



**CATOLICA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

---

**PORTO**

OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

- ESTUDO DE PRÁTICAS -

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

MARIA DE FÁTIMA MIRANDA MARQUES FERREIRA

Porto, setembro, 2020



**CATOLICA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

---

**PORTO**

OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

- ESTUDO DE PRÁTICAS -

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

MARIA DE FÁTIMA MIRANDA MARQUES FERREIRA

Trabalho efetuado sob a orientação de

Doutora Maria do Céu Roldão

Porto, setembro, 2020





“Quando vires um gigante,  
examina a posição do sol e observa,  
para teres a certeza de que não se trata  
da sombra de um pigmeu.”

Friedrich Novalis



## Agradeço a oportunidade de:

Acreditar que são os desafios que constroem o nosso caminho;

Sentir-me desafiada;

Cruzar com a necessidade de ir à descoberta, a brisa de uma “lufada de ar fresco”;

Identificar-me com a profissão docente que o “acaso” me convidou a aceitar;

Construir em Família um projeto alargado, em que cada um é único;

Inesgotável de “Ser mais” com os outros, com o mundo, com o que me proponho...

## Agradeço, simplesmente porque me sinto grata:

A todos quanto arrastei para o “turbilhão” que objetivei concretizar;

Aos que partilharam os meus constrangimentos e limitações;

Aos que sobreviveram às circunstâncias e exigências. . . porque sim!;

Ao testemunho da Dr.<sup>a</sup> Maria do Céu Roldão, em prol de uma causa...;

Ao meu marido e aos meus 4 filhotes por terem embarcado neste desafio;

Por ter terminado este longo percurso... ;

Por ter chegado a este “cais” com o coração repleto de memórias, aprendizagens e expectativas e outros desafios...

*Bem hajam,*

*Fatinha*



## RESUMO

---

Com o presente trabalho procurou-se investigar no âmbito da aplicação de estratégias metodológicas, nomeadamente em atividades com incidência na Observação, utilizadas pelos docentes no decorrer das suas práticas pedagógicas, se as mesmas rentabilizam e promovem capacidades complexas dos alunos.

Pretende-se desta forma, validar o efeito da aplicação da observação como metodologia da prática pedagógica, no que concerne ao contributo para o desenvolvimento das capacidades complexas dos alunos e conseqüente produção de conhecimento.

Assim com incidência nas práticas desenvolvidas, por um conjunto de professores do terceiro ciclo do ensino básico e com base nas suas perceções, procurou-se reconhecer nas estratégias e instrumentos por eles utilizados, os contributos que deram origem à reflexão conjunta que a seguir se expõe.

Com base na dimensão colaborativa da Supervisão, procedeu-se à recolha dos resultados aferidos, provenientes da aplicação de instrumentos de recolha de dados - entrevista - junto de docentes e da análise de instrumentos pedagógicos utilizados, seguida da elaboração de um referencial contextualizado, que possibilitou a inferência de conclusões no âmbito da investigação desencadeada.

Foram realizados estudos teóricos e investigações nas áreas invocadas, que contextualizaram o quadro teórico desta investigação. Metodologicamente trata-se de um estudo qualitativo contextual, com base nas entrevistas a docentes, da análise reflexiva de instrumentos disponibilizados e de relatos ou narrativas desses mesmos professores, no âmbito do trabalho colaborativo e partilhas pontuais de situação da prática pedagógica.

Problematizada a questão que deu origem ao presente estudo, no âmbito das práticas docentes, foi possível perceber que:

- . Os docentes priorizam como estratégias, as atividades que incidam na observação como meio para promover capacidades de análise, reflexão e inferência de saberes apreendidos;

- . Os alunos quando envolvidos e desafiados no âmbito destas atividades vão desenvolvendo, em ritmos diferenciados, capacidades significativas;
- . A aquisição dessas capacidades significativas possibilita-lhes a aferição de novos conceitos (significados) e conseqüentemente o desenvolvimento de outras competências mais complexas;
- . A produção de conhecimento preconizado pelo atual sistema educativo reflete-se nas aprendizagens dos alunos ao longo da escolaridade, como produto final do sucesso educativo pessoal e global.
- . A observação como instrumento de produção de conhecimento poderá constituir uma estratégia a ser recomendada e incentivada no âmbito do desenvolvimento de capacidades complexas promotoras de conhecimento.

