2ª edição, Porto Editora.

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

Felgueiras, I (1995) As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como os Educar? In Revista Inovação, Volume 7, nº 1, I. I. E., Lisboa, Ministério da Educação.

Ferry, G. (1969). Les communications dans la classe, Cahiers Pédagogiques, nº81.

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

Formosinho, João Concepção da Escola na Reforma Educativa, Ciências da Educação em Portugal, Situação Actual e Perspectivas. Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (pág. 31 à pág.47).

Ghiglione Rodolphe e Matalan Benjamin (1997) O Inquérito: Teoria e Prática, Celta Editora.

Goetz, J. P. e Lecompte, M. D. (1988). Competing Paradigms in Qualitative Research, In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research. (pp. 105-117), Londres, Sage.

Goetz, e Lecompte, (1982). Problemes of reliabiliy and validity in ethnographic research. In Review of Educational Research, 52 (pp31-60).

Goetz e Lecompte, (1988) M. D. Etnografia y Desenho Qualitativo em Investigation Educativa, Madrid.

Gomes, Joaquim Ferreira (1991) Três modelos de formação de professores do ensino secundário. Revista Portuguesa de Pedagogia XXV (2), (pp. 1-24).

Gomes, Angel Pérez (1992). Pensamento prático do professor: a formação do professor como professor reflexivo. In Professores e a sua formação (coordenação António Nóvoa).

Hadji, (1994) Avaliação: Regras do Jogo, das Intenções aos Instrumentos, Porto Editora.

Henry, J. (1961). L'Observation naturaliste des familles d'Enfants psychotiques, in La Psychiatrie de L'Enfant, 4º Vol. 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, Mac Graw-Hill.

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

Leavitt H. J. (1951). Quelques effets de divers réseaux de communication sur la performance d'un groupe, The journal of Abnormal and Social Psychology, (pp. 38-50).

Lei de Bases do Sistema Educativo de 48/86 (artº 1 e 2)

Livro Branco (1995) Sobre a Educação e a Formação, Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva.

Ludke e André (1986) Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas, S. Paulo: EPU.

Matos J. F. Correia (1994) Estudo de Caso em Educação Matemática- Problemas actuais, Lisboa, Vol III nº 1 (pp19-53).

Merriam, B. (1988). Case Study Research in Education: A Qualitative Approach, San Francisco, Jasssey - Bass Publishers.

Mialaret, Gaston (1980), As Ciências da Educação, 2ª edição, Moraes Editores.

Michelle Lessard, Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (1990) Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas, Instituto Piaget.

Mucchielli, R. (1994) A Entrevista não Directiva, S. Paulo Martins Fontes.

Niza, Sérgio (1996) Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum, in Revista Inovação, Vol. 9, nº 1 e 2 (pág. 139 à pág. 149), I.I.E.

Nóvoa, António (coord.) (1992), Os Professores e a sua Formação. Temas de Educação, Publicação D. Quixote I.I.E.

Patrício, Manuel Ferreira (1986) Problemas e Perspectivas da Formação de Professores em Portugal, in As Ciências da Educação e a Formação de Professores. Comunicado do Colóquio de 2, 3, e 4 de Dezembro.

Patrício, Manuel Ferreira (1993) Lições de Axiologia Educacional, Temas Educacionais, Universidade Aberta, Lisboa.

Patrício, Manuel Ferreira (1996) A Escola Cultural, Horizonte Decisivo da Reforma Educativa, Texto Editora, 3ª Edição, Lisboa.

Patrício Manuel Ferreira (1999) Que Professores, Que Alunos, Que Escolas no Novo Milénio in Seminário "Que Professores para o Século XXI?", Seixal, 26 de Novembro.

Patício, Manuel Ferreira (org.) A Escola Cultural e os Valores, Colecção Mundo de Saber 19, Porto Editora.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative Evaluation an Presearch Methods, 2ª Edição Newbury Park, Sage Publication.

Perrenoud Philippe, (1993) Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação, Perspectivas Sociológicas. Temas de Educação, Publicações D. Quixote.

Postic, Marcel (1979) Observação e Formação de Professores, Livraria Almedina, Coimbra.

Postic, Marcel, (1990) A Relação Pedagógica 2ª Edição, Coimbra Editora, Colecção Psicopedagogia.

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

Quivy, Raymond (1992) Manual de Investigação em Ciências Sociais, 1ª Edição, Lisboa.

Rodolphe, G. e Benjamim Matalon (1997). O Inquérito: Teoria e prática, Celta Editores.

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

Schon, Donald (1983-87). Formar professores como profissionais reflexivos. In "Os professores e a sua formação", (coord. Nóvoa, 1992).

Sperry, L. (1977) Desempenhos da Aprendizagem e Diferenças Individuais, Porto Alegre, Edições Globo.

Stufflebeam, D. L. (1980). L'Évaluation en Éducation et la prise de la décision. Ottawa, (Ed.) Globo.

Taba, Hilda (1962). Curriculum Development - Theory and Praticce, Harcourt, Brace e World Inc..

Tacott Parsons, (1959) La Classe en tant que système social, tradução de um artigo publicado em Harvard Educational Review, vol. 29, nº4, (pp. 297-318).

Trindade Vítor Manuel de Sousa, (1998) O Absentismo dos Alunos da Escolaridade Obrigatória numa Escola do Baixo Alentejo. (texto policopiado).

Trindade, Vítor Manuel (1999) Metodologia do Ensino das Ciências: Investigação e Prática dos Professores. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.

Yin, R. (1992), Case Study Design, in M. C. Alkin (Ed.), Encyclopedia of Educational Research (6ª edição), Nova Iorque, Mcmillan Publishing Company.

Yin, R. (1988/89). Case Study Design and methods. Beverly Hill.

ANEXOS

ANEXO 1
Guião da Entrevista Semiestruturada

TEMA:

Identificar necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores a partir da observação dos comportamentos na sala de aula, organizando a partir desses comportamentos uma "*Carta de Sinais*", para caracterização dos actos e factos educativos.

OBJECTIVOS GERAIS:

Identificar indicadores que permitam diagnosticar necessidades específicas de educação e pedagogias.

Recolher dados para verificar quais os sinais pertinentes e reveladores de necessidades educativas específicas em alunos identificados pelos professores.

Recolher dados para conhecer a forma como o professor consegue otimizar estratégias alternativas de acção do acto educativo, partindo do pressuposto que cada situação pedagógica tem a sua especificidade.

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p>BLOCO A Legitimação da Entrevista</p>	<p># Legitimar a entrevista</p> <p># Estimular a colaboração do entrevistado e pedir ajuda para eventuais estudos futuros.</p>	<p>1. Informar em linhas gerais em que consiste o trabalho de investigação.</p> <p>2. Solicitar a colaboração do professor, pois o seu contributo é indispensável para o êxito do trabalho e sua execução.</p> <p>3. Garantir a confidencialidade das informações prestadas.</p>	<p>Procurar que a entrevista seja uma conversa informal, de forma a que o entrevistado não sinta receio de poder estar a ser avaliado nas suas respostas.</p>
<p>BLOCO B Sinais reveladores de necessidades educativas específicas:</p> <p># Alunos para apoio,</p> <p># Alunos "caso".</p>	<p># Saber como o professor identifica e tipifica sinais reveladores de necessidades educativas específicas.</p>	<p>1. O que é para si uma turma de sucesso/insucesso educativo?</p> <p>2. Acha que a turma (em questão), é de sucesso ou de insucesso educativo?</p> <p>3. Quais são as diferenças educativas mais significativas entre os alunos desta turma?</p> <p>4. Quantos grupos de alunos identifica na turma?</p>	

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p>BLOCO C Utilização pedagógica dos sinais reveladores de necessidades educativas específicas.</p>	<p># Conhecer como o professor utiliza os sinais reveladores de necessidades educativas.</p>	<p>1. No início do ano faz testes de diagnóstico de necessidades educativas?</p> <p>2. Quando detecta sinais de necessidades educativas específicas, questiona os alunos, para melhor compreender a origem e natureza das mesmas?</p> <p>3. Alguma vez recorreu aos registos biográficos dos anos lectivos anteriores para melhor compreender as suas diferenças e individuais e as suas necessidades educativas?</p> <p>4. Quando pensa numa estratégia alternativa, como a(s) aplica: # Falando com outros colegas, # De livre iniciativa, # Recorrendo a técnicos, # Falando com os alunos ou falando com as famílias?</p>	
<p>BLOCO D Estratégias alternativas diferenciadas para otimizar diferentes aprendizagens.</p>	<p># Saber se o professor prevê estratégias alternativas.</p> <p># Conhecer o tipo de estratégias alternativas a utilizar.</p> <p># Saber como o professor aplica estratégias alternativas.</p>	<p>1. Quando planifica uma unidade de ensino tem em conta estratégias para a superação de dificuldades específicas de aprendizagem? 1.1 Como as planifica e as implementa?</p> <p>2. As estratégias alternativas que aplica ou prevê são de ordem metodológica, centradas nos conteúdos, ou outras?</p> <p>4. Como julga poder melhorar a aplicação de estratégias diferenciadas?</p> <p>5. Quando propõe um trabalho em grupo ou individual, considerando que são estratégias alternativas, como organiza os alunos de forma a poderem trabalhar com as suas diferenças?</p>	<p>De proposito não sugere estratégias centradas na relação afectiva, para verificar se o professor as refere, caso contrário, referi-las-á, como última pergunta a fazer.</p>

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p>BLOCO E Aproveitamento de estratégias alternativas utilizadas por outros professores e áreas.</p> <p>BLOCO F Obstáculos à aplicação de estratégias alternativas diferenciadas.</p>	<p># Conhecer a utilização que o professor faz de estratégias alternativas utilizadas por outros professores e outras áreas.</p> <p># Identificar as dificuldades apontadas pelos professores à aplicação de estratégias alternativas diferenciadas.</p>	<p>1. Procura conhecer as estratégias que outros professores adoptam nas suas aulas?</p> <p>2. Em que situação lhe parece que os alunos aprendem melhor: nas aulas ditas normais ou área escola, projectos educativos etc.?</p> <p>3. Preocupa-se em fazer algum aproveitamento da forma como os alunos foram organizados nos projectos educativos na área escola para as suas aulas? Como o faz?.</p> <p>1. Com base na sua experiência quais lhe parecem ser os obstáculos de forma a fazer uma diferenciação de ensino mais planeado? Que meios necessitaria para esse fim?</p> <p>2. Que pensa da retenção como estratégia para os alunos com necessidades educativas?</p>	

ANEXO 2
Grelhas dos dados registados a partir da
entrevista semiestruturada feita aos professores
da amostra

CATEGORIAS	INDICADORES	SUBCATEGORIAS
<p>Sinais reveladores de necessidades educativas específicas, identificados pelos professores.</p>	<p># Turma homogénea em termos de conhecimentos, apreensão e compreensão, à excepção de um caso pontual.</p> <p># Em termos de relação entre os alunos existem dois grupos: O dos bem comportados, que não causam problemas de indisciplina e o grupo dos que causam problemas de indisciplina. Os apelidados de "betinhos". São alunos com outras vivências exteriores à escola.</p> <p># O segundo grupo têm um mau relacionamento com os colegas e com os professores, chegando a ser mal educados o que os leva por vezes à suspensão das actividades lectivas. Este grupo é constituído pelos alunos repetentes.</p> <p># O erro está na forma como a turma foi constituída, não deveriam juntar na mesma turma tantos alunos repetentes. A turma já tem o estigma de ser uma má turma e os professores estão sempre na defensiva.</p> <p># A turma não é constituída por grupos, é uma turma homogénea, excepto um ou dois casos pontuais no que respeita ao aproveitamento.</p>	<p>Grupos de alunos na turma, identificados pelos professores.</p> <p>Alunos com falta de aspirações sociais, culturais e profissionais.</p>

CATEGORIAS	INDICADORES	SUBCATEGORIAS
<p>COMO ACTUA O PROFESSOR, EM FUNÇÃO DA REVELAÇÃO POR PARTE DOS ALUNOS DE NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO.</p>	<p># Nesta turma senti necessidade de fazer testes de diagnóstico porque os assuntos estudados vinham na sequência dos estudos no ano anterior.</p> <p># Faço testes de diagnóstico oralmente.</p> <p># Raramente faço testes de diagnóstico, apesar de pensar sempre em fazê-lo.</p> <p># Procuo saber se o aluno tem problemas de origem familiar.</p> <p># Geralmente questiono o aluno informalmente .</p> <p># Procuo ajudar o aluno que revela dificuldades, caso este revele interesse em ser ajudado e saiba reconhecer essa ajuda, caso contrario confesso, é-me indiferente.</p> <p># Converso com o Director de Turma .</p> <p># Proponho os alunos para aulas de apoio, uma vez que só aí será possível um apoio mais individualizado.</p> <p># Simplifico os conteúdos e utilizo uma linguagem que lhes seja acessível utilizando também frequentemente exemplos práticos que lhes sejam familiares, relacionados com os assuntos estudados.</p> <p># Faço resumos simplificados dos conteúdos de forma a torna-los mais acessíveis aos alunos.</p> <p># Utiliso um vocabulário que esteja em conformidade com o nível cultural de que a turma é oriunda.</p>	<p># FAZ TESTES DE DIAGNÓSTICO.</p> <p># QUESTIONA OS ALUNOS</p> <p># RECORRE A OUTROS MEIOS E OUTROS TÉCNICOS.</p>

CATEGORIAS	INDICADORES	SUBCATEGORIAS
<p>COMO ACTUA O PROFESSOR EM FUNÇÃO DA REVELAÇÃO POR PARTE DOS ALUNOS, DE NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO</p>	<p># Realização de trabalhos em grupo, preocupando-me em organizar os alunos conforme o nível de conhecimentos ou maturidade dos mesmos.</p> <p># Realização de trabalhos individuais ou outras actividades que vão mais de encontro com os interesses dos alunos, com diferentes graus de dificuldade.</p> <p># Procuo fazer fichas de trabalho diferenciadas, mais complexas ou mais simplificadas, consoante as dificuldades dos alunos; mas só no 3º período.</p> <p># Contacto com o Encarregado de Educação.</p> <p># Procuo obter informações junto do Conselho de Turma.</p> <p># Nunca recorro aos registos biográficos dos alunos, apenas comparo os níveis da minha disciplina com os níveis atribuídos nos anos anteriores.</p> <p># Raramente recorro aos registos biográficos dos anos anteriores, porque não quero deixar-me influenciar. O aluno é aquilo que é e vale por aquilo que me mostra a mim ser.</p> <p># Se achar que se trata de um problema que esteja ao meu alcance, procuro resolvê-lo sózinha, caso contrario peço ajuda a outros colegas.</p> <p># Nunca recorri a técnicos, nem psicólogos nem do ensino especial porque sempre tive dificuldade em saber quais os alunos visados. Nunca consegui ver utilidade e resultados práticos destes técnicos nas escolas, por exemplo; eu nunca conheci o psicólogo da escola e se ele existe deveria estar presente nos conselhos de turma, o que nunca me lembro de ter acontecido.</p>	<p>Saber se o professor recorre aos Registos Biográficos do aluno</p>

CATEGORIAS	INDICADORES	SUBCATEGORIAS
	<p># Geralmente simplifico os conteúdos programáticos, centrando-me apenas nos aspectos essenciais. Não aplico metodologias nem estratégias diferenciadas porque a turma é um todo, é um grupo.</p> <p># Sim, por vezes procuro estabelecer laços de afectividade, reconheço que muitas vezes os conseguimos "levar" por este lado. Prova disso é que a turma que se havia revelado bastante problemática no início do ano, acabou no final do ano por ter um aproveitamento positivo. Este aproveitamento deve-se quanto a mim a dois factores: Um, porque os alunos fizeram um enorme esforço por transitarem de ano e terminarem a escolaridade obrigatória e assim poderem deixar a escola. O outro motivo deve-se ao facto de a relação professor/aluno ter melhorado significativamente em relação ao primeiro período.</p> <p># Não, nunca recorri à componente afectiva apenas mantenho com ele uma relação meramente profissional, formal e cordial e muito pouco afectiva. Estes alunos são bons cognitivamente mas têm falta de aprendizagens que lhes permita valorizar esses valores afectivos.</p> <p># Valorizo a componente afectiva, procuro sempre alimentar a auto estima do aluno.</p> <p># Raramente utilizo estratégias centradas na afectividade, as dificuldades reveladas pelos alunos são causadas pela falta de pré requisitos que a componente afectiva não pode colmatar.</p> <p># Penso que tanto a questão da diferenciação do ensino, como a questão da afectividade para otimizar as aprendizagens não passam de teorias bonitas, estão na moda, toda a gente diz que as pratica, mas no fundo toda a gente sabe que são impraticáveis.</p>	<p>SABER SE O PROFESSOR VALORIZA O LADO AFECTIVO E SE O UTILIZA COMO ESTRATÉGIA PARA OPTIMIZAR AS DIFERENTES APRENDIZAGENS.</p>

CATEGORIAS	INDICADORES	SUBCATEGORIAS
<p>SABER SE O PROFESSOR UTILIZA ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR OUTROS PROFESSORES OU OUTRAS ÁREAS.</p>	<p># Por vezes utilizo como estratégia alternativa a componente afectiva mas depende muito das turmas.</p> <p># Concordo que se existir uma relação empática entre o professor e o aluno possa contribuir para otimizar as aprendizagens, mas também julgo não ser o mais importante.</p> <p># O laço de afectividade que se estabelece entre professor/aluno, pode contribuir para que o aluno goste mais ou menos de uma disciplina e até existir por parte do aluno a preocupação em conseguir bons resultados para agradar ao professor. Um exemplo disso é a turma do 9º 4 que são alunos muito carentes. No ano lectivo anterior eles gostavam do director de turma e faziam tudo para não o desagradar e por isso não tiveram os problemas que já tiveram este ano. Além disso a turma está rotulada como sendo uma má turma e os professores estão sempre na defensiva com eles e os alunos sabendo disso leva-os a que desistam.</p> <p># Julgo que seria fundamental um trabalho conjunto entre os professores mas não existe comunicação entre eles. Os professores trabalham sózinhos, fechados nos "seus saberes" e fechados nas suas salas de aula com "os seus alunos". Não há troca de experiências o que é uma pena!</p> <p># Não, porque os professores são muito fechados, não trocam experiências, cada um resolve os seus próprios problemas.</p> <p># Sim, sempre procurei trocar experiências com outros professores sobretudo com os meus colegas de grupo.</p>	

CATEGORIAS	INDICADORES	SUBCATEGORIAS
	<p># Só se os outros professores me falarem das suas experiências, caso contrário não os questiono sobre isso.</p> <p># Se souber que estratégias resultaram com sucesso com alguns professores procuro falar com eles e procuro adopta-las também nas minhas aulas.</p> <p># Não utilizo estratégias utilizadas noutras áreas porque penso que os alunos aprendem mais nas aulas ditas normais que em aulas de projectos educativos ou área escola. Este tipo de aulas talvez resultem positivamente a nível do secundário mas não a nível do 3º ciclo, porque estes alunos dispersam-se, ainda não têm capacidade de autonomia e acabam por se desmotivar.</p> <p># Só aproveito os trabalhos da área escola como um "pretexto" para transitar alguns alunos de ano, para evitar a retenção.</p> <p># Penso que os alunos aprendem mais nas aulas ditas normais, porque se podem sintetizar os conteúdos e os alunos sempre vão aprendendo alguma coisa. Os projectos da área escola não levam a nada, é uma perda de tempo.</p> <p># Julgo que os alunos podem aprender nas aulas de projecto, depende se os temas em estudo vão ou não de encontro com os seus interesses. O problema é que a maior parte das vezes quem escolhe os temas são os professores e não os alunos.</p>	<p>SABER SE O PROFESSOR UTILIZA ESTRATÉGIAS APLICADAS NOUTRAS ÁREAS.</p>