### Palavras-chave

---

*Aprendizagens significativas; Conhecimento; Capacidades complexas; Estratégias de ensino; Metodologias; Observação; Supervisão.*

## ABSTRACT

With the present work we tried to investigate in the scope of the applicative methodological strategies, namely in activities with an impact on Observation, used by teachers during their pedagogical practices, if they profit and promote the complex abilities of students.

In this way, it is intended to validate the effect of the application of observation as a methodology of pedagogical practice, with the contribution to the development of students' complex abilities and consequent knowledge production.

Focusing on the practices developed by a group of teachers from the third cycle of basic education and based on their perceptions, we sought to recognize in the strategies and instruments used by them, the contributions that gave rise to the joint reflection that follows .

Based on the collaborative dimension of Supervision, the results were collected, from the application of data collection instruments - interview - from teachers and from the analysis of the pedagogical instruments used, followed by the elaboration of a contextualized reference, which allowed the inference of conclusions in the scope of the investigation initiated.

Theoretical studies and investigations were carried out in the invoked areas, which contextualized the theoretical framework of this investigation. Methodologically, it is a qualitative contextual study, based on interviews with teachers, reflective analysis of available instruments and reports or narratives of these same teachers, within the scope of collaborative work and occasional sharing of the situation of pedagogical practice.

Having problematized the issue that gave rise to the present study, within the scope of teaching practices, it was possible to perceive that:

- . Teachers prioritize as strategies, activities focus on observation as a means to promote capacities for analysis, reflection and inferring knowledge learned;
- . Students, when involved and challenged in the scope of these activities, develop, at different rates, significant skills;
- . The acquisition of these significant capacities allows them to assess new concepts (meanings) and consequently the development of other more complex skills;
- . The production of knowledge recommended by the current educational system is reflected in the students' learning throughout schooling, as a final product of personal and global educational success.

Observation as an instrument of knowledge production may be a strategy to be recommended and encouraged in the context of the development of complex knowledge-promoting capabilities.

### Key words

Significant learning; Knowledge; Complex capabilities; Teaching strategies; Methodologies; Supervision.



## ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	6
Palavras-chave.....	7
ÍNDICE DE TABELAS.....	16
ÍNDICE DE FIGURAS.....	17
LISTA DE ABREVIATURAS .....	18
INTRODUÇÃO.....	25
PARTE I.....	26
Análise e Enquadramento Teórico e Concetual do estudo no Quadro da Supervisão..	26
CAPÍTULO I.....	29
A Supervisão numa Dimensão Formativa e Colaborativa - contributos para a promoção de aprendizagens significativas por parte dos professores .....	29
1.1- Enquadramento Concetual de Supervisão .....	29
1.1.1- Visão, conceito e desenvolvimento histórico da Supervisão .....	30
1.1.2- Supervisão: Um processo simbiótico de colaboração, desenvolvimento, aprendizagem e formação.....	33
1.2- Dimensão Supervisiva como instrumento do Profissionalismo Docente: Desenvolvimento e Qualidade .....	39
1.3- A Supervisão e o Trabalho Colaborativo – contributo para melhoria da promoção de aprendizagens complexas .....	42
CAPÍTULO II.....	46
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL .....	46
2.1- Profissão Docente – no quadro de desenvolvimento profissional .....	46
2.1.1- Profissão Docente: O que a caracteriza e a distingue?.....	47
1.1.1.1- Desenvolvimento Profissional Docente versus Profissionalidade Docente	50
a. Desenvolvimento Profissional Docente (DP).....	50

b.    Profissionalidade Docente (PD).....	52
2.1.2-  A Função Professor e Práticas Pedagógicas Eficazes.....	56
2.2-    Caraterização da Relação entre o Ensino e Aprendizagem.....	59
2.2.1- Definição do quadro concetual de Ensino e de Aprendizagem .....	59
2.2.2  - Conhecer o dinamismo entre o processo de Ensino e de Aprendizagem	63
2.2.3  - A Aprendizagem como finalidade das estratégias aplicadas aos alunos	66
2.3-    A Função Docente – no quadro de Desenvolvimento Profissional.....	71
2.3.1  - Função do Professor – um compromisso com a formação Profissional	72
2.3.2  Educação para o séc. XXI- uma educação para o desenvolvimento .....	75
CAPÍTULO III.....	81
QUALIDADE E DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	81
3.1-    Qualidade de Ensino – definições de marcos teórico-conceituais.....	82
3.1.1  -Marcos Referenciais para uma Educação de Qualidade.....	83
3.1.1.1- Os agentes promotores de práticas educativas de qualidade.....	87
3.2-    Aprendizagens Significativas – Conceitos Básicos e Teorias Subjacentes.....	89
3.2.1  - Aprendizagens Significativas – Diferentes abordagens .....	92
3.2.1.1 - Aprendizagem Significativa Subversiva .....	95
3.3-    Aprendizagem Significativa Diferenciadas: uma perspetiva de Carl Rogers .....	99
CAPÍTULO IV.....	102
Desenvolvimento de capacidades complexas – percursos da teoria e investigação... 102	
4.1-    Marcos Históricos e Conceituais – referenciais de desenvolvimento de aprendizagens.....	103
4.2-    O Lugar das Metodologias Ativas .....	107
4.2.1  Metodologias Ativas e Impactos .....	109
4.2.2  Promoção de Práticas Conductoras ao Desenvolvimento de Capacidades Complexas .....	112

4.2.2.1	Tipos de Metodologias Ativas .....	114
4.3-	Observação como Estratégia Pedagógica ao Serviço do Desenvolvimento de Capacidades Complexas nos Alunos.....	118
4.3.1	Enquadramento concetual da Observação como Instrumento e Estratégia Pedagógica.....	120
4.3.1.1	O contributo de Estratégias de ensino e de aprendizagem mais significativas .....	123
4.3.2	Capacidades Complexas <i>versus</i> Conhecimento na Dimensão Pedagógica	125
PARTE II.....		128
ESTUDO EMPÍRICO .....		128
Capítulo V - Identificação e delimitação do objeto de estudo .....		128
5.1 - Problema de investigação, questões e objetivos .....		129
5.2. Tipo de estudo e <i>design</i> da Investigação.....		132
5.3.- Métodos e técnicas de recolha de dados.....		135
5.3.2.1. - APRESENTAÇÃO DOS GUIÕES DAS ENTREVISTAS .....		140
Capítulo VI – Análise e interpretação de dados .....		152
6.1. – Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas.....		153
6.2 – Apresentação da análise dos dados das entrevistas .....		158
6.3 –Análise e Inferência dos resultados .....		214
6.3.1 – Contributo das perceções dos docentes no âmbito do estudo realizado		223
6.3.1.1	- A perspetiva do docente de CFQ .....	224
6.3.1.2	- A perspetiva do docente de MAT .....	240
6.3.1.3	- A perspetiva do docente de HIST .....	259
6.3.1.4	- A perspetiva do docente de EMRC .....	277
CONCLUSÃO.....		291
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		300