CATEGORIAS	INDICADORES	SUBCATEGORIAS
<p>IDENTIFICAR AS DIFICULDADES APONTADAS PELOS PROFESSORES À APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS.</p>	<p># Turmas com excessivo número de alunos</p> <p># Sobrecarga lectiva dos professores, muitas turmas e vários níveis de ensino.</p> <p># Pouca formação nesse sentido. As acções de formação a que os professores se veem obrigados a frequentar, são muito teóricas e ajudam pouco ou nada a resolver os problemas da sala de aula.</p> <p># # A dificuldade em trocar experiências com outros colegas, resultado da falta de diálogo entre professores.</p> <p># Desconhecimento dos alunos no início do ano lectivo.</p> <p># Carências várias nas escolas: falta de materiais didácticos diversificados e atractivos que permitam motivar os alunos para as actividades lectivas.</p> <p># Problemas de várias ordens levados para a escola pelos alunos para os quais os professores não estão aptos para responder tais como: problemas afectivos, familiares, económicos sociais entre outros.</p> <p># O desinteresse por parte dos alunos para as actividades lectivas. Os seus interesses cada vez mais são divergentes dos interesses escolares.</p> <p># Alunos com dificuldades exigem muito tempo e dedicação por parte do professor.</p>	<p>QUAIS OS OBSTÁCULOS À APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS.</p>

CATEGORIAS	INDICADORES	SUBCATEGORIAS
	<p># É uma medida correcta, desde que o aluno não consiga atingir os objectivos mínimos propostos pelo programa</p> <p># Concordo com a retenção desde que após terem sido detectadas as dificuldades do aluno, no ano seguinte se der a esse aluno um apoio especial centrado nas suas dificuldades; caso contrário a retenção não contribuirá positivamente para o sucesso do aluno, nem contribuirá para suprir as suas dificuldades.</p> <p>A retenção é uma estratégia alternativa, é um mal necessário porque o aluno que não tenha atingido os objectivos mínimos não vejo qual a vantagem para o aluno transitar de ano, porque não terá no ano seguinte estrutura cognitiva para vingar com sucesso.</p> <p># Depende dos casos, existem casos em que os alunos não revelam maturidade suficiente para transitarem de ano e por isso pode fazer-lhes bem ficarem retidos.</p> <p># Concordo com a retenção, apesar do facilitismo que hoje existe, mas os professores por vezes passam os alunos porque é mais fácil passa-los de ano que retê-los.</p>	<p>O que pensam os professores da retenção como estratégia alternativa.</p>

ANEXO 3
Grelhas dos factos registados a partir da
observação naturalista de aulas

Grelha dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

Disciplina: Português
Nível de ensino: 9º Ano
Turma: 4 (9º 4)
Data: 17.03.1998
Hora: 8h15m

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações /Inferências
8h. 20m.	Comportamentos Indisciplinados: 1- um aluno espreguiça-se e boceja. 2-Um aluno debruça-se sobre a mesa. 3- Um aluno simula estar a ser degolado provocando o riso na turma.	A professora escreve o sumário no quadro "o drama de Inês de Castro" <hr/> A professora chama os alunos à atenção, dirigindo-se a eles por "meus amigos"	A professora pede aos alunos que escrevam o sumário. <hr/> Dirige-se às alunas utilizando o termo "lindinhas" e dirigindo-se aos rapazes como "meus amigos"
8h. 35m	Comportamentos Disciplinados: 1- Alunos chegam atrasados, pedem autorização para entrar ao mesmo tempo que pedem desculpa pelo atraso.	A professora, pede que entrem e dá-lhe os bons- dias.	<hr/>
8h 40m.	2- A turma não faz barulho e está atenta e participativa. 3 - Uma aluna pede para contar um episódio relacionado com os assuntos estudados.	A professora estabelece uma ordem para a participação dos alunos permitindo-lhes que todos possam participar nas actividades da aula. A professora atende ao pedido da aluna e faz-lhe elogios.	<hr/>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
9h 05m	4-Toca para a saída, terminou a aula, mas os alunos continuam atentos á explicação da professora. Ninguém se levantou sem a autorização da mesma.	A professora elogia a turma pela participação da mesma.	Dá reforço positivo à turma.
8h. 15m	Comportamentos Controlados: 1- Os alunos entram na sala e cercam a professora. Falam com ela acerca de trabalhos realizados.	A professora pede para que se sentem "vamos lá queridinhos, vamos trabalhar".	_____
8h 20m.	2- quatro alunas conversam umas com as outras.	A professora dirige-se a elas e pede que se caíem, chamando-as de " lindinhas".	_____
	3 - Alguns alunos falam em vós baixa uns com os outros.	A professora pede a um deles que lesse o texto em voz alta.	_____
8h. 35m.	4- Alguns alunos leem a pedido da professora.	A professora elogia a leitura dos alunos	_____
	5- alguns alunos pedem para participarem na aula, colocando o braço no ar. Outros pedem para que a professora deixe lêr mais.	A professora apeia ao bom senso dos alunos, dizendo-lhes que devem dar a vez também uns aos outros.	_____

Grelha dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

Disciplina: Francês
Nível de ensino: 9º Ano de Escolaridade.
Turma: 4 (9º 4)
Data: 12.03.98
Hora: 14h.15m

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/inferências
	Comportamentos Indisciplinados.		
14h. 25m	1 - Os alunos entram na sala empurrando-se uns aos outros. Fazem barulho e falam alto.		
	2 - Um aluno fica junto à porta da sala e pendura-se nela por uns tempos balouçando-se nela.	# O professor escreve o sumário no quadro, "revisões para o teste".	O professor finge ignorar o que se passa na sala de aula.
14h.35m.	3 - Os alunos continuam a falar alto e atiram objectos uns aos outros.	# O professor dirige-se a um grupo de alunos dizendo-lhes que eram um "trio terrível".	O professor parece estar inseguro, consegue ouvir-se a voz tremula. Repreende os alunos, mas de forma a não revelar agressividade, talvez para evitar entrar em confronto directo com eles.
	4 - Um aluno balouça-se na cadeira e conversa com o colega do lado.	# O professor dirige-se a ele e pede - lhe que esteja quieto.	
14h. 40m.	5 - Os alunos respondem às questões colocadas pelo professor desordenadamente.	# O professor vai colocando de forma arbitrária à turma.	
	6 - Um aluno faz um balão com a pastilha elástica e deixa-a cair no chão		

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
14h.50m.	7 - Um aluno pergunta à turma se alguém lhe emprestava uma caneta.	_____	_____
	8 - Os alunos das últimas carteiras continuam a conversar.	# O professor pede-lhes que transcrevam para o caderno o que está escrito no quadro.	_____
	9 - Outro aluno pergunta à turma se alguém tem um corrector.	_____	_____
	10 - Um aluno atira com uma borracha à cabeça de um dos colegas.	# O professor distribui fotocópias e pede aos alunos que comecem a lêr. Pede ao aluno que atirou a borracha para começar a ler.	O professor ameaça com o teste, apelando para que façam silêncio.
14h. 50m	11 - Um aluno simula estar num campo de batalha e imita os sons de uma arma de guerra.	# O professor relembra à turma de que vão ter teste na aula seguinte e que por isso necessitam estar atentos.	
15h00	12 - A turma continua barulhenta e desatenta. Riem-se do conteúdo de comunicado interno que tinha acabado de ser lido pelo professor a pedido de uma funcionária.	# O professor pede-lhes que se calem.	
	13 - Uma aluna pede ao professor que os deixe sair.	_____	O professor ignora o pedido feito pela aluna.

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
15h 10m.	<p>Comportamentos controlados:</p> <p>1-Uma aluna pede ao professor que lhe explique um assunto no qual tem dúvidas.</p> <p>2 - Uma outra aluna pede ao professor que este lhe repita o sumário.</p> <p>3 - Algumas alunas da fila da frente respondem correctamente às questões colocadas pelo professor.</p> <p>4 - Um aluno pede para que o professor o deixe lêr.</p> <p>5 - Um aluna pede ao professor que este a dexe contar um episódio relativo aos conteúdos estudados.</p>	<p>_____</p> <p># O professor não o faz porque diz já o ter feito.</p> <p>_____</p> <p># O professor não atende ao pedido do aluno e pede a outro aluno que o faça.</p> <p># O Professor não responde e pergunta se alguem tem dúvidas para o teste. Dá autorização aos alunos para que salam para o intervalo.</p>	<p>O professor ignora a pergunta da aluna.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Grelha dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

Disciplina: Educação Visual
Nível de ensino: 9º Ano de Escolaridade
Turma: 4 (9º 4)
Data: 16.03.98
Hora: 10H.15M.

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
10h. 15m.	Comportamentos Indisciplinados		
10h. 25m	1. Os alunos entram em grande alarido, 2. Alguns alunos continuam em pé 3. Um aluno porque tráz um coração desenhado na camisa, simula que este bate com força.	_____ # O professor faz a chamada oral e pede que os alunos em pé se sentem nos respectivos lugares. _____	_____ O professor parece ignorar o comportamento indisciplinado dos alunos. _____
10h. 30m	4. Um aluno levanta-se do seu lugar e tropeça com um outro aluno, ainda em pé. 5. A turma continua agitada e a conversarem uns com os outros, mantendo conversas clandestinas à aula. 6. "Ó stôr, tenha lá calma! ainda não comecei a fazer o primeiro exercício, quanto mais o segundo!"	_____ # O professor começa a dar a aula ao mesmo tempo que faz exercícios no quadro. _____ # O professor não responde e apaga o quadro, começando a desenhar o outro exercício.	_____ Aparentemente o professor parece ignorar o comportamento barulhento da turma. _____

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
10h. 40m.	7. Um aluno ao mesmo tempo que faz os exercícios, propostos pela prof. canta.	# O professor continua a explicar os conteúdos da aula.	O professor pede que se calem penalizando os que haviam estado desatentos, recusando-se a repetir o que tinham dito anteriormente.
	8. Uma aluna está virada para trás e conversa com a colega da carteira de trás.	# O professor pede-lhes que "falem menos e trabalhem mais".	_____
	9. Um aluno brinca com a régua	# A professora questiona o aluno sobre os assuntos da aula .	_____
	10. Uma aluna chama a professora e diz-lhe "Ó stôra, eu não percebo nada dessa coisa aí"	# O professor responde-lhe que se não compreende é porque está sempre desatenta.	_____
	11. As alunas que se encontram junto à janela, olham através dela	_____	_____
	12. Alguns alunos não têm o material necessário para trabalharem. Começam a pedir aos colegas emprestado.	# O professor chama-os à atenção ameaça fazer participação do facto à Directora de Turma, ao mesmo tempo que vai marcando faltas de material.	Os alunos continuam a pedir material escolar emprestado, não reagindo à ameaça da professora.
	13. "Ó pá, eu não consigo desenhar isto!", afirma um aluno.	# O professor informa a turma de que na aula seguinte os irá ordenar numericamente.	A turma reage negativamente a esta afirmação do professor.
	14. Um aluno espreguiça-se,	_____	_____
	15. Uma aluna faz os trabalhos de outra disciplina.	# O professor pede aos alunos que começassem a arrumar os trabalhos e que recomeçariam na aula seguinte.	A aluna expressou-se de forma ironica.
11.00h	16."Ó stôra, agora que estava a gostar"		

Grelha dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

Disciplina: Matemática
Nível de ensino: 9º ano de escolaridade
Turma: 4 (9º 4)
Data: 16-02-1998
Hora: 14h 15m

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações /Inferências
14h 20m	<p>Comportamentos Indisciplinados</p> <p># Os alunos entram na sala de aula a falar alto e a rirem-se .</p> <p># Os alunos sentam-se, mas continuam a conversar entre si.</p> <p># Um dos alunos vira-se para trás e pergunta-me se estou a avaliar o comportamento deles.</p> <p># Um aluno levanta-se do seu lugar e anda em pé pela sala.</p> <p># Uma aluna conta dinheiro</p>	<p># A professora está parada a olhar para a turma.</p> <hr/> <p># A professora dirige-se para a turma e exige silêncio.</p> <p># A professora exige que o aluno se sente no respectivo lugar.</p> <hr/>	<p>A professora aguarda que os alunos façam silêncio</p> <p>A professora perde a paciência e adopta uma atitude de ameaça.</p> <p># Esta situação repete-se várias vezes ao longo do período da aula.</p>
14h 30m	<p># Os alunos das cadeiras da frente estão virados para trás conversam e riem uns com os outros.</p> <p># Alguns alunos balouçam-se nas cadeiras.</p>	<p># A professora ameaça com ida para a rua.</p> <p># A professora pergunta pelos trabalhos de casa e pelos testes assinados. Ao mesmo tempo pede que comecem a trabalhar.</p>	

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações /Inferências
15h 00 m	<p># Um aluno mastiga pastilha elástica e faz balões.</p> <hr/> <p>Os alunos continuam a conversar em grupos</p> <p># Um aluno agride verbalmente um colega e trocam entre si palavras e expressões pouco elegantes.</p> <p># Um aluno diz que o desenho da professora está mal feito.</p> <p># Duas alunas fazem cocegas uma à outra</p> <p># Uma aluna sai da sala sem pedir licença.</p> <p># Um aluno pergunta à professora se podem sair.</p>	<p># A professora dirige-se a um aluno e exige-lhe que este tire o material escolar de dentro da mochila.</p> <p># Mais uma vez a professora chama a atenção da turma, exigindo que se calem e que trabalhem.</p> <p># A professora faz revisões para o teste.</p> <p># A professora coloca uma questão sobre a aula aos alunos que se agrirem verbalmente.</p> <p># faz uma síntese dos assuntos estudados e pede aos alunos que registem no caderno.</p> <hr/> <hr/> <p># A professora responde que quem sair fica com falta de presença e pede aos alunos que elaborem os exercícios do manual.</p> <hr/>	<p>A professora parece não ser capaz de fazer com que a turma lhe preste atenção. A comunicação prof./aluno parece não existir.</p> <p>A professora parece mostrar-se indiferente ao que se passa na sala.</p> <p>A professora não reagiu à crítica feita pelo aluno.</p> <hr/> <hr/> <p>A professora desiste da exposição oral porque parece ter ficado com a sensação de que ninguém a está a ouvir.</p> <hr/>
15h 05m	<p># Termina a aula e os alunos saíam da forma atribulada, tal como entraram.</p>	<hr/>	<hr/>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações /Inferências
	<p>Comportamentos Controlados</p> <p># Uma aluna pede para ir fazer um exercício ao quadro.</p> <p># Alguns alunos transcrevem o exercício do quadro para o caderno</p> <p># Alguns alunos pede à professora que esta lhes esclareça algumas dúvidas sobre os assuntos estudados.</p> <p># Uma aluna pergunta à professora se ela própria pode tentar esclarecer a sua colega sobre um exercício que esta diz não compreender.</p> <p># Uma aluna pede à professora para que esta a deixe ir ao quadro fazer a correcção dos exercícios.</p>	<p># A professora atende à solicitação da aluna e pede-lhe para explicar o exercício aos colegas.</p> <hr/> <p># A professora atende à solicitação dos alunos e esclarece cada um deles individualmente.</p> <p># A professora responde-lhe que não e diz-lhe que transcreva para o caderno o exercício que está no quadro.</p> <p># A professora pede aleatoriamente a outro aluno para ir ao quadro fazer a respectiva correcção.</p>	<p>A aluna explica à turma o exercício que acabou de realizar no quadro porém, aparentemente também ninguém parece estar a ouvi-la.</p> <hr/> <p>A professora não dá reforço positivo à aluna, revelando insatisfação perante o comportamento da turma.</p> <hr/>



Grelha dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

Disciplina: Matemática
Nível de ensino: 9ºano de escolaridade
Turma: 4 (9º 4)
Data: 09-02-1998
Hora: 14h 15m

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
14h 25m	<p>Comportamentos indisciplinados</p> <p># Um aluno ainda não abriu pasta nem começou a trabalhar.</p> <p># Alguns alunos não trazem o manual</p> <p># Uma aluna balouça-se na cadeira</p> <p># Um aluno vira-se para trás e conversa.</p> <p># Um aluno boceja.</p> <p># Um aluno olha para o relógio do colega ao mesmo tempo que lhe pergunta as horas.</p>	<p>_____</p> <p># A professora marca-lhes falta de material.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p># Ainda não tocou para a saída, alerta a professora.</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>A professora marca falta de material a todos os alunos que não se fazem acompanhar do material escolar, excepto a um dos alunos, apesar deste também não ter levado para a aula material escolar. O aluno está com o troco deitado sobre a mesa, a prof. reage com indiferença em relação ao mesmo</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
14h 55m	<p># Que nervos!, diz uma aluna.</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
14h 20m	<p>Comportamentos Disciplinados # Os alunos entram na sala com disciplina e sentam-se nos seus lugares.</p> <p># Quase todos os alunos acompanham a aula e transcrevem para o caderno o que a professora escreve no quadro.</p>	<p># A professora escreve o sumário no quadro.</p> <p># A professora executa exercícios no quadro.</p>	<hr/>
14h 35m	<p>Comportamentos Controlados. # Apenas alguns alunos trouxeram transferidor.</p> <p># Um aluno está virado para trás, mas vira-se imediatamente para a frente assim que se apercebe que a professora o observa.</p> <p># Alguns alunos pedem para que a professora não lhes marque falta de material.</p> <p># Após a leitura de uma circular, a turma fica um pouco agitada.</p>	<p># A professora marca faltas de material aos restantes alunos.</p> <p># A professora faz exercícios no quadro.</p> <p># A professora não atende ao pedido alunos e diz-lhes que elaborem os exercícios em casa.</p> <p># A professora diz-lhes que se calem.</p>	<hr/> <hr/> <hr/>
14h.45m	<p># Um aluno pede desculpas à professora e continua a trabalhar.</p>	<hr/>	<p>Os alunos fazem silêncio apenas por alguns segundos.</p> <hr/>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
14h 45m	# Dois alunos falam um com o outro num tom de voz baixa.	# A profesora aproxima-se deles e diz-lhes que se calem.	
14h 55m	# "Uma ficha para fazer agora?", Perguntam alguns alunos em simultâneo.	# A profesora distribui aos alunos uma ficha de trabalho para realizarem. Pede aos alunos que trabalhem na respectiva ficha até dar o toque de saída.	Aparentemente a realização de uma ficha de trabalho quase no final da aula teria o propósito de ocupar os alunos até ao final da aula e evitar a exposição do professor.

Grelha dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

Disciplina: Educação Visual
Nível de ensino: 9º ano de escolaridade
Turma: 4 (9º 4)
Data: 04-02-1998
Hora: 17h 20m

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações /Inferências
17h 25m	<p>Comportamentos Indisciplinados</p> <p># Os alunos entram em grupo e com grande alarido ao mesmo tempo que se vão dirigindo para os respectivos lugares.</p> <p># Um dos alunos ouve música.</p> <p># O aluno diz não poder realizar o trabalho porque não tem folhas de desenho.</p> <hr/> <p># Um aluno está a cantarolar</p> <p># Um aluno faz uma bola com uma folha de papel e atira-a à cabeça de um colega.</p>	<hr/> <p># O professor pergunta ao aluno se já finalizou o seu trabalho, pedindo-lhe que comece a estudar para o teste.</p> <p># O professor faculta uma folha de papel ao aluno.</p> <p># O professor faz um exercício no quadro.</p> <p># O professor circula pela sala de aula e vai fazendo observações aos trabalhos dos alunos.</p> <p># O professor aproxima-se do aluno e pede-lhe que trabalhe.</p>	<hr/> <hr/> <p>O aluno continua a não trabalhar.</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações /Inferências
	<p># Um aluno das carteiras da fila de trás está a comer um chupa e pergunta a dois colegas se são servidos.</p> <p># O mesmo aluno coloca os pés em cima da cadeira da colega da frente e olha através da janela.</p> <p># O mesmo aluno diz ao professor que no final do período quer nível 5</p> <p># Alguns alunos levantam-se dos seus lugares e circulam pela sala observando o trabalho dos outros colegas</p> <p># Um aluno bate com as mãos em cima da mesa simulando estar a tocar bateria.</p>	<hr/> <p># O professor circula pela sala de aula ao mesmo tempo vai esclarecendo dúvidas de alguns alunos individualmente.</p> <p># O professor responde-lhe que não era de estranhar a sua modestia.</p> <p># O professor encontra-se no quadro a realizar exercícios de revisão para o teste.</p> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações /Inferências
18h00	<p># A turma torna-se barulhenta, parecem estar todos a conversar uns com os outros ao mesmo tempo que vão solicitando a presença do professor.</p> <p># Dois alunos simulam jogar esgrima com as réguas</p>	<p># O professor vai-se dirigindo ao lugar dos alunos que o vão solicitando,atendendo em primeiro lugar aqueles que parecem ser mais impacientes.</p> <p># O professor dirige uma pergunta à turma "então, senten-se capazes de fazer o teste?"</p>	<hr/> <hr/>
18h05m	<hr/>	<p># O professor pede á turma que arrumem o material de trabalho e que saiam da aula.</p>	<hr/>
Comportamentos disciplinados			
17h40m	<p># A turma está calma e trabalha nas actividades propostas pelo professor.</p> <p># Um aluno chama o profesor e informa-o que já terminou o trabalho.</p>	<p># O professor elogia a turma "vocês hoje estão a portar-se muito bem, costumam fazer mais barulho!"</p> <p># O professor pergunta ao aluno se este quer um quatro ou um cinco no final do período.</p>	<p>A turma colabora nas actividades da aula e o professor "agradece" dando-lhes reforço positivo.</p> <hr/>
18h05	<p># Apenas seis alunos ainda continuam a trabalhar.</p>	<hr/>	<hr/>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações /Inferências
	<p>Comportamentos Controlados</p> <p># Um aluno que come um chupa chama o professor e pede esclarecimento acerca de um assunto.</p> <p>Uma aluna chama o professor cantando uma musica cuja letra era a palavra "stör".</p> <p>Uma outra aluna levanta-se do seu e com a ponta da régua chama a atenção do professor para que este lhe explique um exercício.</p>	<p>O professor atende ao pedido do aluno elogia-o e diz-lhe que se ele quisesse podia ser um artista, só era pena não aproveitar as suas capacidades.</p> <hr/> <p>O professor atende ao apeo da aluna.</p>	<p>O professor dá reforço positivo ao aluno.</p> <p>O professor ignora a aluna, não lhe respondendo.</p> <hr/>

Grelha dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

Disciplina: História
Nível de ensino: 9º ano de escolaridade
Turma: 4 (9º4)
Data: 12-02-1998
Hora: 11h 15m

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações / Inferências
11. 40	<p>Comportamentos Indisciplinados</p> <p># O Stôra, isto basta "marrar"... e continua a conversar com o colega do lado.</p> <p># Quase todos pedem para lêr, ao mesmo tempo e reclamam dizendo que tinham pedido para o fazer primeiro que o aluno ao qual o professor pediu para lêr.</p> <p># Nas filas de trás uma aluna e um aluno conversam um com o outro.</p> <p># Os alunos respondem que não estão a fazer nada de mal.</p> <p># Os alunos das filas de trás continuam a conversar uns com os outros.</p>	<p>O professor continua a colocar questões sobre os conteúdos da disciplina de forma aleatória aos alunos. Pede a um dos alunos que leia o documento distribuído no início da aula.</p> <p>O professor pede-lhes que se calem porque têm de seguida.</p> <p>O professor chama-os à atenção dizendo-lhes que não podem namorar dentro da sala de aula.</p> <p>O professor responde-lhes que as suas atitudes durante as aulas se estavam a reflectir nas notas.</p> <p>O professor ameaça-os com ida para a rua, acrescentando que assim não faziam falta na aula.</p>	<p>O prof. ignora e continua a colocar questões aos alunos.</p> <hr style="width: 20%; margin: 10px auto;"/> <p>Ameaça com os maus resultados dos testes, apelando mais uma vez à turma para que se mantenham atentos e calados.</p> <p>O professor não dá tempo a que os alunos respondam, pede imediatamente a uma aluna para lêr.</p>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações / Inferências
	<p># A turma ri da forma como a colega lê uma vez que esta soletra as palavras.</p> <p># Alguns alunos diziam que queriam era deixar a escola, fazer o 9º ano para depois ir trabalhar.</p>	<p>O professor pede a uma aluna para lêr.</p> <p>O professor alerta a turma para o elevado número de faltas de presença de alguns dos alunos e questiona a turma sobre o motivo do abandono escolar de alguns dos seus colegas.</p>	<p>Procurando controlar o riso geral da turma.</p> <p>Provoca-se um grande alarido uma vez que uma professora entra pela sala dentro acompanhada com os seus alunos mostrando-se surpreendida por ver a sala ocupada, dizendo que aquela era a "sua" sala de aula.</p> <p>Ao mesmo tempo que o professor procura acalmar a turma responde à colega que aquela sala era dele.</p> <p>O professor parecia querer descontrair um pouco e porque olhou para o relógio parecia querer que o tempo passasse mais rapidamente.</p> <p>Alguns alunos afirmam querer ir trabalhar para a praça, rindo de seguida.</p>
11.55	<p># A maior parte dos alunos mantem conversas paralelas e clandestinas. Uns falam em voz alta outros em voz baixa.</p> <p># Uma aluna come amendoas.</p>	<p>O professor chama os alunos à atenção pedindo-lhes que estivessem atentos às revisões para o teste.</p> <p>O professor pergunta-lhe se tem dúvidas.</p>	<p>Mais uma vez o professor ameaça a turma com as más classificações no final do período.</p> <p>Ainda faltam cerca de dez minutos para a saída mas o prof. pede que saiam.</p>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações / Inferências
11.35	<p>Comportamentos Disciplinados</p> <p># Uma aluna pede ao professor para começar a aula porque tem algumas dúvidas para o teste.</p> <p>Pergunta que nota tem que obter no teste para tirar nota 5 no final do período.</p> <p># A mesma aluna pergunta se para ter boa nota no teste bastava responder aquelas questões.</p>	<p>O professor escreve no sumário "Revisões para o teste" fazendo posteriormente a chamada oral dos alunos procedendo à marcação de faltas de presença.</p> <p>O professor distribui fotocópias de documentos e respectivas questões.</p> <hr/>	<p>O professor não estava a responder às expectativas da aluna.</p>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações / Inferências
	<p>Comportamentos Controlados</p> <p># Os alunos entram na sala do anfiteatro e dispersam-se, procurando ocupar rapidamente as últimas filas onde eu já me encontrava.</p> <p># Alguns alunos perguntam se o professor os irá deixar sair mais cedo.</p> <p># "Ai Jesus Cristo...!", suspira uma aluna. Ó Stôr é muita matéria!</p> <p># As dúvidas é tudo! responde um aluno ao mesmo tempo que se ri.</p>	<p>O professor pede-lhes que não se afastem e se aproximem das carteiras da frente.</p> <p>O professor responde que irão é sair mais tarde ao mesmo tempo que escreve o sumário no quadro.</p> <p>O professor distribui umas fotocópias com documentos e questões ao mesmo tempo que vai informando os alunos dos assuntos que sairão no próximo teste.</p> <p>Quais são as dúvidas? Pergunta o professor.</p> <p>O professor pede-lhe que pare de rir caso contrário não fará revisões para o teste.</p>	

Grelha dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

Disciplina: Física e Química
Nível de ensino: 9º ano de escolaridade
Turma: 4 (9º 4)
Data: 14-02-1998
Hora: 14h 15m

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações / Inferências
14.25	<p>Comportamentos Indisciplinados</p> <p># Os alunos entram só após ter dado o toque de tolerância. Entram em grupos conversando uns com os outros dirigindo-se aos seus lugares.</p> <p># Um aluno pergunta à professora se o teste seria muito difícil ao mesmo tempo que se espreguiça.</p> <p># Um aluno está virado para trás e conversa com os colegas.</p> <p># Dois alunos das filas de trás, junto à janela lêem o jornal " A Bola"ao mesmo tempo que falam de futebol.</p> <p># São várias as conversas clandestinas</p>	<p>_____</p> <p>A professora pede que escrevam no sumário "revisões para o teste".</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>A professora está virada para o quadro a escrever o sumário.</p> <p>A professora desde o início da aula conversa com uma das alunas da carteira da frente e parece estar alheia ao que se passa na aula.</p> <p>_____</p>
14.35	<p># Um aluno pergunta "Ó Stóra qual é o sumário?"</p>	<p>_____</p>	<p>_____</p>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações / Inferências
14.45	<p># Duas alunas chegam ainda mais atrasadas que o resto da turma. Entram a mastigar pastilha elástica e não pedem licença para entrar.</p> <p># Uma aluna em voz alta pede ao colega do lado que se cale e chama-o estúpido.</p> <p># Os alunos do fundo da sala junto à janela olham através dela e conversam entre eles.</p> <p># Uma aluna cai da cadeira por ter estado a baloiçar-se nela. Toda a turma ri.</p> <p># Os alunos junto à janela continuam a conversar e agora a observarem o jogo de futebol que está a decorrer no campo.</p>	<p>_____</p> <p>A professora pede que se calem, colocando questões à turma sobre os assuntos estudados.</p> <p>A professora coloca uma questão a um dos alunos. Este não responde e imediatamente a professora dá a resposta.</p>	<p>A professora continua a fazer revisões, colocando questões aos alunos mas dando ela imediatamente a resposta. Parece estar a falar sózinha uma vez que poucos são os alunos que a estão a ouvir.</p>
14.55	<p># Uma das alunas que chegou atrasada está a realizar os trabalhos de uma outra disciplina.</p>	<p>_____</p> <p>A professora chama a atenção dos alunos das filas de trás, "meninos, aí atrás, estejam calados!".</p>	<p>A professora continua a explicar os assuntos sem contudo esperar que estes se calem.</p>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/ Inferências
15.05	<p># Uma aluna coloca uma questão à professora, dizendo que não compreende.</p> <p># Ó Stôra, vamos mas é embora! pede a aluna, acrescentando que agora bastava "marrar".</p> <p># Os alunos de trás continuam a olhar através da janela.</p> <p># Duas alunas vêm fotografias . Existe um grande burburino e alguns alunos perguntam as horas ao mesmo tempo que perguntam quanto tempo falta para tocar para a saída.</p> <p>Comportamentos Disciplinados</p> <p># Uma aluna pergunta à professora para esta lhe explicar um assunto da aula que ela não compreendeu.</p>	<p>A professora responde-lhe surpreendida que nunca tinham falado sobre tal assunto e que nem sequer era do programa.</p> <hr/> <p>A professora esclarece a dúvida á aluna.</p>	<p>A professora parece indiferente a tudo isto e continua a fazer exercícios no quadro.</p> <p>A professora dirige todas as atenções para a aluna e parece ignorar os restantes alunos. Ao longo da aula a professora dirige-se na maior parte das vezes para esta aluna.</p>

Grelha dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

Disciplina: Ciências da Natureza
Nível de ensino: 9º ano de escolaridade
Turma: 4 (9º4)
Data: 24-03-1998
Hora: 14h 20m

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
14.25	<p>Comportamentos Indisciplinados</p> <p># Os alunos entram já após o toque de tolerância (2º toque), dirigindo-se aos respectivos lugares disciplinadamente.</p> <p># Os alunos reagem negativamente ao receberem esta informação e manifestam-se com expressões como: " O stóra!...depois de um teste?"</p> <p># Os alunos junto à janela conversam uns com os outros e dois deles têm o jornal " A Bola".</p> <p># Um dos alunos está imóvel, com ar pensativo e o olhar fixo. Ainda não abriu a pasta escolar.</p>	<p>A professora informa a turma de que irão elaborar uma ficha formativa, apesar de dizer compreender o cansaço dos alunos em virtude de terem feito um teste de avaliação na aula anterior.</p> <p>A professora responde-lhes que o objectivo é o de avaliar os seus "limites".</p> <p>A professora pede aos alunos que comecem a trabalhar e alerta-os para o facto de a ficha ter de ser realizada individualmente e não em grupo.</p> <hr style="width: 20%; margin-left: 0;"/>	<p>A elaboração de uma ficha formativa parece-me ter sido uma forma de ocupar os alunos sem o contido o professor necessitar de se expor durante a aula.</p> <p>Os alunos mostram-se surpreendidos com a imposição da professora.</p> <p>Os alunos não acatam de bom grado a exigência da professora.</p> <p>A professora ignora o aluno.</p>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
14.45	<p># Um aluno continua virado para trás apesar de já ter em sua posse a ficha formativa.</p> <hr/>	<hr/>	<hr/>
	<hr/>	<p>A professora alerta a turma para que não realizem algumas das perguntas que constam na ficha formativa, uma vez ainda não ter sido leccionado esse assunto.</p>	<p>Provavelmente a ficha estaria elabor. para ser entregue aos alunos mais tarde, porém a sua realização foi antecipada devido à presença do observador na sala de aula</p>
	<p># Alguns alunos continuam a conversar e virados para trás e pedem ajuda aos colegas.</p>	<p>A professora chama-os à atenção alertando-os de que o teste seria na próxima 6ª feira e que pela sua atitude só estavam a provar que não andavam a estudar nada.</p>	<p>A professora ameaça com as notas negativas.</p>
	<p># Um aluno tenta abrir o manual tentando ser discreto.</p>	<p>A professora apercebe-se e diz-lhe que só se está a enganar a ele próprio.</p>	<hr/>
	<p># Um aluno continua sem abrir a mala e sem começar a elaborar a ficha formativa. Continua numa atitude como se não estivesse ali.</p>	<hr/>	<p>A professora ignora a sua atitude. Provavelmente para não entrar em conflito directo com ele.</p>
	<p># Uma aluna suspira e abana a cabeça.</p>	<hr/>	<hr/>
	<p># Um aluno está virado para trás a falar com o colega .</p> <p># Um aluno baixa-se e desaperta os atacadores do colega.</p>	<hr/> <p>A professora ameaça com ida para a rua.</p>	<hr/>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
15.15	<p># Começa a existir na sala um certo burburino, vários alunos começam a conversar uns com os outros.</p> <hr/> <p># Uma aluna pede para que a professora os deixe sair mais cedo.</p> <p># Um dos alunos (o que não fez nada durante a aula) cai da cadeira abaixo provocando um grande alarido e toda a turma ri.</p>	<p>A professora coloca questões aos alunos distraídos, ameaçando-os com a reprovação no final do ano lectivo devido ao comportamento e falta de conhecimentos.</p> <p>A professora começa a fazer a correcção da ficha formativa.</p> <p>A professora não responde e continua a fazer a correcção da ficha formativa.</p> <p>A professora informa os alunos de que podem sair acrescentando que se alguém ainda tivesse dúvidas para o teste poderia ficar na aula a fim de que essas mesmas dúvidas fossem esclarecidas.</p>	<p>Mais uma vez a professora chama a atenção para o comportamento dos alunos, ameaçando com as notas dos testes.</p> <hr/> <hr/> <p>Alguns alunos ficam com a professora e pedem-lhe alguns esclarecimentos para o teste de avaliação .</p>
15.05	<p>Comportamentos Disciplinados</p> <p># Alguns alunos começam a elaborar a ficha formativa assim que a professora as distribui pela turma.</p> <p># Assim que a professora começou a fazer a correcção da mesma os mesmos alunos imediatamente acompanharam a correcção tentando sempre surgirem dúvidas tentar esclarecê-las.</p>	<hr/> <hr/>	<hr/> <p>A professora sempre deu muita atenção a estes alunos. Ao fazer a correcção sempre se dirigia a eles.</p>

Grelha dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

Disciplina: Educação Tecnológica
Nível de ensino: 9º ano de escolaridade
Turma: 4 (9º 4)
Data: 09-02-1998
Hora: 11h 15m

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
11.25	<p>Comportamentos Indisciplinados</p> <p># Num dos cantos da sala está um grupo de rapazes que jogam no computador.</p> <p># Noutro canto da sala está um grupo de alunas a trabalharem em pintura de azulejo.</p> <p># Noutro canto da sala encontra-se um outro grupo também a trabalhar.</p> <p># A professora encontra-se num outro local da sala com uma auxiliar da acção educativa.</p>	<hr/> <hr/> <hr/>	<p>Os alunos estão distribuídos pelos cantos da sala de aula. Estão organizados em grupos com vários elementos.</p> <p>Os alunos riem e falam num tom de voz muito alta e não se encontram a realizar nenhuma actividade relacionada com a aula.</p> <hr/> <hr/> <p>A professora e a funcionária da escola estão a engomar toalhas e a fazerem enfeites para a festa de recepção aos alunos oriundos da Galiza. Esta actividade insere-se no âmbito do intercâmbio cultural entre as duas escolas.</p>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
11.35	<p># Um dos alunos que se encontra a jogar computador faz uma pergunta a um dos seus colegas que se encontra na outra extremidade da sala.</p> <p># Uma das alunas solicitou a presença da professora.</p> <p># Os alunos que ainda continuam junto ao computador, continuam a falar e a rir num tom de voz alta.</p> <p># Um dos alunos coloca na cabeça um chapéu, provocando o riso da turma.</p>	<hr/> <p>A professora suspendeu o seu trabalho e dirigiu-se à aluna.</p> <hr/> <hr/>	<p>Como o colega não lhe respondeu, o primeiro apelidou-o com um nome pouco drlicado. Porém a professora optou por o ignorar.</p> <p>A professora voltou de imediato ao seu "canto" onde estava com a funcionária parecendo querer ignorar tudo o que se passava na sala.</p> <hr/> <hr/>
11.45	<p># O mesmo aluno decide pressionar uma das teclas do computador, provocando um barulho agudo.</p> <p># O mesmo aluno insiste em continuar a fazer o mesmo barulho.</p> <p># Começa a gerar-se um certo alarido dentro da sala e parecem estar todos a conversar</p>	<hr/> <hr/> <p>A professora dirigiu-se ao aluno e pede-lhe num tom de voz muito baixo que esteja quieto.</p> <hr/>	<p>A turma reclama incomodada com o barulho e pedem ao colega que esteja quieto: "ó pá está quieto!" Porém a professora não se manifesta.</p> <p>O aluno acata o pedido da professora apenas por pouco tempo.</p> <hr/>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/inferências
11.55	<p># Um dos alunos dirigiu-se a mim e estabelece diálogo comigo perguntando-me se eu estava a desenhar a sala de aula.</p> <p># O aluno que continuava no computador chamou-o o aluno que conversava comigo.</p>	<hr/> <hr/>	<p>Provavelmente pretendia alimentar a sua curiosidade quanto ao que eu ali estaria a fazer.</p> <hr/>
12.05	<p># As conversas cruzam-se, dentro e fora dos grupos. São conversas paralelas e clandestinas. Os alunos começaram a arrumar as malas e as suas coisas para saírem ao intervalo.</p>	<p>A professora olha para o relógio e diz-lhes que podem sair ao intervalo uma vez que só faltavam cinco minutos para o mesmo.</p>	<p>Após a saída dos alunos e da funcionária a professora veio ter comigo e pareceu querer-se justificar de alguma coisa uma vez que me disse que os alunos que não tinham trabalhado durante a aula já haviam finalizado os seus trabalhos.</p> <p>Referiu-se também ao "aluno do computador" como sendo um aluno bastante problemático e que o ideal seria não o "chatearem" para que ele também não venha a chatear os professores, acrescentando ainda que felizmente ao contrário dos outros professores nunca tinha tido problemas de indisciplina.</p>