Anexos .....	305
--------------	-----

## ÍNDICE DE TABELAS

---

Tabela 1 .....	147
Tabela 2 .....	151
Tabela 3 - Legendas e respetivas correspondências: .....	160
Tabela 4 - Entrevista I : Informações Gerais dos Entrevistados .....	161
Tabela 5 – entrevista I: Distribuição de serviço.....	162
Tabela 6 – Entrevista I: Trabalho Preparatório .....	164
Tabela 7 – Entrevista I: Prática Pedagógica .....	166
Tabela 8 – Entrevista I: Tarefas de Observação. ....	168
Tabela 9 – Entrevista I: recurso a tarefas de observação e análise. ....	171
Tabela 10 – Entrevista I: Manifestações dos Alunos. ....	174
Tabela 11 – Entrevista I – Aplicação de tarefas de observação. ....	178
Tabela 12 – Entrevista I: Os programas curriculares.....	182
Tabela 13 – legendas e respetivas correspondências. ....	186
Tabela 14 – Entrevista II: Aprendizagens Significativas.....	190
Tabela 15 . Entrevista I: Capacidades Complexas .....	194
Tabela 16- Entrevista II: Critérios de avaliação. ....	199
Tabela 17 – Critérios de Avaliação do DCSH. ....	206
Tabela 18 – Critérios de Avaliação do DMCE. ....	207
Tabela 19 – Correspondência dos critérios do grupo disciplinar de Matemática. ....	210
Tabela 20 – Critérios de avaliação de Matemática. ....	210
Tabela 21 – Critérios de avaliação de Matemática – específicos do curso CEF. ....	211
Tabela 22 – Unidades de registo: entrevista I e entrevista II .....	222

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1 - “O que se tira da escola, depende do que se “põe” nela” .....	28
Figura 2 – A escola como um lugar para o trabalho colaborativo .....	28
Figura 3 – Caracterização etimológica do vocábulo “supervisão” .....	30
Figura 4 – Relação intrínseca entre Supervisão e o desenvolvimento do pensamento. 32	
Figura 5 – Caraterização do processo dinâmico da Supervisão, como instrumento de desenvolvimento. ....	37
Figura 6 – Caraterização de situações protagonizadas pelos atores educativos .....	48
Figura 7- O conhecimento como construção. ....	66
Figura 8 – O perfil do professor em relação ao desenvolvimento profissional do docente. ....	76
Figura 9 - Esquema inter-relacional entre Insumos-Processo - Resultados.....	84
Figura 10 – Ilustração de banda desenhada de uma Educação de Qualidade.....	87
Figura 11 – Refletir a Educação com Freire .....	89
Figura 12 - As aprendizagens significativas e a dinâmica da sala de aula .....	92
Figura 13 – Esquema da aprendizagem significativa proposto por Ausebel .....	94
Figura 14 – Esquema representativo da análise processual do ancoramento. ....	94
Figura 15 – Referenciação tipificada de um perfil de aluno.....	97
Figura 16 – Ilustração dos patamares essenciais no processo de aprendizagem tipificado por Carl Rogers .....	101
Figura 17 – A importância das percepções como meio de aprendizagem. ....	105
Figura 18 – Promover o pensamento crítico numa relação de simbiose com a LBSE <b>Erro!</b>	
<b>Marcador não definido.</b>	
Figura 19 – Caraterização conceitual e etimológica do vocábulo “Observar” .....	118
Figura 20 – Esquema representativo do papel da Observação na construção da estrutura cognitiva. ....	120
Figura 21 – A observação (ação-efeito) uma relação dialética. ....	127

## LISTA DE ABREVIATURAS

---

AE	Aprendizagens essenciais
AFC	Autonomia e flexibilidade curricular
CA	CrITÉrios de avaliaÇão
CC	Capacidades complexas
CEF	Curso educaÇão formaÇão
CFQ	Ciências físico-químicas
CRTIC	Centro de recursos tic de educaÇão especial
CTS	Ciência, tecnologia e sociedade
DP	Desenvolvimento profissional (docente)
DCSH	Departamento de ciências sociais e humanas
DMCE	Departamento de matemática e ciências experimentais
EAM	Experiencia de aprendizagem mediana
EMRC	EducaÇão moral e religiosa católica
ETD	EducaÇão temática digital
GN	Grupos de níveis
HIST	História (disciplina de)
LBSE	Lei de bases do sistema educativo
MA	Metodologias ativas
MAT	Matemática (disciplina de)
OCDE	Organização para a cooperação e desenvolvimento

	económico
PA	Perfil do aluno
PC	Pensamento crítico
PCA	Percursos curriculares alternativos
PD	Profissionalidade docente
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)</i>





“Quando vires um gigante,  
examina a posição do sol e observa,  
para teres a certeza de que não se trata  
da sombra de um pigmeu.”