Grelha de frequência dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

Disciplina Inglês
Nível de ensino 9º ano de escolaridade
Turma: 4 (9º 4)
Data: 19-03-1998
Hora: 16h 20m

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
16.25	<p>COMPORTAMENTOS INDISCIPLINADOS:</p> <p># um dos alunos circula pela sala</p> <p># O mesmo aluno continua em pé.</p> <p>#Um aluno levanta-se do seu lugar e dirige-se ao lugar de um colega a fim de lhe pedir uma caneta.</p> <p># Um aluno vira-se para trás e tira o caderno do colega, sem este lhe dar licença para o fazer exigindo-lhe que lho devolva.</p>	<p>A professora pede que este se sente.</p> <p>A professora mais uma vez pede que este se sente e pergunta-lhe pelo manual.</p> <p>_____</p> <p>A professora dirige-se a eles e questiona-os sobre o que se estava a passar.</p> <p>_____</p>	<p>Os alunos entram na sala e vão-se dirigindo aos seus lugares sem confusão.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>O aluno que tirou o caderno ao colega responde "nada, nada". Aparentemente este pretendia o caderno do colega para copiar o exercício, que ele não tinha conseguido acompanhar.</p> <p>_____</p>
16.35	<p>#Um aluno simula estar a tocar bateria.</p> <p># Uma aluna suspira provocando o riso da turma.</p>	<p>A professora pergunta-lhe se está a passar mal e que não existe motivo para isso.</p>	<p>A professora fala irónicamente.</p>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
16h 50m	<p># O aluno que tinha estado a simular tocar bateria, agora está a remecher a mochila parecendo querer procurar algo que não encontra.</p> <p># Alguns alunos afirmam não trazer o manual.</p> <p># Um aluno espreguiça-se e olha para o relógio.</p> <p># Os grupos conversam num tom de voz baixa, mas que se vai elevando gradualmente.</p> <p># Um aluno risca a face de um dos colegas com uma esferográfica.</p>	<hr/> <p>A professora para colmatar esta falta, decide organizar os alunos em grupos de trabalho.</p> <hr/> <p>A professora circula pela sala ao mesmo tempo que vai observando o trabalho dos alunos e lhes vai pedindo que falem baixo.</p> <hr/>	<p>Aparentemente toda a turma está a trabalhar e atenta à aula.</p> <p>Este mesmo aluno ainda não começou a trabalhar.</p> <hr/> <p>É o mesmo aluno que ainda não fez nenhuma das actividades da aula propostas pela professora.</p> <hr/> <p>Continua a ser o aluno que ainda não trabalhou. O colega a quem ele riscou a face não se manifestou e continuou a trabalhar.</p>
17.05	<p># Os elementos dos grupos continuam a conversar.</p> <p># Uma aluna dá uma gargalhada sonora.</p>	<hr/> <p>A professora pergunta-lhe o que se passava.</p>	<p>Aparentemenre conversam acerca de assuntos que em nada estão relacionados com o trabalho que deveriam estar a desenvolver.</p> <p>A aluna não respondeu e "fingiu" ter começado a trabalhar.</p>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
17.15	<p># Uma aluna começa a comer um chupa e o colega que se encontra ao lado dela pede-lhe o mesmo chupa dizendo que era dele.</p> <p># A mesma aluna chama o colega de estúpido e anormal.</p> <p># A turma está agitada e quase todos conversam.</p>	<p>A professora dirigiu-se aos alunos e tirou-lhes o chupa, afirmando que só o devolvia após a aula ter terminado.</p> <p>A professora volta a dirigir-se a eles e pergunta "o que foi agora!".</p> <p>A professora decide desfazer os grupos e pede aos alunos que se dirijam aos seus lugares, alertando os alunos que na próxima aula quem não levasse o material necessário seria penalizado com uma falta de material.</p>	<p>Os alunos envolvidos são o que nada fez durante a aula e a aluna da gargalhada.</p> <p>A turma está agitada e parece não estar a desenvolver o trabalho proposto pela professora.</p> <p>Toca para a saída e os alunos saem num grande alvoroço sem esperarem pela autorização de saída por parte da professora.</p>
16.55	<p>COMPORTAMENTOS CONTROLADOS:</p> <p># Uma aluna vira-se para trás e pergunta algo ao colega.</p> <p># Uma aluna faz uma observação acerca da participação, lida à turma, enquanto que um colega lhe responde que ela tinha tido mais sorte porque não havia sido penalizada pelo que fez.</p> <p># A aluna recusa-se a ler o documento afirmando que não sabia ler em Inglês, pedindo desculpa à professora.</p>	<p>A professora coloca-lhe uma questão sobre os assuntos da aula.</p> <p>_____</p> <p>A professora insiste com a aluna dizendo-lhe que ela estava ali para aprender.</p>	<p>_____</p> <p>Uma funcionária entra na sala de aula e pede à professora que esta leia uma circular interna acerca da suspensão de um aluno.</p> <p>A aluna cedeu à observação da professora.</p>

Grelha dos factos registados a partir da observação naturalista de uma aula

Disciplina: Geografia
Nível de ensino: 9º ano de esco
Turma: 9º 4
Data: 17-03-1998
Hora: 10h 20m

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
10.25	<p>Comportamentos indisciplinados</p> <p># Os alunos entram na sala com grande alarido. Uma mesa cai ao chão.</p> <p># Alguns alunos respondem que não apresentariam os trabalhos em virtude de terem na altura muitos testes.</p> <p># Um dos grupos das cadeiras da frente oferece-se para apresentar o dito trabalho.</p> <p># Na turma existem várias conversas paralelas e clandestinas.</p>	<p>A professora pergunta à turma quais eram os grupos que apresentariam os trabalhos oralmente.</p> <p>A professora repreende-os e lembra-os de que aquele dia havia sido definido como data limite da apresentação oral dos mesmos. Por isso os alunos faltosos teriam falta .</p> <p>A professora elogia o mesmo grupo.</p> <p>A professora pede que se calem com um " Chiu...".</p>	<p>Os alunos vão distinguindo-se pelas cadeiras de forma a ocuparem os lugares de traz, formando grupos.</p> <p>A professora marca faltas de material aos alunos que não realizaram as actividades propostas.</p> <p>Os restantes alunos da turma, dispostos em grupos pela sala conversam e riem uns com os outros não prestando atenção à aula.</p> <p>Os alunos não fazem caso da chamada de atenção e continuam a conversar.</p>
10.35	<p># A porta-voz do grupo pede aos colegas que façam silêncio.</p>	<p>A professora mais uma vez os chama à atenção ameaçando-os com as notas do final do período.</p>	<p>Uma das alunas perturbadoras diz não se importar utilizando a expressão "que se lixe...!".</p>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
10.45	<p># Um dos alunos ouve música com phones.</p> <p># A turma não está atenta e todos parecem estar a conversar não estando atentos à apresentação do trabalho dos colegas.</p> <p># A aluna que está a apresentar o trabalho afirma que assim não o consegue fazer, pedindo mais uma vez aos colegas que se calem.</p> <p># Uma das alunas responde que eles já sabiam tudo aquilo que os colegas estavam a falar porque também eles tinham feito o trabalho sobre o mesmo assunto.</p> <p># Um aluno está a comer amendoas.</p> <p># Uma das alunas dirige-se para a turma dizendo " eu é que devia ser vossa professora! de certeza que não se portavam desta maneira!".</p>	<p>A professora chama-o à atenção.</p> <hr/> <p>A professora mais uma vez os chama à atenção acusando-os de desrespeitadores para com os colegas.</p> <p>A professora ignora a resposta do aluno e sai da sala sem dizer nada.</p> <hr/> <p>A professora dirige-se para a turma e pede ao aluno que estava a comer para o deixar de fazer, caso contrário seria obrigada a exigir que saísse da sala de aula, ameaçando também os outros alunos de fazer participação disciplinar dos mesmos.</p> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <p>Os alunos calam-se por instantes, uma aluna entretanto faz uma observação quanto à saída da professora pouco delicada.</p> <p>Segundos depois a professora volta a entrar na sala e trazendo um Mapa.</p> <p>A aluna falou num tom mais de brincadeira do que se estivesse a falar a sério.</p>
10.55	<p># Um dos alunos decide questionar os colegas sobre o trabalho que haviam apresentado.</p>	<hr/>	<p>O objectivo parecia ser querer pô-los à prova e de forma a que estes se sentissem embaraçados.</p>

Tempo	Sinais reveladores de necessidades educativas	Estratégias desenvolvidas durante o período da aula	Observações/Inferências
11.05	<p># Um dos alunos decide perguntar a um dos colegas que apresentaram o trabalho porque estavam chateados.</p> <p># Uma aluna respondeu imediatamente dizendo que também, ela, a professora os não respeitou quando lhes marcou falta por não terem apresentado o trabalho e não aceitando as suas justificações.</p> <p># Uma das alunas está sentada desde o início da aula com a cabeça apoiada pelos braços, deitada em cima da mesa.</p> <p># Um aluno resolve esticar as pernas e coloca os pés em cima da cadeira da frente.</p> <p># O mesmo aluno, aproveitando a altura em que a professora se vira para o quadro, levanta-se do seu lugar e coloca-se sob o tripé onde estava apoiado o retroprojector.</p>	<p>A professora não esperou pela resposta dos alunos e respondeu por eles, justificando que era compreensível o facto destes estarem chateados uma vez que a turma não os tinha respeitado.</p> <p>A professora respondeu -lhe dizendo que não queria falar mais sobre esse assunto durante a aula, mas que o fariam durante o intervalo.</p> <p>A professora começou a explicar alguns conteúdos programáticos com a ajuda do Mapa.</p> <p>A professora decide ignorá-lo e continua a expor os assuntos da aula.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <p>Ao longo da aula foi visível a relação conflituosa que se estabeleceu entre professora e alunos/turma</p> <hr/> <p>Quando deu o toque de saída a professora solicita a presença de alguns alunos, porém os mesmos respondem: "Ó stôra, temos muita pena, mas agora vamos tomar o pequeno almoço."</p>
11.15	<p># O aluno sai de baixo do tripé e vai para junto de dois colegas com quem começa a conversar.</p>	<hr/>	<hr/>

ANEXO 4

Registo de observação sistemática da rede de comunicação nas várias aulas observadas

NA OBSERVAÇÃO DE AULA SISTEMÁTICA

Sinais utilizados na observação sistemática da rede de comunicação verbal (professor/aluno; aluno/professor)

Decifração:

Sinais:

Exposição por parte do professor	↓
Tentativa de comunicação	↑
Pergunta por parte do professor	±
Resposta do aluno à pergunta do professor	↑ ○
Repreensão/Admoestação	▭ ↓
Comunicação espontânea por parte do aluno	○
Comunicação parasita	↗
Reforço positivo	⇓
Corte de comunicação por parte do professor	⊥
Ordem imposta pelo professor	↓
Ruído	⚡
Silêncio	▭

REGISTO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DA REDE DE COMUNICAÇÃO

LEGENDA:

Disciplina: E.TECNOLÓGICA

Nível de Ensino: 9º ANO

Turma: 4

Data: 09/02/1998

Hora: 11h 15m

N.º Alunos: 13

J.A., J.B., J.C., J.D.

OBS.

S

A

P

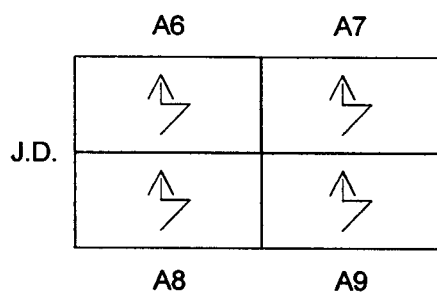
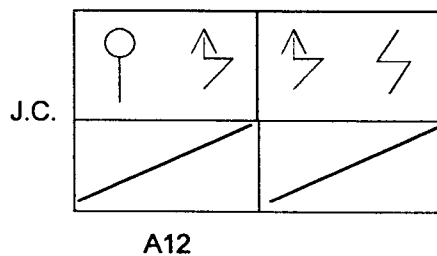
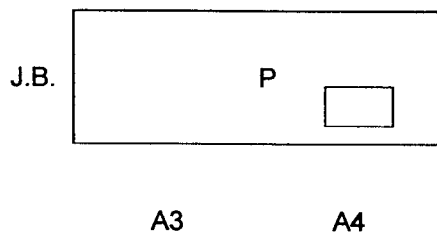
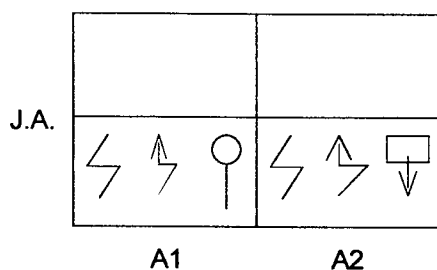
Janelas

Observador

Secretária

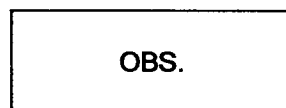
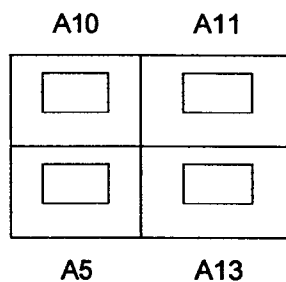
Aluno

Professor



Porta

Quadro



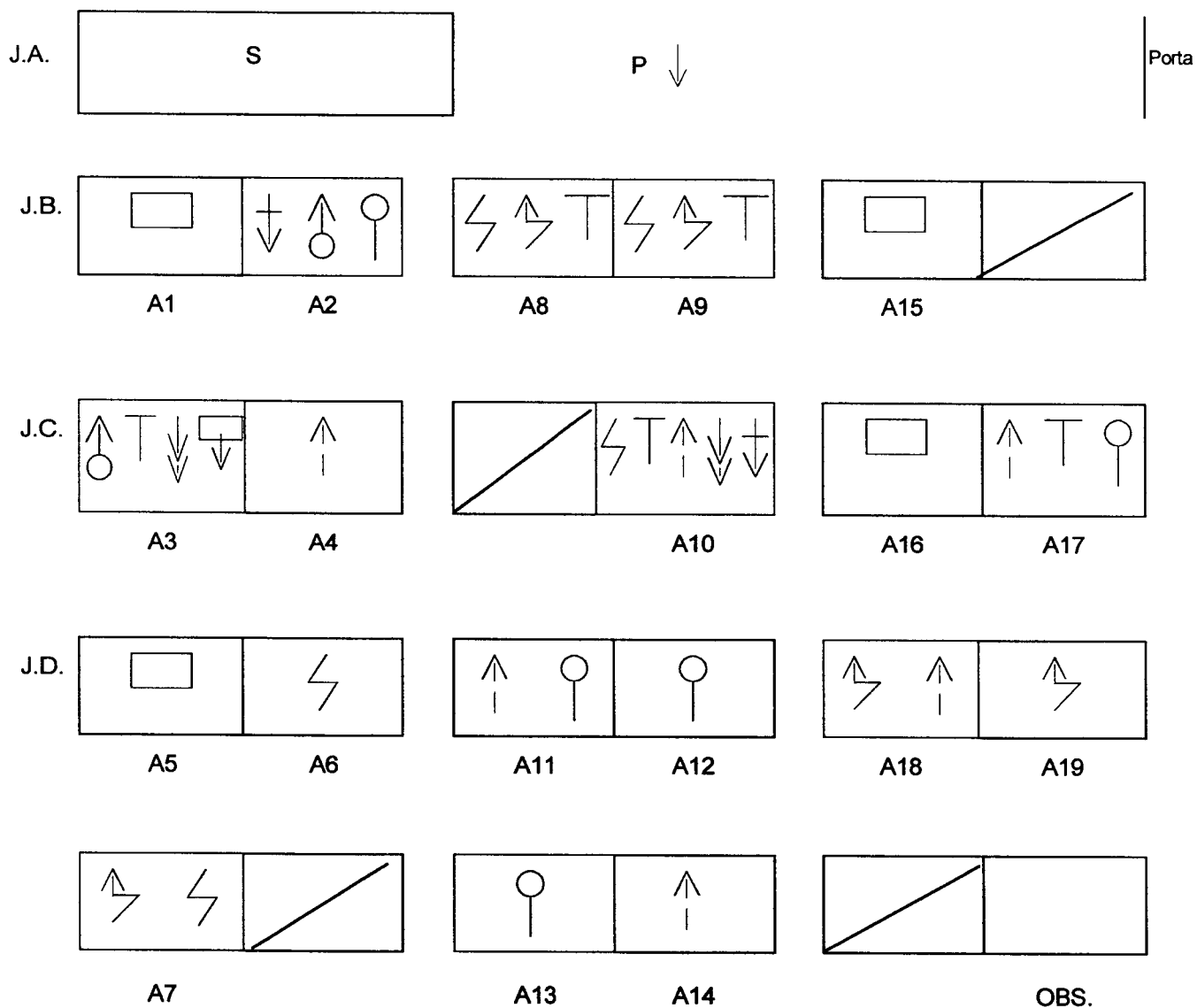
REGISTO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DA REDE DE COMUNICAÇÃO

LEGENDA:

Disciplina: E. VISUAL
 Nível de Ensino: 9º ANO
 Turma: 4
 Data: 04/02/1998
 Hora: 17h 20m
 N.º Alunos: 19

J.A., J.B., J.C., J.D.
 OBS.
 S
 A
 P

Janelas
 Observador
 Secretária
 Aluno
 Professor

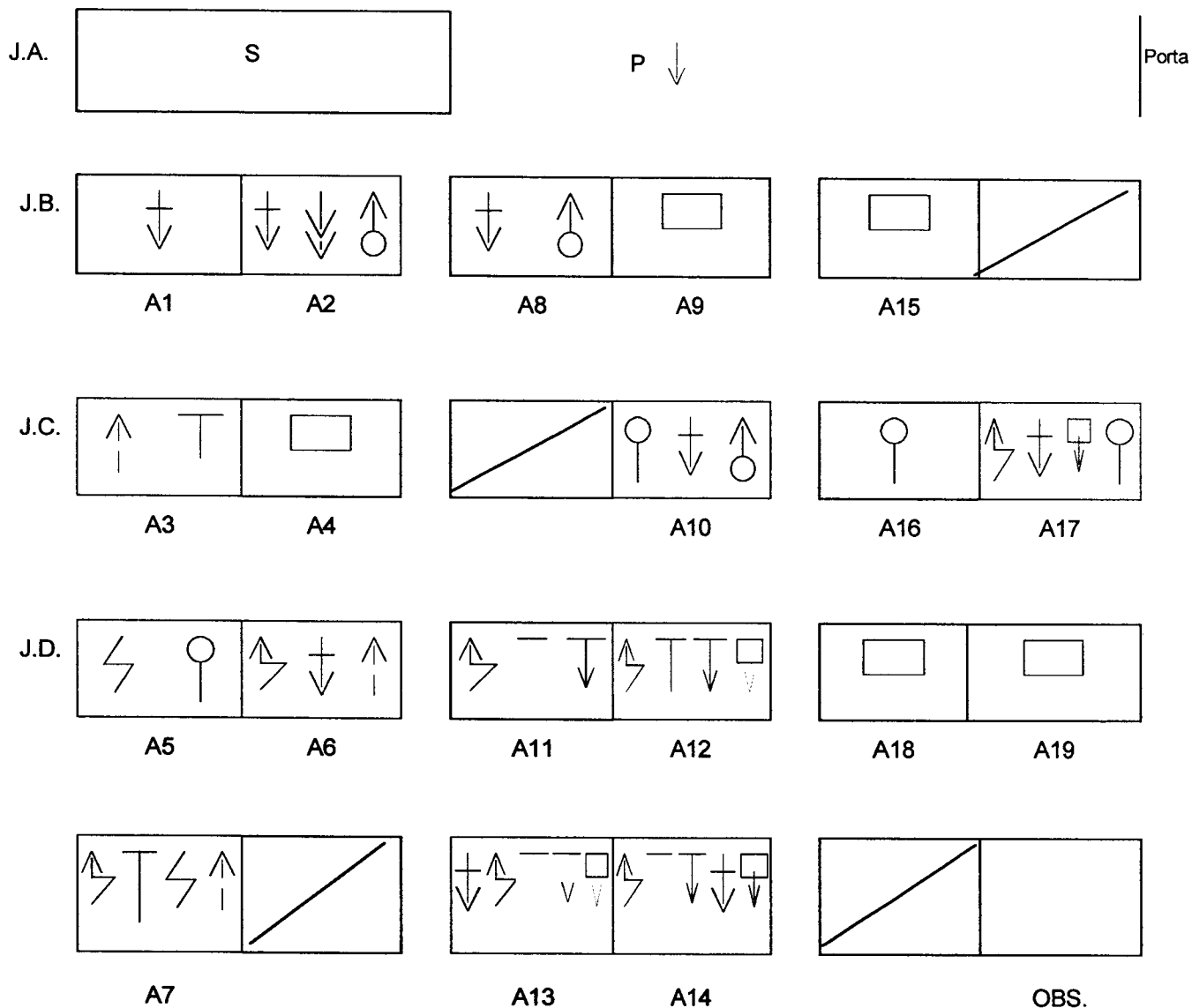


REGISTO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DA REDE DE COMUNICAÇÃO

LEGENDA:

Disciplina: F. QUÍMICA
 Nível de Ensino: 9º ANO
 Turma: 4
 Data: 14/02/1998
 Hora: 14h 15m
 N.º Alunos: 19

J.A., J.B., J.C., J.D. Janelas
 OBS. Observador
 S Secretária
 A Aluno
 P Professor



REGISTO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DA REDE DE COMUNICAÇÃO

LEGENDA:

Disciplina: GEOGRAFIA

Nível de Ensino: 9º ANO

Turma: 4

Data: 24/03/1998

Hora: 14h 30m

N.º Alunos: 19

J.A., J.B., J.C., J.D.

OBS.

S

A

P

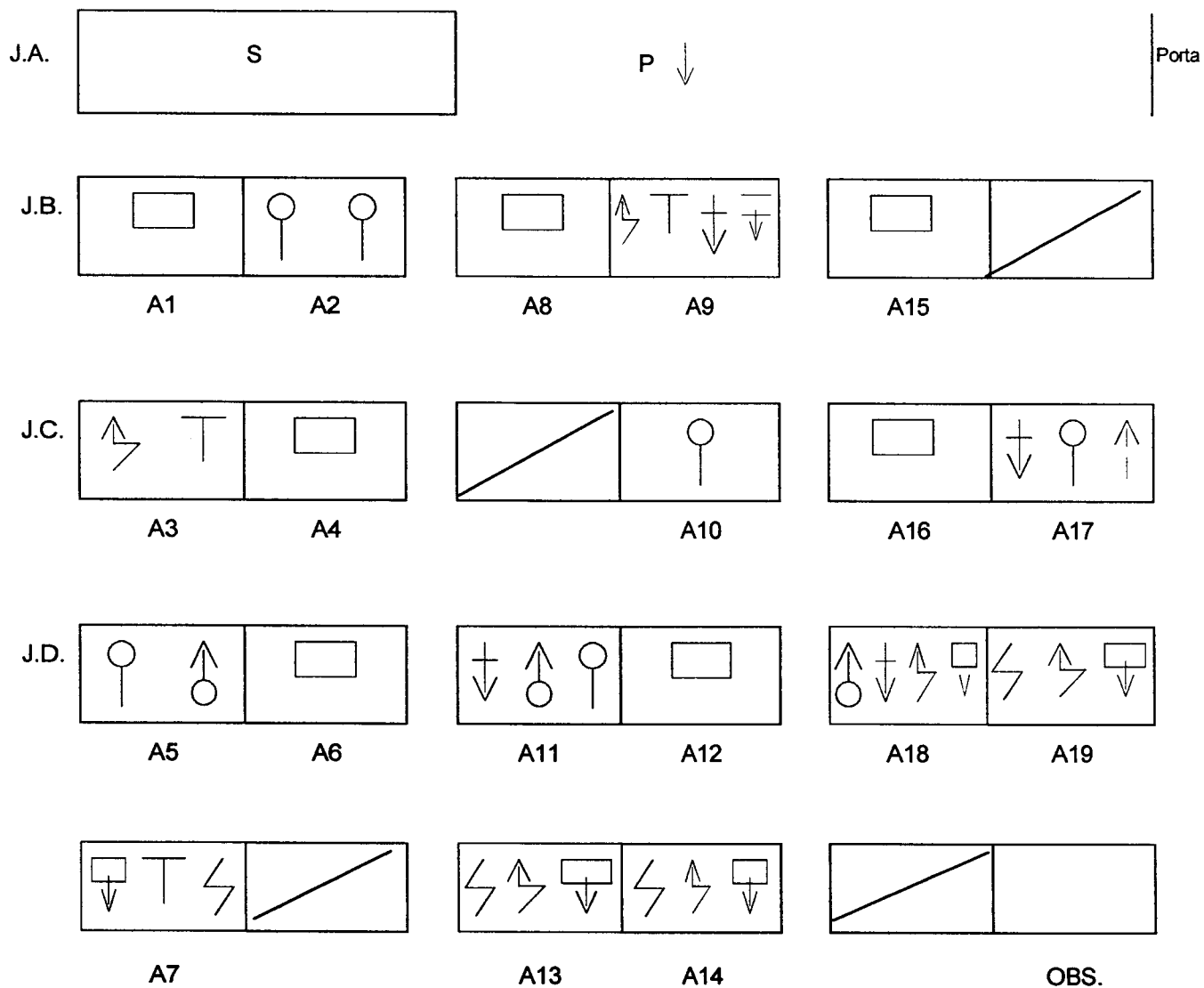
Janelas

Observador

Secretária

Aluno

Professor



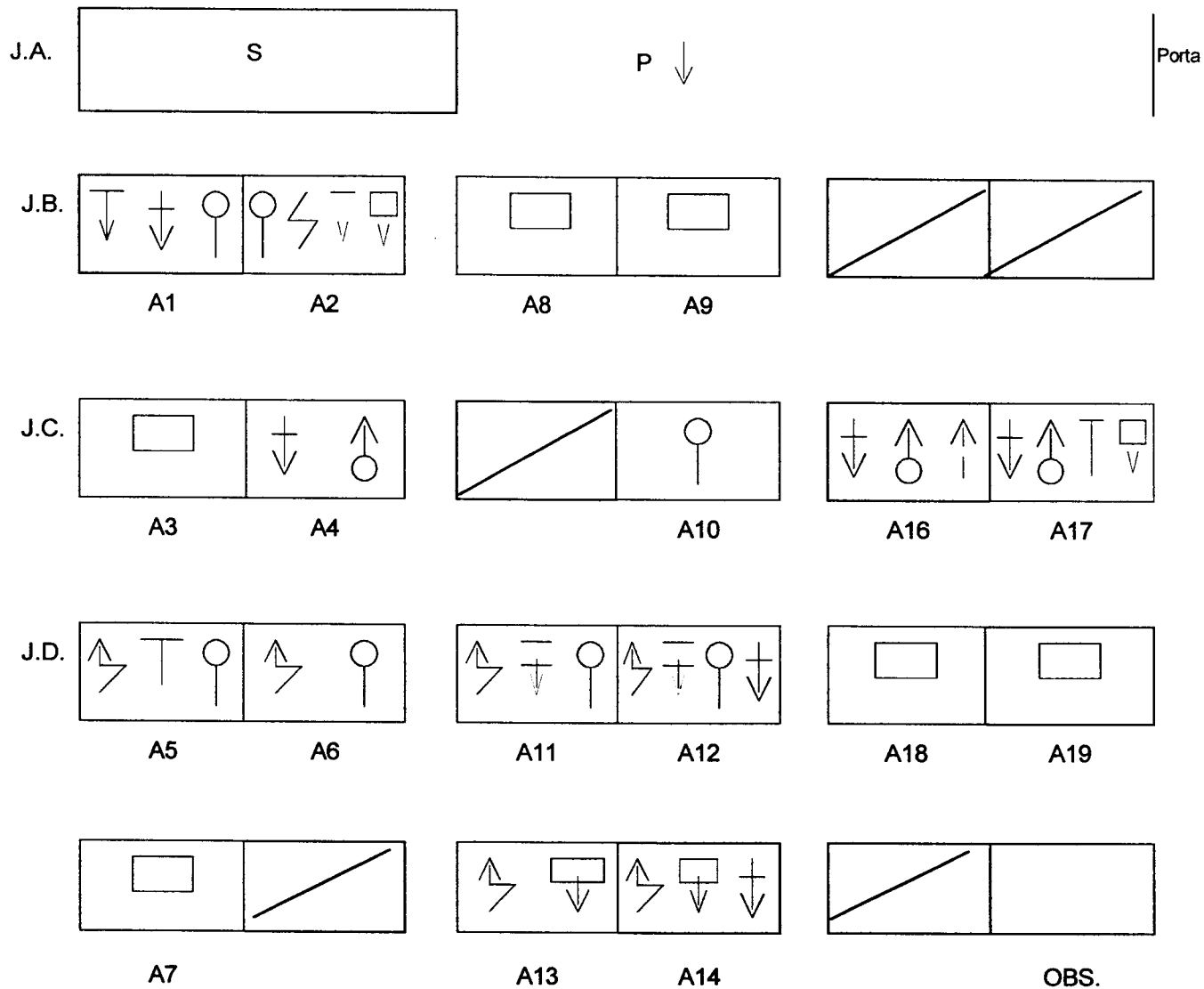
REGISTO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DA REDE DE COMUNICAÇÃO

LEGENDA:

Disciplina: HISTÓRIA
 Nível de Ensino: 9º ANO
 Turma: 4
 Data: 12/02/1998
 Hora: 11h 15m
 N.º Alunos: 18

J.A., J.B., J.C., J.D.
 OBS.
 S
 A
 P

Janelas
 Observador
 Secretária
 Aluno
 Professor



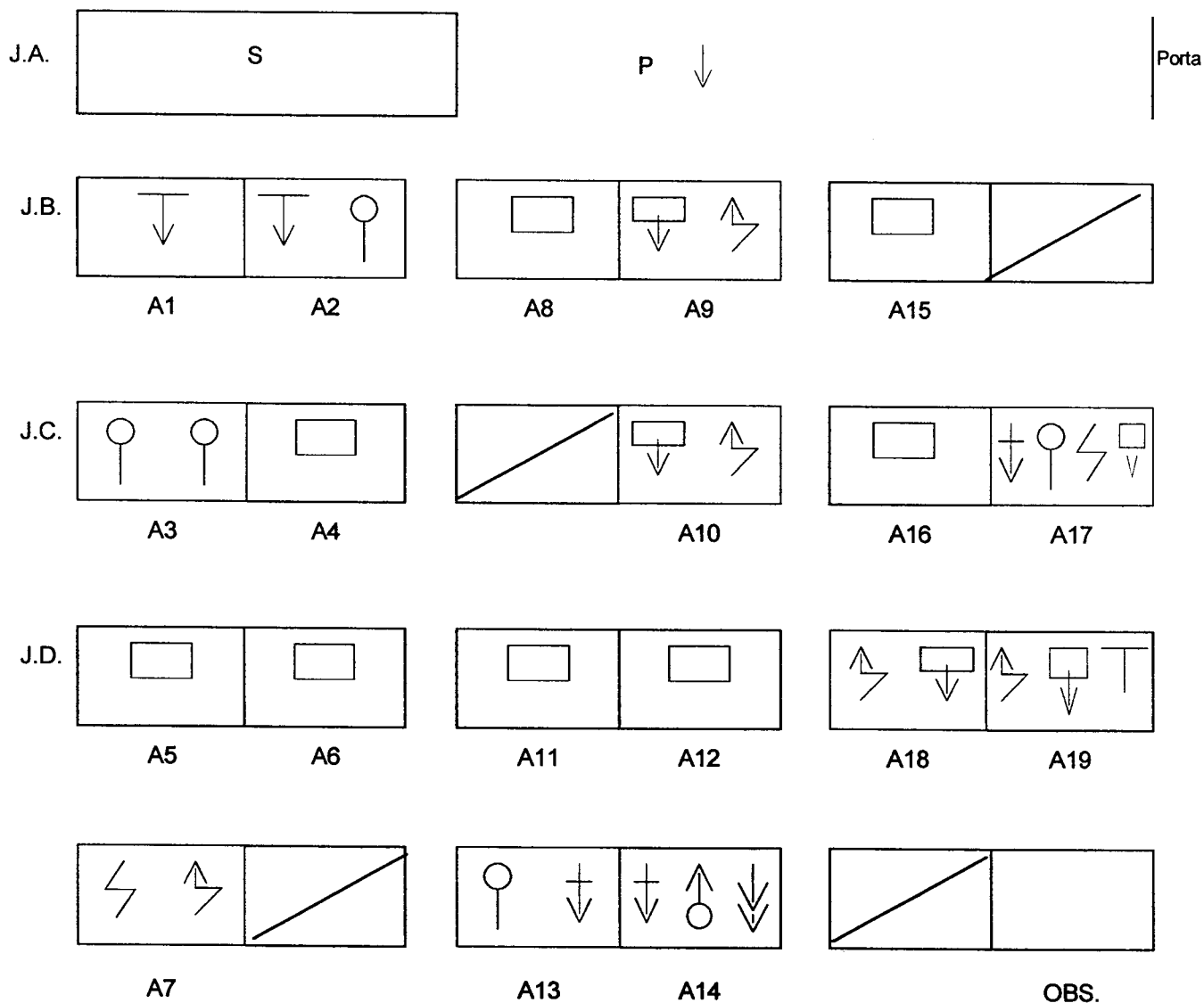
REGISTO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DA REDE DE COMUNICAÇÃO

LEGENDA:

Disciplina: INGLÊS
 Nível de Ensino: 9º ANO
 Turma: 4
 Data: 19/03/1998
 Hora: 16h 20m
 N.º Alunos: 19

J.A., J.B., J.C., J.D.
 OBS.
 S
 A
 P

Janelas
 Observador
 Secretária
 Aluno
 Professor



REGISTO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DA REDE DE COMUNICAÇÃO

LEGENDA:

Disciplina: MATEMÁTICA

Nível de Ensino: 9º ANO

Turma: 4

Data: 09/02/1998

Hora: 14h 15m

N.º Alunos: 19

J.A., J.B., J.C., J.D.

OBS.

S

A

P

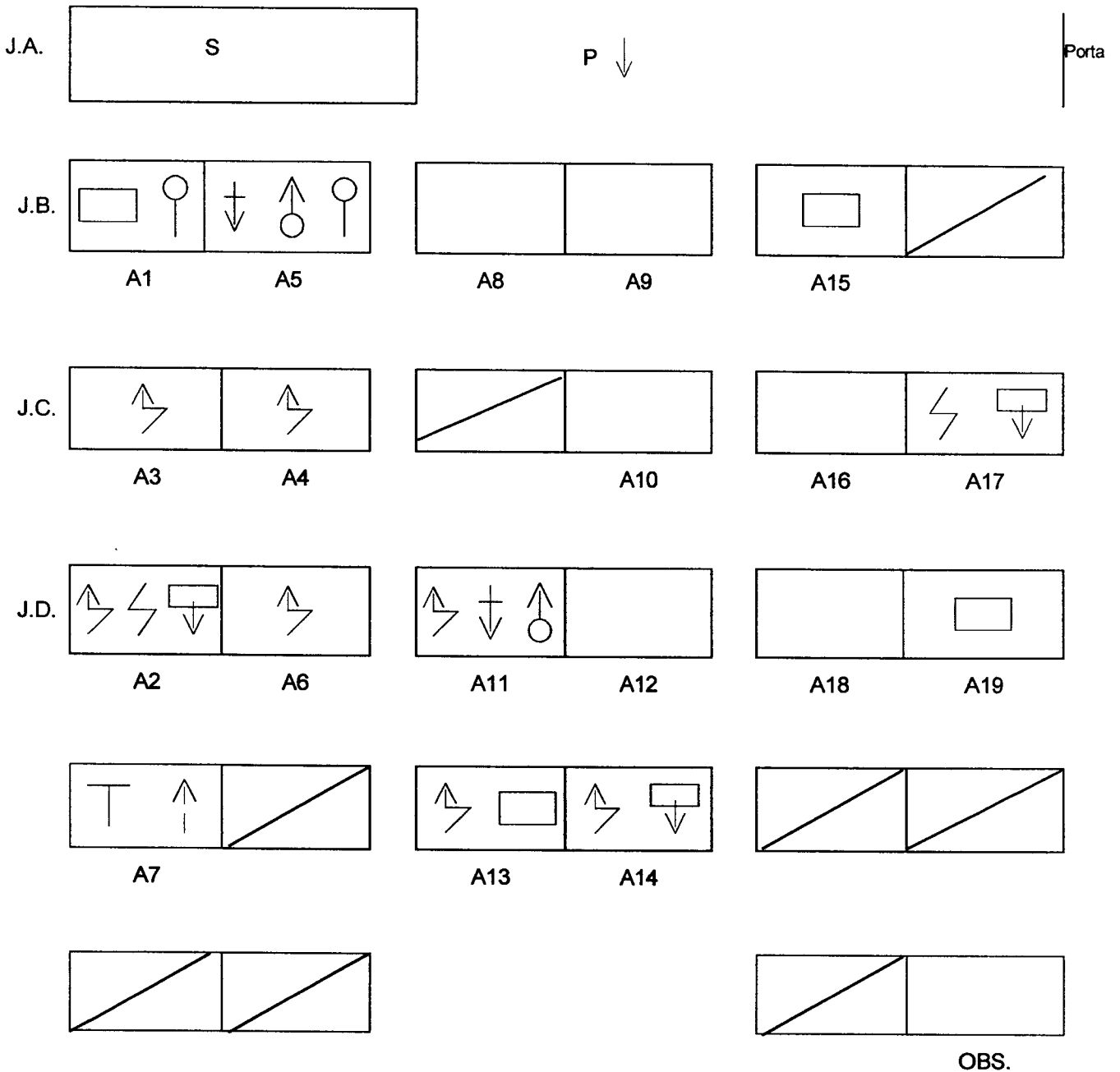
Janelas

Observador

Secretária

Aluno

Professor



REGISTO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DA REDE DE COMUNICAÇÃO

LEGENDA:

Disciplina: PORTUGUÊS

Nível de Ensino: 9º ANO

Turma: 4

Data: 17/03/1998

Hora: 8h 15m

N.º Alunos: 19

J.A., J.B., J.C., J.D.