Friedrich Novalis

Considerando a importância do Conhecimento como meta do processo de ensino e da aprendizagem, definido pelos diferentes campos científicos e áreas curriculares, procurou-se a partir da utilização da Observação, como recurso das práticas letivas, chegar à produção desse mesmo conhecimento.

As percepções retidas nem sempre são alvo de validação casuística, nomeadamente as que partem da rápida mobilização de informação que nos chega, invade e que subestima o verdadeiro “conhecimento científico”.

Na Educação, considera-se que se deva apurar e promover processos que conduzam os alunos ao “saber distintivo”, aquele que lhes possibilite distinguir o “gigante” do “pigmeu”.

Enquadrado nesta perspetiva de investigação, apresenta-se o estudo obtido, delineado em três grandes temáticas que ajudarão a contextualizar no quadro teórico e conceitual, a Supervisão na sua dimensão formativa do desenvolvimento profissional do docente, face à problematização das questões levantadas para esta investigação. Pretende-se proporcionar ao leitor uma visão de continuidade e de complementaridade na sequência teórica e concetual do problema a que se reporta.

Após um vasto percurso por autores conceituados nas temáticas selecionadas, delineou-se, o que considero ser o problema básico, o suporte de toda a investigação que se pretende levar a cabo. Salientarei com pertinência as conclusões e propostas cientificamente apresentadas, das quais construirei os pilares da problematização a que me proponho investigar.

## PARTE I

### Análise e Enquadramento Teórico e Concetual do estudo no Quadro da Supervisão

---

Nesta fase de arranque objetiva-se que a presente investigação, ganhe a consistência de um trabalho com horizontes e de novas propostas de análise e de interpretação ajustadas ao papel do docente, face às novas realidades educativas que continuamente se nos deparam.

O presente estudo assente nas práticas letivas, dá ênfase ao papel do professor, enquanto ator e gestor de um conjunto de ações educativas que, ao longo dos tempos, vai formatando identidades próprias e singulares.

“Em Platão, o ideal é pensar numa educação diferenciada, que cuide do indivíduo desde criança, preservando o que ele tem de melhor, para que o mesmo reúna ao longo de seu crescimento, qualidades de um bom cidadão e conseqüentemente de um bom político, ou seja, alguém que se coloque a serviço do bem comum.” (Elias, 2005, p. 29)

Por outras palavras, podemos evidenciar que desde os primórdios, a educação chama a si um enquadramento diferenciado, que partindo das qualidades individuais de cada um, espera que o mesmo no seu desenvolvimento se venha a revelar um “bom cidadão”.

Dando continuidade a este pensamento, o aluno é o alvo da ação educativa, e o professor é o ator ou impulsionador dessa mesma ação.

Procurou-se contextualizar o desenvolvimento profissional do professor enquanto impulsionador e gestor no pleno exercício da sua função, e analisar o seu enquadramento teórico e concetual, em relação à Supervisão na sua dimensão formativa.

Das últimas décadas herdamos um turbilhão de mudanças educativas, assentes em avanços e recuos tecnológicos e na recriação de novos cenários ético-sociais, foram configurando as estruturas organizativas das grandes comunidades educacionais.

Nesta parte que agora se inicia, apresentam-se os fundamentos e argumentos que sustentam a problemática que deu origem ao presente estudo. Principiou-se por recuperar algumas das ideias constantes no relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI - “Educação, um tesouro a descobrir”, na sequência da relação vinculativa com a minha formação inicial, da qual bebi e absorvi muito destas propostas. Hoje, continuo a considerar que estão longe de serem “ideias” perdidas ou descontextualizadas da atual realidade educativa. Nesta disponibilidade assenta o meu comprometimento com o presente trabalho de investigação.

Retomando o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação do Século XX, Jacques Delors marcado pelo poder educativo das narrativas (histórias, fábulas, parábolas, mitos, lendas) como um “saber” precioso, testemunha a necessidade da liberdade de pensar, um desafio às próprias decisões, de transformar o “saber” em “algo seu”. Delors, baseado numa das fábulas mais conhecidas quis, que a humanidade percebesse o “tesouro” que cada um esconde em si, e que só a educação poderia revelar.