OBS.

S

A

P

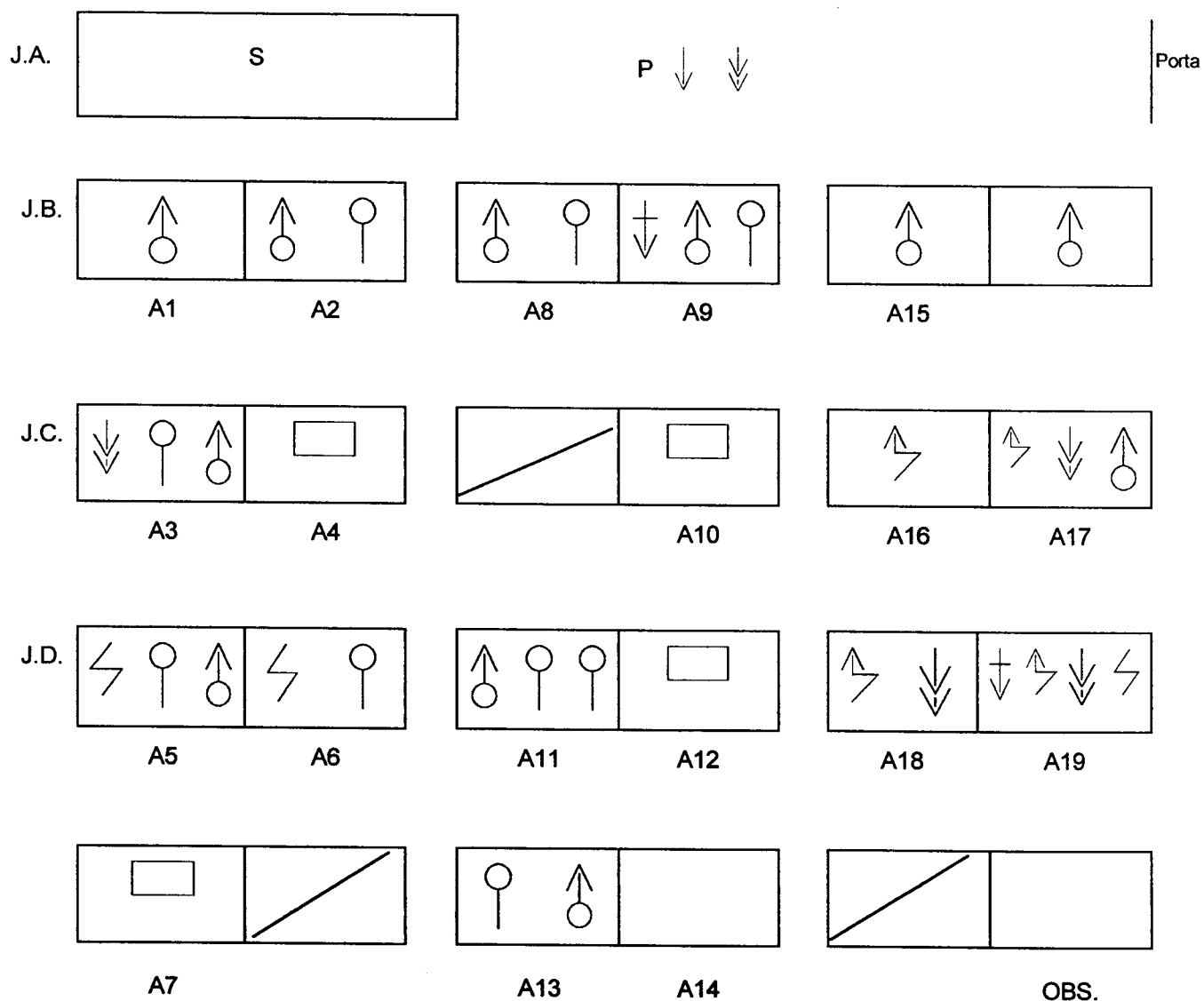
Janelas

Observador

Secretária

Aluno

Professor



ANEXO 5

**Dados correspondentes à classificação dos
alunos da turma feita pelos professores da
amostra (dados de estrutura)**

AVALIAÇÃO / E.TECNOLÓGICA

(Disciplina de opção)

Alunos	1º período	2º período	3º período
1			
2			
3			
4			
5	4	5	5
6			
7			
8			
9	3	3	4
10	4	5	5
11	3	3	4
12			
13	4	5	5
14	a)	a)	a)
15			
16	3	3	4
17			
18	3	3	3
19	3	3	1
20			
21			
22			
23			
24			

LEGENDA:

a) - O aluno foi excluído por faltas.

AVALIAÇÃO / MATEMÁTICA			
Alunos	1º período	2º período	3º período
1	2	3	3
2	1	1	1
3	2	2	2
4	3	2	2
5	4	5	5
6	3	2	3
7	2	2	2
8	2	2	2
9	2	2	3
10	2	2	2
11	3	3	4
12	2	2	2
13	3	3	4
14	2	a)	a)
15	2	2	2
16	2	2	2
17	1	2	1
18	2	2	3
19	2	1	1
20	2	a)	a)
21	2	2	2
22	a)	a)	a)
23	2	a)	a)
24	a)	a)	a)

LEGENDA:

a) - O aluno foi excluído por faltas.

AVALIAÇÃO / E.VISUAL			
Alunos	1º período	2º período	3º período
1	2	3	3
2	2	3	3
3	3	3	3
4	4	5	5
5	5	5	5
6	4	4	4
7	2	3	3
8	2	3	3
9	2	3	3
10	3	4	4
11	3	3	3
12	2	3	3
13	3	3	4
14	1	a)	a)
15	3	3	3
16	3	4	3
17	2	3	3
18	3	3	3
19	2	2	1
20	3	a)	a)
21	3	3	3
22	a)	a)	a)
23	2	a)	a)
24	a)	a)	a)

LEGENDA:

a) - O aluno foi excluído por faltas.

AVALIAÇÃO / HISTÓRIA			
Alunos	1º período	2º período	3º período
1	b)	3	4
2	b)	2	2
3	b)	2	3
4	b)	3	3
5	b)	5	5
6	b)	2	2
7	b)	4	4
8	b)	2	3
9	b)	2	3
10	b)	3	2
11	b)	2	3
12	b)	2	2
13	b)	3	3
14	b)	a)	a)
15	b)	2	2
16	b)	2	2
17	b)	3	3
18	b)	2	2
19	b)	2	1
20	b)	a)	a)
21	b)	3	3
22	b)	a)	a)
23	b)	a)	a)
24	b)	a)	a)

LEGENDA:

- a) - O aluno foi excluído por faltas.
- b) - Não foi atribuído nível devido à colocação tardia do professor.

AVALIAÇÃO / FISICA-QUIMICA			
Alunos	1º período	2º período	3º período
1	2	2	2
2	2	2	2
3	2	2	3
4	3	3	3
5	4	4	5
6	3	2	2
7	2	2	2
8	2	2	2
9	2	2	2
10	2	2	2
11	2	3	3
12	2	2	2
13	3	3	3
14	2	a)	a)
15	2	1	2
16	2	2	2
17	2	1	1
18	2	2	2
19	2	1	1
20	2	a)	a)
21	2	2	2
22	a)	a)	a)
23	2	a)	a)
24	a)	a)	a)

LEGENDA:

a) - O aluno foi excluído por faltas.

AVALIAÇÃO / INGLÊS			
Alunos	1º período	2º período	3º período
1	1	2	2
2	2	2	2
3	2	2	2
4	1	2	2
5	4	5	5
6	3	2	2
7	3	3	4
8	2	2	2
9	3	2	4
10	2	2	2
11	3	3	4
12	2	2	2
13	2	2	2
14	2	a)	a)
15	2	2	3
16	3	2	3
17	3	3	4
18	2	2	2
19	2	2	1
20	2	a)	a)
21	2	2	2
22	a)	a)	a)
23	1	a)	a)
24	a)	a)	a)

LEGENDA:

a) - O aluno foi excluído por faltas.

AVALIAÇÃO / PORTUGUÊS			
Alunos	1º período	2º período	3º período
1	2	3	3
2	2	3	3
3	3	3	3
4	3	3	3
5	4	4	5
6	2	3	3
7	3	3	3
8	2	2	3
9	3	3	3
10	3	2	2
11	3	3	3
12	3	2	2
13	3	3	3
14	2	a)	a)
15	3	3	3
16	3	3	3
17	2	3	4
18	2	3	3
19	2	2	1
20	2	a)	a)
21	3	3	3
22	a)	a)	a)
23	1	a)	a)
24	a)	a)	a)

LEGENDA:

a) - O aluno foi excluído por faltas.

AVALIAÇÃO / FRANCÊS

(Disciplina de opção)

Alunos	1º período	2º período	3º período
1	2	3	4
2	2	2	2
3	3	2	2
4	3	3	3
5			
6	2	3	3
7	3	3	3
8	3	3	3
9			
10			
11			
12	2	2	2
13			
14	a)	a)	a)
15	2	3	3
16			
17	2	3	3
18			
19			
20	3	a)	a)
21	2	2	3
22	a)	a)	a)
23	1	a)	a)
24	a)	a)	a)

LEGENDA:

a) - O aluno foi excluído por faltas.

AVALIAÇÃO / GEOGRAFIA

Alunos	1º período	2º período	3º período
1	3	b)	3
2	3	b)	3
3	3	b)	3
4	3	b)	3
5	4	b)	5
6	3	b)	3
7	3	b)	4
8	3	b)	3
9	2	b)	3
10	2	b)	3
11	3	b)	3
12	3	b)	3
13	3	b)	3
14	2	b)	a)
15	3	b)	3
16	2	b)	3
17	2	b)	3
18	2	b)	3
19	2	b)	1
20	3	b)	a)
21	3	b)	3
22	a)	b)	a)
23	2	b)	a)
24	a)	b)	a)

LEGENDA:

a) - O aluno foi excluído por faltas.

b) - Não foi atribuído nível por motivo de ausência prolongada do professor.

ANEXO 6

Guião de questões para recolha de dados complementares aos da entrevista semiestruturada e aos das observações naturalistas e sistemáticas

I - TEMA: Rede de comunicações

II - OBJECTIVO GERAL:

Recolher dados para verificar a forma como o professor caracteriza a rede de comunicação na sala de aula.

III - OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista	Motivar o entrevistado	1- Informar em linhas gerais em que consiste o trabalho. 2- Solicitar a ajuda do prof.	
B Alunos com menos necessidades educativas	Saber que alunos o prof. identifica.	1- Quais são para si os alunos que mais participam ?	Perguntas colocadas pelo entrevistador.
C Alunos com mais necessidades educativas	Saber que alunos o prof. identifica com mais necessidades educativas.	1- Quais são para si os alunos que menos participam ? 2- Quais são para si os piores alunos ?	
D Alunos caso	Saber que alunos caso o prof. identifica.	1- Que alunos caso identifica nesta turma ?	
E Alunos para apoio	Saber que alunos atípicos o prof. identifica.	1- Que alunos identifica como atípicos / com necessidades de apoio educativo ?	

ANEXO 7

CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS NOS TRÊS PERÍODOS LECTIVOS

CATEGORIAS	PROFESSORES DA AMOSTRA																																							
	Ed. Visual Tec.				Matemática				História				F. Química				Inglês				Português				Francês				E. Visual				Geografia							
	A	1ºP	2ºP	3ºP	A	1ºP	2ºP	3ºP	A	1ºP	2ºP	3ºP	A	1ºP	2ºP	3ºP	A	1ºP	2ºP	3ºP	A	1ºP	2ºP	3ºP	A	1ºP	2ºP	3ºP	A	1ºP	2ºP	3ºP								
Alunos mais participativos	5	4	5	5	5	4	5	5	1	b)	3	4	4	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3					2	2	2	3	2	3	b)	3				
	10	4	5	5	11	3	3	4	5	b)	5	5	5	4	4	5	3	2	2	2	5	4	4	5					3	3	3	3	5	4	b)	5				
	13	4	5	5	13	3	3	4	8	b)	2	2	13	3	3	3	13	2	2	2	17	3	3	4					9	3	3	3	11	3	3	3	17	2	b)	3
Melhores alunos	5	4	5	5	5	4	5	5	2	b)	2	2	4	3	3	5	5	4	5	5	5	4	4	5					4	4	5	5	5	4	b)	5				
	10	4	5	5	11	3	3	4	5	b)	4	4	5	4	4	5	7	3	3	4	11	3	3	4					5	5	5	5	7	3	b)	4				
	13	4	5	5	13	3	3	4	7	b)	4	4	7	4	4	5	11	3	3	4	17	3	3	4					6	4	4	4	10	3	4	4	16	3	4	3
									10	b)	2	2	9	2	2	2	9	2	2	2	9	2	2	2					10	3	4	4	12	3	b)	3				
									11	b)	2	2	9	2	2	2	10	3	2	2	10	3	2	2					15	3	3	3	16	3	b)	3				
									12	b)	2	2	9	2	2	2	11	3	3	4	12	2	2	2					16	3	4	3	12	3	b)	3				
									16	b)	2	2	9	2	2	2	12	2	2	2	12	2	2	2					16	2	2	2	12	3	b)	3				
									17	b)	3	3	9	2	2	2	15	2	2	2	15	2	2	2					16	2	b)	3								
									18	b)	2	2	15	2	2	2	15	2	2	2	15	2	2	2					16	2	b)	3								
									19	b)	3	3	15	2	2	2	19	2	2	2	19	2	2	2					16	2	b)	3								
Alunos menos participativos					2	1	1	1	3	b)	2	3	1	2	2	2	9	3	2	4	4	3	3	3					1	2	3	3	1	3	b)	3				
					3	2	2	2	7	b)	4	4	3	2	2	3	10	2	2	2	7	3	3	3					15	3	3	3	4	3	b)	3				
					7	2	2	2	8	b)	2	3	6	3	2	2	11	3	3	4	10	3	2	2					16	3	4	3	6	3	b)	3				
					8	2	2	2	9	b)	2	3	7	3	2	2	12	2	2	2	12	3	2	2					6	3	b)	3	8	3	b)	3				
					9	2	2	3					9	2	2	2	12	2	2	2	18	2	3	3					8	3	b)	3	12	3	b)	3				
					10	2	2	2					12	2	2	2	12	2	2	2									12	3	b)	3	16	2	b)	3				
					12	2	2	2					12	2	2	2	12	2	2	2									16	2	b)	3								
					15	2	2	2					15	2	2	2	15	2	2	2									16	2	b)	3								
					16	2	2	2					18	2	2	2	18	2	2	2									16	2	b)	3								
					17	1	2	1					19	2	1	1	19	2	1	1									16	2	b)	3								
					18	2	2	3					19	2	1	1	19	2	1	1									16	2	b)	3								
					19	2	1	1					19	2	1	1	19	2	1	1									16	2	b)	3								
Piores alunos					2	1	1	1	2	b)	2	2	15	2	1	2	1	1	2	2	10	3	2	2					19	2	2	1	19	2	b)	1				
					17	1	2	1	6	b)	2	2	17	2	1	1	2	2	2	2	12	3	2	2																
					19	2	1	1	10	b)	2	2	19	2	1	1	3	2	2	2	19	2	2	2																
					20	2	a)	a)	12	b)	2	2	12	2	2	2	4	1	2	2	19	2	2	1																
					23	2	a)	a)	15	b)	2	2	15	2	2	2	8	2	2	2	13	2	2	2																
									16	b)	2	2	16	2	2	2	10	2	2	2	13	2	2	2																
									18	b)	2	2	18	2	2	2	12	2	2	2	13	2	2	2																
																	18	2	2	2	13	2	2	2																
																	21	2	2	2	21	2	2	2																
Alunos caso					2	1	1	1	19	b)	2	1	17	2	1	1	14	2	a)	a)	19	2	2	1	19	2	2	1					19	2	2	1	19	2	b)	1
					17	1	2	1					19	2	1	1	19	2	2	1	13	1	a)	a)																
					19	2	1	1																																
					20	2	a)	a)																																
					23	2	a)	a)																																
Alunos para apoio					1	2	3	3					3	2	2	3	6	3	2	2	1	2	3	3																
					4	3	2	2					6	3	2	2	15	2	2	3	2	2	3	3																
					6	3	2	3					11	2	3	3	16	3	2	3	6	2	3	3																
					9	2	2	3																																
					18	2	2	3																																

LEGENDA:

A - Alunos identificados pelos professores nas diferentes categorias.

a) - Não foi atribuído nível devido à falta de assiduidade do aluno

b) - Não foi atribuído nível devido à colocação tardia do professor e substituição do mesmo

A falta de informação na disciplina de Francês deve-se ao facto do professor não se ter disponibilizado a facultar os dados

ANEXO 8

CONCLUSÃO DAS HABILITAÇÕES ACADÉMICAS E TEMPO DE SERVIÇO DOS PROFESSORES

PROFESSORES	FIM DA LICENCIATURA (em anos)	TEMPO DE SERVIÇO (em anos)
E.V.T.		10
Matemática		menos de 1 ano
História	2	1
Física-Química	5	5
Inglês	5	4
Português	21	20
Francês	12	12
E.V.	18	17
Geografia	13	12

Quadro 1 - Conclusão das habilitações académicas e o tempo de serviço dos professores da amostra

ANEXO 9

POSIÇÃO NO ENSINO DOS PROFESSORES

PROFESSORES	CATEGORIA	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	CONCLUSÃO DO ESTÁGIO (em anos)
E.V.T.	Efectiva	10	
Matemática	Provisória	Estagiária	
História	Provisório (Contratado)	Estágio Pedagógico	2
Física-Química	Efectiva	Estágio Pedagógico	5
Inglês	Provisória	Estágio Pedagógico	4
Português	Efectiva	Estágio Pedagógico	18
Francês	Efectiva	Estágio Pedagógico	12
E.V.	Efectivo	Formação Pedagógica	5
Geografia	Efectiva	Formação Pedagógica	8

Quadro 2 - Posição no ensino dos professores da amostra.

ANEXO 10

Guião de questões para caracterização da amostra dos professores

1. Quais as habilitações académicas que possui?
2. Em que ano concluiu as suas habilitações académicas?
3. Em que ano começou a leccionar?
4. Qual a sua categoria profissional no ensino?
5. Que formação pedagógica possui?
6. Se já possui estágio pedagógico, em que ano o concluiu?

ANEXO 11

Questionário realizado aos alunos da turma

QUESTIONÁRIO

Este questionário é **anónimo e confidencial**. Destina-se à elaboração de um trabalho de investigação no âmbito da educação, realizado por uma professora da tua escola.

Muito obrigado pela tua colaboração!

1. Sexo:

Masculino
Feminino

2. Data de nascimento: ____/____/____

3. Número de irmãos: _____

3.1. Idades _____

4. Localidade onde habita

5. Profissão do pai:

6. Profissão da mãe:

7. Pretendes tirar um curso superior? Porquê?

8. Qual a actividade profissional que gostarias de vir a exercer?

Ao responderes às questões n.ºs. 9 e 10, coloca apenas uma cruz em cada uma delas.

9. Escolaridade do pai:

- 9.1.- Não sabe ler nem escrever.
- 9.2.- 4º ano de escolaridade (4ª classe)
- 9.3.- 6ºano de escolaridade.
- 9.4.- 9ºano de escolaridade.
- 9.5.- Ensino secundário (12ºano).
- 9.6.- Ensino médio.
- 9.7.- Ensino superior.

10. Escolaridade da mãe:

- 10.1.- Não sabe ler nem escrever.
- 10.2.- 4º ano de escolaridade (4ª classe)
- 10.3.- 6ºano de escolaridade.
- 10.4.- 9ºano de escolaridade.
- 10.5.- Ensino secundário (12ºano).
- 10.6.- Ensino médio.
- 10.7.- Ensino superior.

Ao responderes às questões n.ºs. 11,12,13 e14, ordena todas as afirmações por ordem crescente utilizando a numeração de 1 a 7 de acordo com as tuas prioridades ou grau de concordância. Os números correspondem a graus de maior ou menor concordância do seguinte modo:

- 1 – Concordo totalmente*
- 2 – Concordo bastante*
- 3 – Concordo pouco*
- 4 – Neutro*
- 5 – Discordo pouco*
- 6 – Discordo bastante*
- 7 – Discordo totalmente*

11. O que é para ti a escola?

- 11.1.- Um local que procura preparar-nos para um futuro melhor.
- 11.2.- Um local de convívio e de sociabilidade.
- 11.3.- Um local para passar o tempo.
- 11.4.- Um local onde há quem se preocupe com os nossos problemas.
- 11.5.- Um local onde se fazem bons amigos.
- 11.6.- Um local que não gosto, mas que sou obrigado a frequentar.
- 11.7.- Um local onde se adquirem novos saberes.

12. Os factores que te fazem gostar mais de uma disciplina são:

- 12.1.- Simpatia do professor.
- 12.2.- Porque mantenho com o professor uma boa relação afectiva.
- 12.3.- Porque gosto dos assuntos estudados.
- 12.4.- Porque tenho facilidade em compreender os assuntos estudados.
- 12.5.- A motivação e o bom ambiente nas aulas.
- 12.6.- Os métodos didácticos utilizados pelo professor.
- 12.7.- Porque reconheço a utilidade prática dos saberes aí adquiridos.

13. Gosto desta escola porque:

- 13.1.- O Conselho Directivo procura sempre resolver os nossos problemas.
- 13.2.- O Conselho Directivo tem orgulho nos alunos desta escola.
- 13.3.- Os meus colegas de turma são fixos e amigos, prontos a ajudar.
- 13.4.- Posso dar sempre a minha opinião porque me ouvem.
- 13.5.- A maioria dos meus professores são justos e competentes.
- 13.6.- Nas aulas quando tenho dúvidas, pergunto sem medo.
- 13.7.- Se pudesse continuava sempre nesta escola.

ANEXO 12

Análise quantitativa dos dados obtidos através do questionário realizado à turma

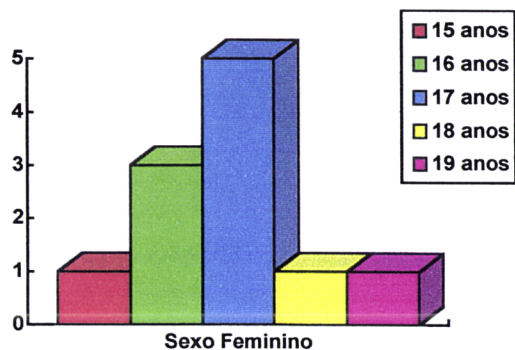


Gráfico 1

A turma é constituída por 11 raparigas com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos.

- Apenas uma rapariga tem 15 anos.
- 3 raparigas têm 16 anos.
- 3 raparigas têm 17 anos.
- 3 raparigas têm 18 anos.
- 3 raparigas têm 19 anos.

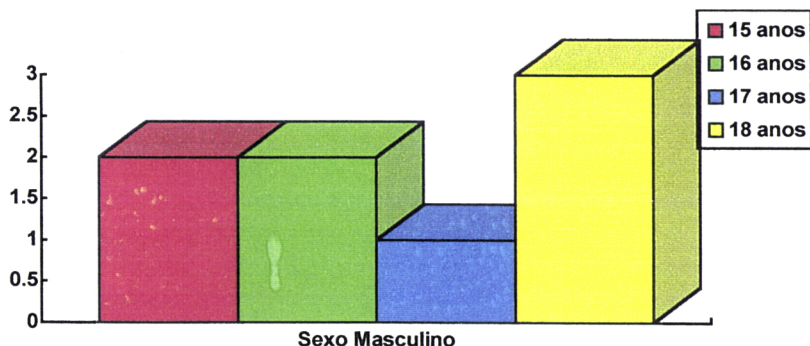


Gráfico 2

A turma é constituída por 8 rapazes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos.

2 rapazes têm 15 anos, 2 rapazes têm 16 anos, 1 tem 17 anos e 3 têm 18 anos.

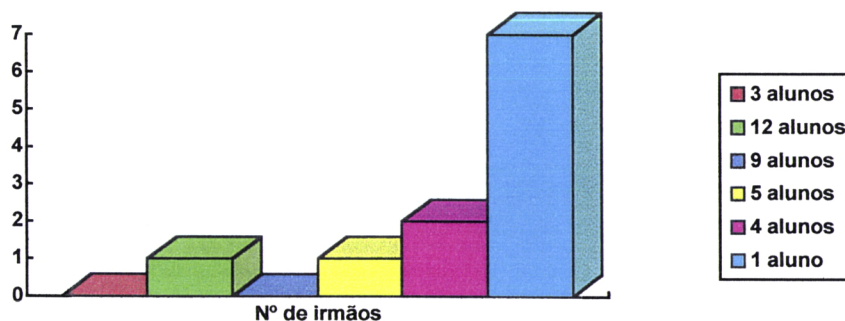


Gráfico 3

A média do nº de irmãos por aluno varia entre um a dois irmãos, excepto um aluno que afirma ter sete irmãos.

Pretendes tirar curso superior?

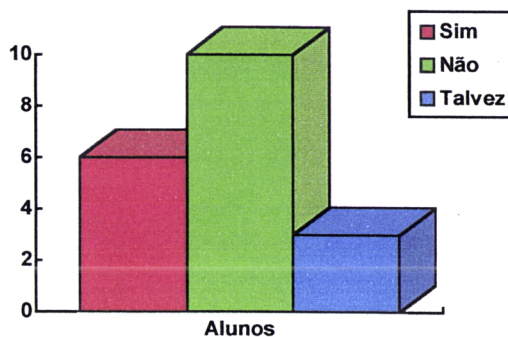


Gráfico 4

- 6 alunos responderam afirmativamente.
- 10 alunos afirmam não pretender tirar um curso superior.
- 2 alunos ainda não se decidiram.

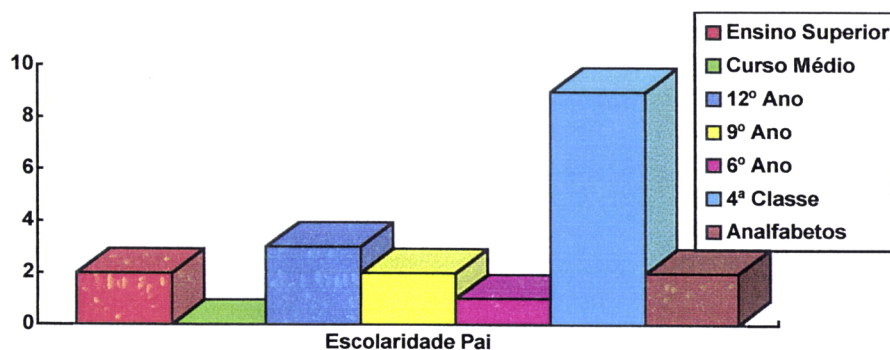


Gráfico 5

Apenas os pais de 2 alunos frequentaram o ensino superior. Predominam os alunos cuja escolaridade dos pais vai apenas até à 4ª classe, existindo 2 alunos cujos pais são analfabetos.

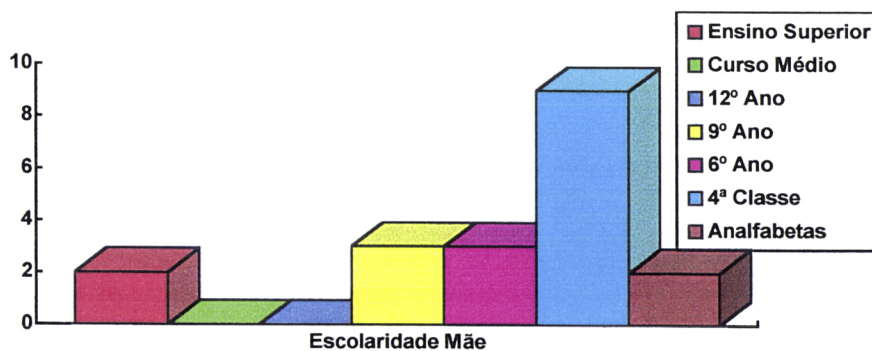


Gráfico 6

Quanto à escolaridade da mãe, predominam os alunos (10) cujas mães frequentaram a escola apenas até à 4ª classe, existindo dois casos cujas mães nunca chegaram a frequentar a escola.

O que é para ti a escola?

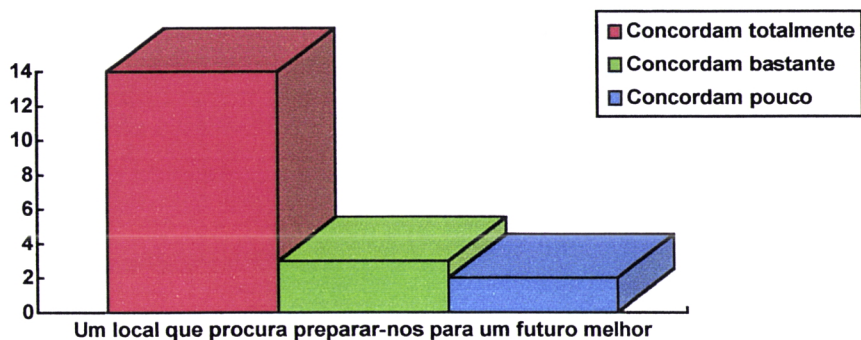


Gráfico 7

Apesar de uma grande maioria dos alunos, tal como constactámos no gráfico 4, não pretender tirar um curso superior, 14 alunos concordam totalmente com a afirmação, 3 concordam bastante e apenas 2 alunos afirmam concordar pouco.

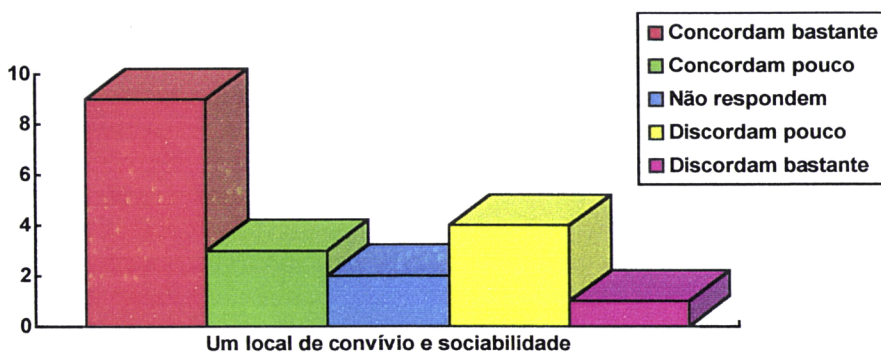


Gráfico 8

10 alunos afirmam concordar bastante com a afirmação; 4 alunos afirmam discordar pouco e apenas 1 afirmou discordar bastante. Os restantes alunos optaram por posições intermédias.

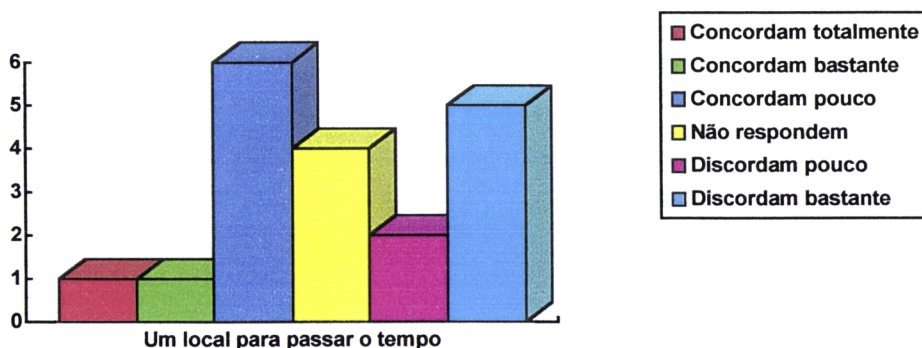


Gráfico 9

Entre as respostas mais significativas destacam-se as seguintes:

- 6 alunos afirmam concordar pouco com a afirmação.
- 5 alunos afirmam discordar bastante com a afirmação.
- 4 alunos não manifestaram a sua opinião.

Na generalidade da turma os alunos atribuem um grau de menor importância a esta afirmação.

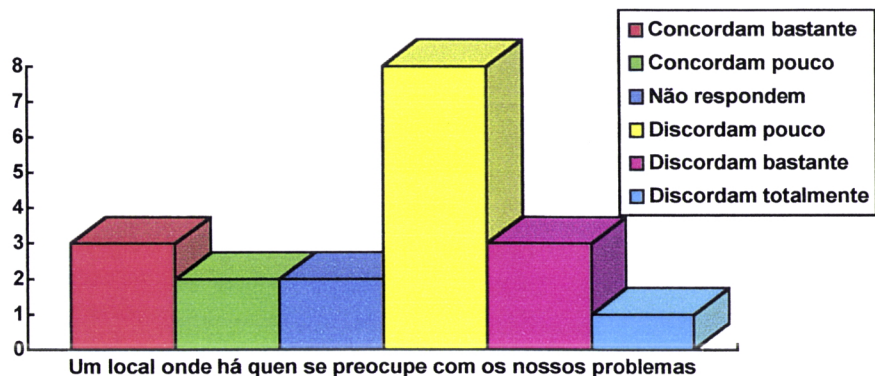


Gráfico 10

- 8 alunos foram unânimes em afirmar discordar pouco com a afirmação.
- 3 alunos afirmaram discordar bastante.
- 3 alunos afirmaram concordar bastante.

Conclui-se que a maior parte dos alunos desta turma opta por um grau de concordância bastante reduzido quanto a esta afirmação.

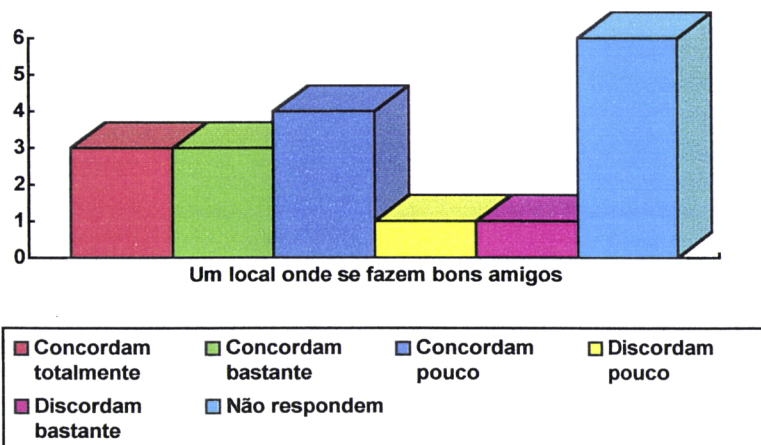


Gráfico 11

Uma grande parte dos alunos não quis manifestar a sua opinião.

3 alunos concordam totalmente, 3 alunos concordam bastante e 4 afirmam concordar pouco.

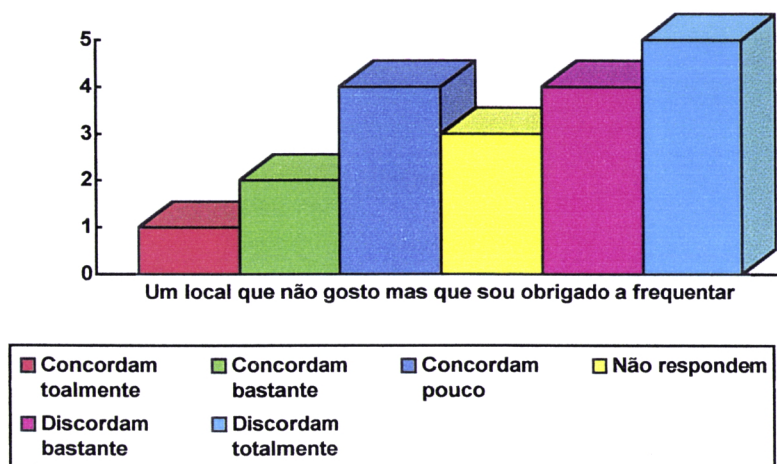


Gráfico 12

- 5 alunos discordam totalmente, 4 discordam bastante e 4 concordam pouco, sendo estas as principais das suas opções. Não quiseram manifestar a sua opinião 3 alunos, as outras opções revelam graus de concordância intermédios e pouco definidas.