“Evitai (disse o lavrador) vender a herança, que de nossos pais nos veio. Esconde um tesouro em seu seio. Mas ao morrer o sábio pai, fez-lhes esta confissão: - O tesouro está na educação.”<sup>1</sup>

Na mesma sequência, continuamos a constatar em contextos e épocas diferenciados a mesma **preocupação com a Educação** e uma única necessidade: “investir **na Educação**”.

Neste sentido, a figura 1<sup>2</sup>, em conjugação com a interpretação da fábula do tesouro escondido, são coincidentes no propósito para com a Educação.

---

<sup>1</sup> Delors, Jacques. A EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Edições ASA. 1996 (adaptação)

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.google.es/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fdocplayer.com.br%2F70121548-Projeto-dialogos-com-o-ensino-medio-curso-de-atualizacao-juventude-brasileira-e-ensino-medio-inovador-jubemi.html&psig=AOvVaw3HicNiCArgughMDaJb0WLI&ust=1596816635749000&source=images&cd=vfe&ved=0CAIQiRxxqFwoTCOjb6-r7husCFQAAAAAdAAAAABAI>

A educação, independentemente das teorias, das práticas, dos diferentes paradigmas que a ela se associam, ou qualquer que seja o sistema, só conseguirá cumprir o seu propósito, se o Professor exercer com qualidade o seu papel.



Figura 1 - "(...) o que se tira da escola, depende do que se "põe" nela"

Atribui-se ao professor o papel de gestor, o que gere os meios, as oportunidades, e as tarefas, suportado por um sistema educativo que, abrindo os horizontes, exige ações particulares a cada um, no sentido de todos construírem um percurso.

Urge, por tal, investir e reinventar a Educação, pois dela depende o futuro da humanidade. Por outro lado, ao docente exige requisitos que o conduzam à sua profissionalidade.

Numa perspetiva de supervisão (figura 2)<sup>3</sup>, o desenvolvimento profissional do professor



remete-nos para a criação e sustentação de ambientes fortemente marcados pela colaboração e pela ação formativa dos agentes. O desenvolvimento profissional surge, nesta ótica, como um percurso alicerçado nos sucessivos progressos e na prática da autonomia.

Figura 2 – A escola como um lugar para o trabalho colaborativo

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.google.es/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fad2gestao2licped.blogspot.com%2F2012%2F05%2Fopapel-do-supervisor-escolar-e-do.html&psiq=AOvVaw3h6bydJ8VNirneH-qAzwPv&ust=1596821618585000&source=images&cd=vfe&ved=2ahUKewieqIscjoFrAhUX\\_4UKHX9OAVMQr4kDegQIARA1](https://www.google.es/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fad2gestao2licped.blogspot.com%2F2012%2F05%2Fopapel-do-supervisor-escolar-e-do.html&psiq=AOvVaw3h6bydJ8VNirneH-qAzwPv&ust=1596821618585000&source=images&cd=vfe&ved=2ahUKewieqIscjoFrAhUX_4UKHX9OAVMQr4kDegQIARA1)

## CAPÍTULO I

### A Supervisão numa Dimensão Formativa e Colaborativa - contributos para a promoção de aprendizagens significativas por parte dos professores

---

#### 1.1- Enquadramento Concetual de Supervisão

A introdução deste capítulo, no âmbito desta investigação, prende-se com duas posições que delineiam este percurso: a função de docente, que passa inevitavelmente por uma abordagem supervisiva e que naturalmente se instala na relação com os pares (na aula, no grupo, no departamento, no conselho de turma, no projeto educativo) e em simultâneo, pela necessidade de aprofundar as teorias que alicerçam as práticas reflexivas e estruturam as bases do trabalho colaborativo, na dinâmica educativa. Motivos, pelos quais incentivaram a sede de frequentar o 2.º ciclo de estudos, nesta área específica de especialização.

Na continuidade deste trabalho, torna-se imprescindível fazer o enquadramento do objeto de estudo no contexto da supervisão, face ao número de interligações necessárias com os pares, no sentido de aferir e delinear um conjunto de respostas, suscetíveis de apresentarem caminhos de resolução.