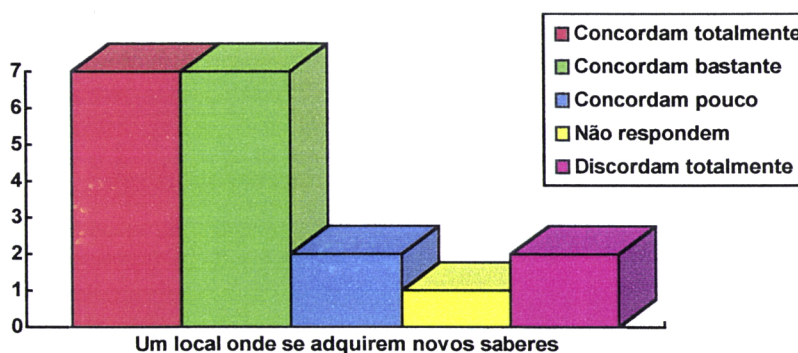


Gráfico 13

7 alunos afirmam concordar totalmente com a afirmação, o mesmo nº de alunos afirma concordar bastante, constituindo estas opções as que possuem maior grau de concordância por parte dos alunos.

Os factores que te fazem gostar mais de uma disciplina são:

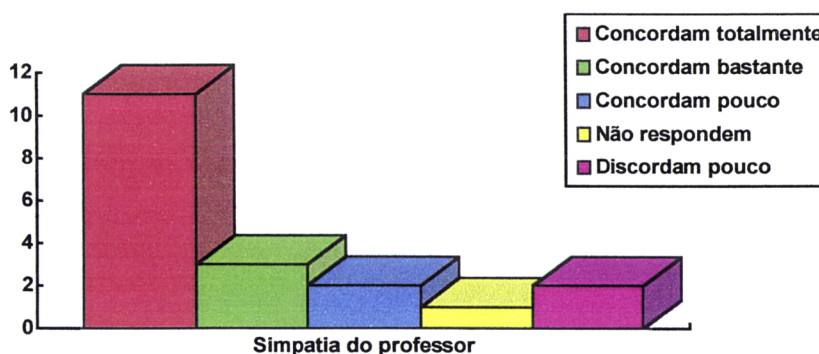


Gráfico 14

Um nº considerável de alunos afirmou concordar bastante com a afirmação. 3 alunos concordam bastante, obtendo os restantes graus de concordância um nº inferior de adeptos.

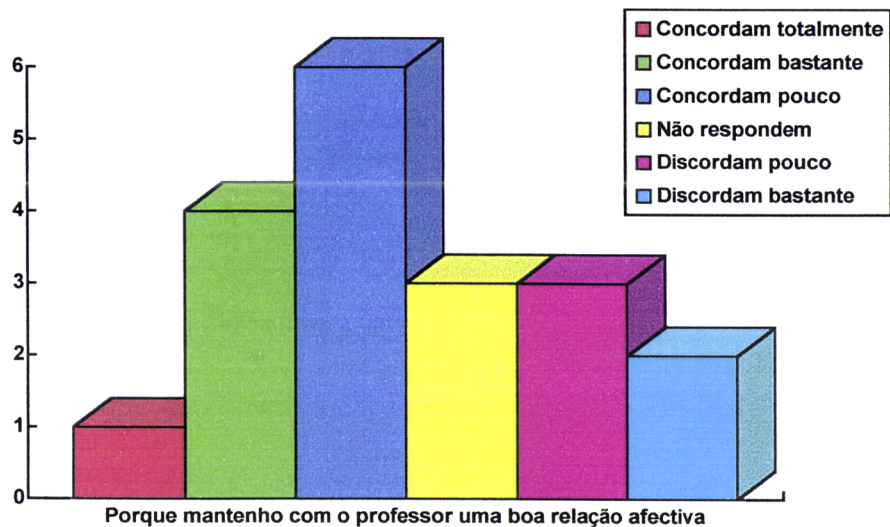


Gráfico 15

Quanto à questão afectiva os alunos atribuem uma importância significativa e que se revela ser um factor que contribui para o gostar mais de uma disciplina.

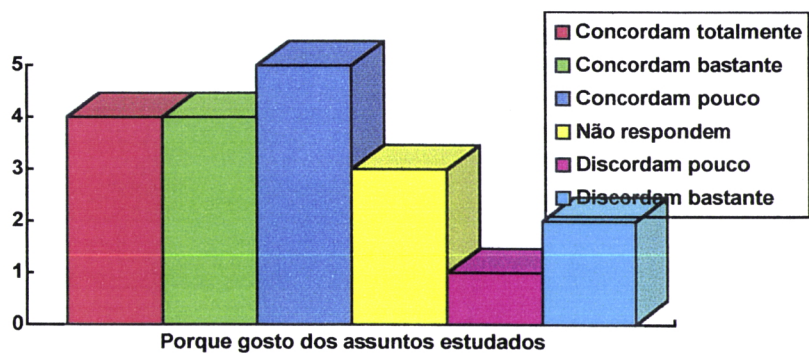


Gráfico 16

Predominam as respostas concordantes com a afirmação. 3 alunos não quiseram manifestar a sua opinião e os restantes graus de concordância foram pouco referidos pelos alunos.

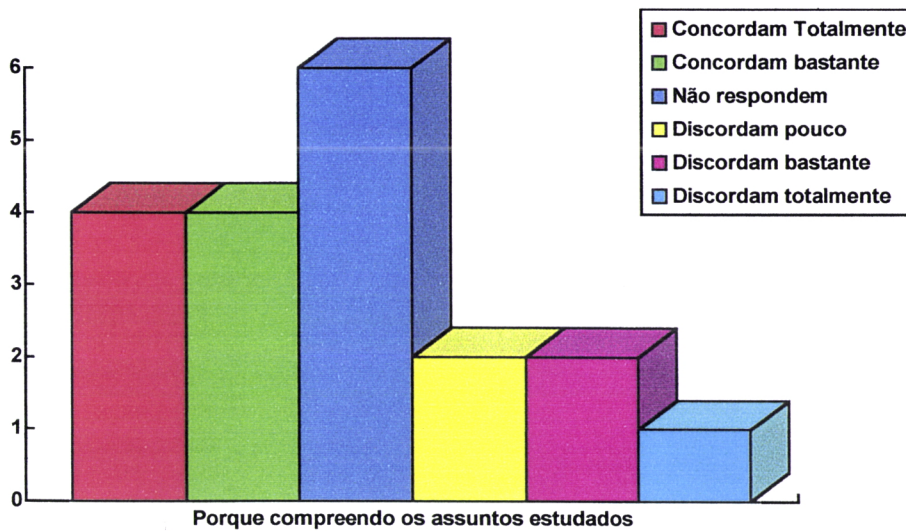


Gráfico 17

Um nº significativo de alunos optaram por não responder. Um maior nº de alunos afirma concordar totalmente e bastante com a afirmação e um nº menos significativo de alunos respondeu discordar pouco e bastante, havendo apenas um aluno a afirmar discordar totalmente com a afirmação.

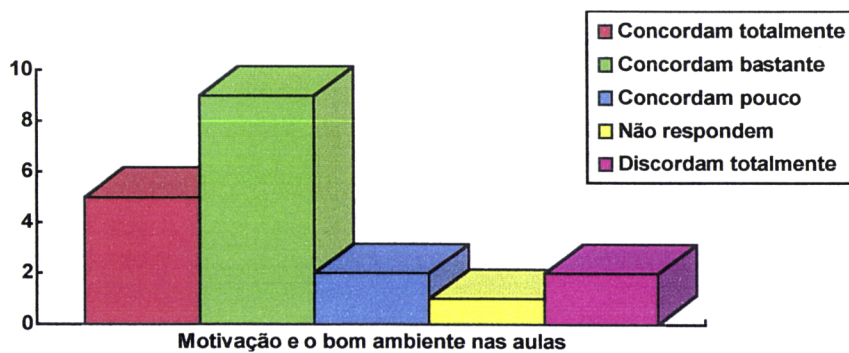


Gráfico 18

Um nº significativo de alunos afirma concordar com a afirmação predominando os graus de concordância totalmente e bastante. 1 aluno não respondeu e apenas 2 alunos afirmam discordar totalmente com a afirmação.

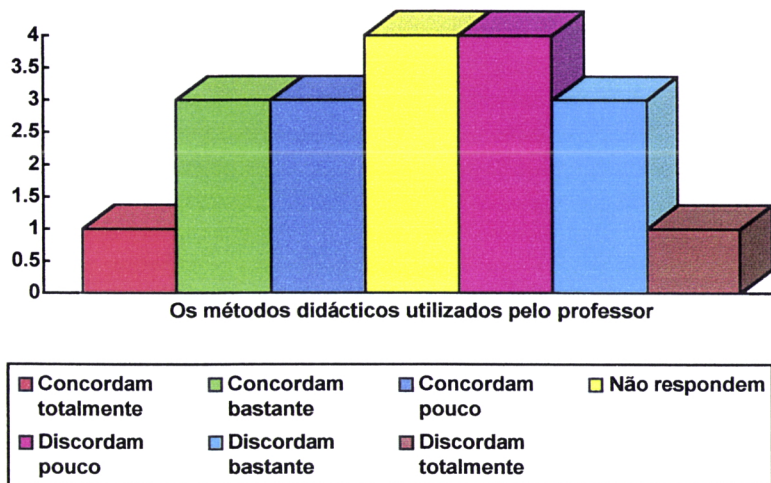


Gráfico 19

Um nº significativo de alunos optou por não manifestar a sua opinião. O mesmo nº de alunos afirmou discordar pouco com a afirmação sendo os restantes graus de concordância variados.

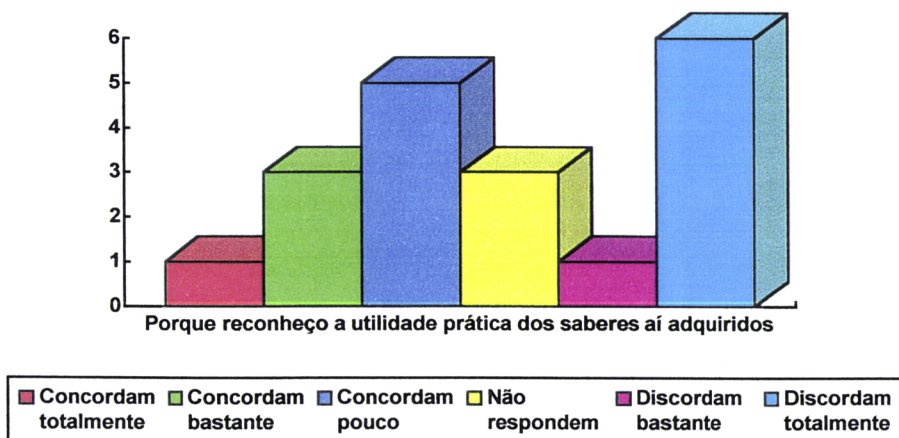


Gráfico 20

- 6 alunos afirmam discordar totalmente com a afirmação.
- 5 alunos afirmam concordar pouco com a afirmação.
- 3 alunos não respondem, sendo as restantes opções bastante variadas.

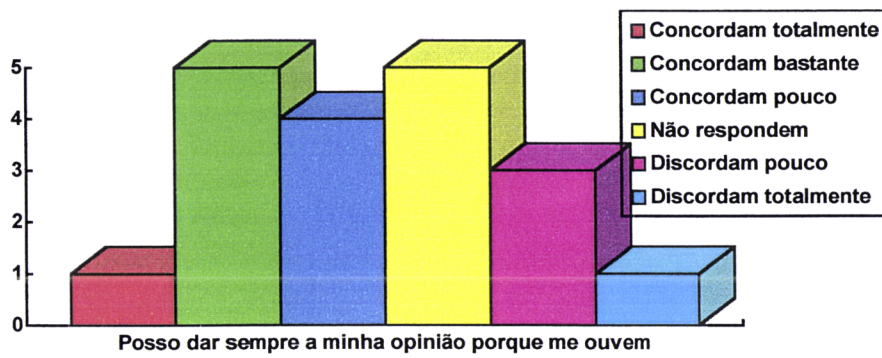


Gráfico 21

As opiniões são divergentes, porém existe um elevado nº de alunos que optou por não dar opinião.

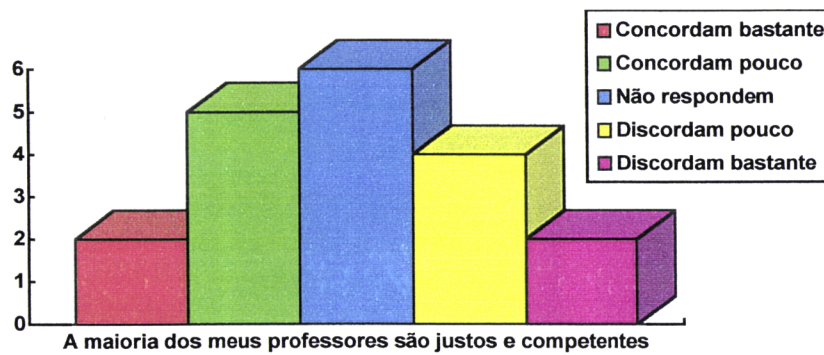


Gráfico 22

Uma maioria dos alunos optou por não dar opinião, havendo 2 alunos que afirmam concordar bastante com a afirmação.

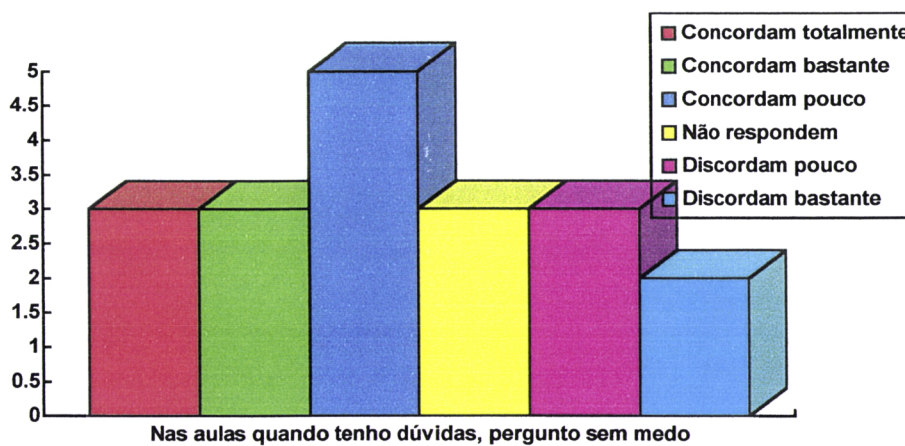


Gráfico 23

Destaca-se o nº de alunos que afirma concordar pouco, mantendo-se as restantes afirmações quase equiparadas.

Gosto desta escola porque:

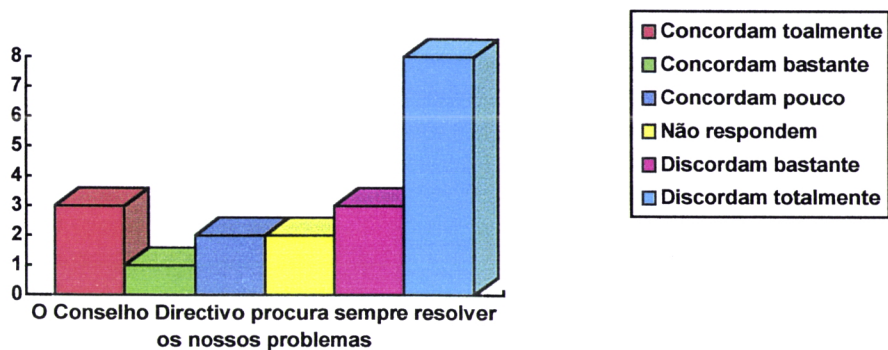


Gráfico 24

Uma maioria dos alunos discorda totalmente com a afirmação. Apenas 3 alunos afirmam concordar com a afirmação, tornando-se as restantes opções com respostas muito variadas e menos significativas.

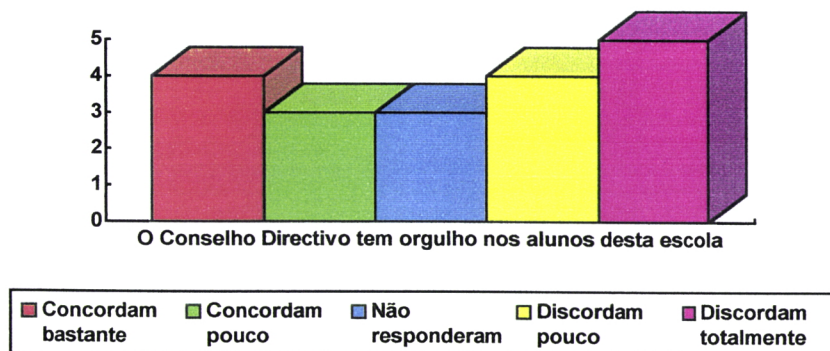


Gráfico 25

São em maior nº os alunos que afirmam discordar com a afirmação. 3 alunos não responderam e 4 afirmam concordar bastante.

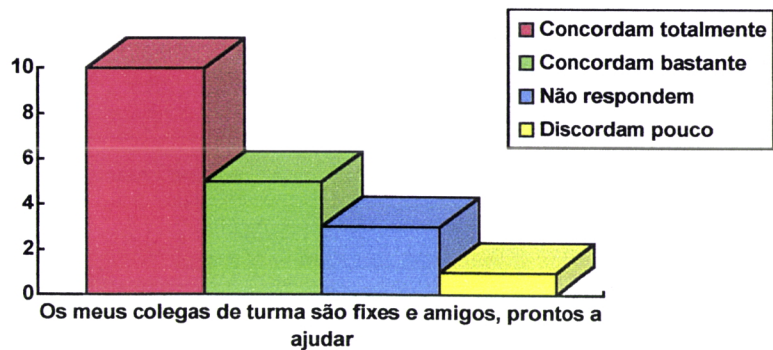


Gráfico 26

A maioria dos alunos afirma concordar bastante com a afirmação o que prova de certa forma a função da escola como um local de convívio e sociabilização.

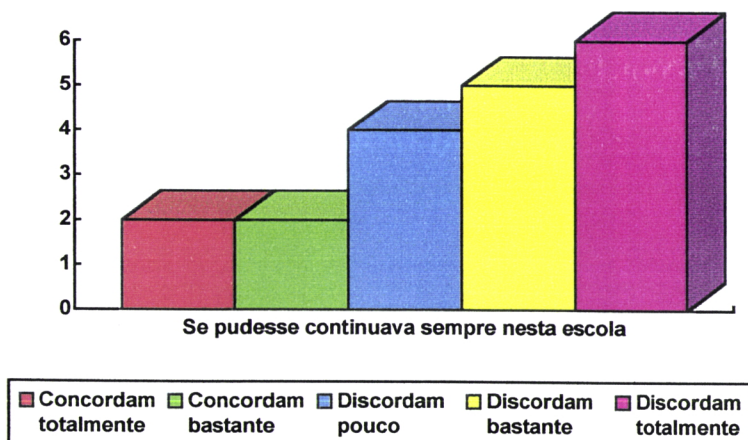


Gráfico 27

Grande parte dos alunos da turma afirma discordar totalmente desta afirmação, apenas 2 alunos afirmam concordar totalmente.