Far-se-á uma abordagem da supervisão recorrendo fundamentalmente os princípios que orientam o trabalho colaborativo.

Facilmente verificamos que o conceito de supervisão e colaboração sempre foram muito próximos na sua aplicabilidade, o que por vezes trouxe, nomeadamente no universo da educação, alguma disfunção dos próprios conceitos. Assim, propõe-se numa abordagem inicial, a reposição e esclarecimento de cada um, desses conceitos, face à diversidade de significados e à sua transversalidade. Posteriormente, passaremos para a sua aplicação, como instrumentos basilares que são, no âmbito das práticas educativas, que efetivamente, são as que mais nos interessa.

### 1.1.1- Visão, conceito e desenvolvimento histórico da Supervisão

Apesar da familiaridade que o termo “Supervisão” trouxe às comunidades educativas, nem sempre, as perspectivas incidem nos mesmos significados, ampliando um vasto universo de significações e modos de utilização, diversificando a sua “práxis”. Se por um lado esta diversidade pode ser entendida como um fator de enriquecimento alargado, por outro, as multiplicidades de funções esbatem o conceito primário, desvalorizando o ato de ensinar e o de aprender. Há assim, uma desfocagem, da essência do processo educativo.

Na busca do conceito etimológico, sempre foi uma excelente prática, iniciar-se pela especificidade da matriz conceitual dos vocábulos. Nesta base, procurou-se usar o mesmo método, para se chegar ao conhecimento das raízes conceituais de cada um dos termos. Neste seguimento, elaborou-se um esquema representativo<sup>4</sup> das conexões de significados, interação e práticas desenvolvidas, com o intuito de estabelecer uma definição base e daí estabilizar a rede complexa dos diferentes contextos.<sup>5</sup>



Figura 3 – caracterização etimológica do vocábulo “supervisão”.

Etimologicamente, “supervisão” irradia um conjunto diversificado de significados resultantes dos vocábulos que lhe dão origem: enquanto que prefixo “Super” encaminha-nos para realidades de grandeza, de um processo que atinge o topo, de algo

---

<sup>4</sup> Nota - esquema produzido pela autora do trabalho, para ilustrar a formação etimológica da palavra “supervisão” para o domínio de conceitos.

<sup>5</sup> Gaspar. Seabra. Neves. A Supervisão Pedagógica: Significados e operacionalização. Revista Portuguesa de Investigação Educacional. vol.12 2012. 29-57

que se encontra acima da linha normal da visão, possibilitando uma “percepção global” e como global, torna-se na soma das partes para constituir o todo; já o termo “visio”, reflete-nos a ideia de “ver”, condicionado pelo prefixo da palavra “super” gera condições muito especiais na sua conjugação como vocábulo resultante da associação destes dois termos. A força dos significados resultantes impõe limites na sua interpretação, passando a ser um “ver” carregado de profundidade, inerente à “super” capacidade, que nos remete o vocábulo inicial. Trata-se de um “ver, com olhos de ver”, alcançado pela capacidade de absorver em profundidade, “*percecionar para além de*”.

No entanto, perante a grande diversidade de contextos anexados à tipologia de significados, damos conta que o marca a diferença entre eles, é o “foco” atribuído na interpretação que se pretende. Não é por acaso que a noção de supervisão, se encontra alargada a uma diversidade de contextos específicos, no domínio da ação: pedagógica, administrativa, clínica, financeira, científica entre outros.

A supervisão poderá ser entendida, como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico, no âmbito mais introspetivo, ou ainda numa dimensão mais alargada, como promoção antecipada de uma nova organização, sustentada na observação, no acompanhamento, na orientação e avaliação de um processo, tendo em vista as potencialidades de liderança (controle /decisão).

Estamos então perante uma dualidade de contextos *supervisivos*, no que concerne às perspetivas interrelacionais horizontais e transversais da sua funcionalidade.

Contudo, outros estudos complementam a ideia de entrelaçamento à sobreposição de conceitos diversificados que vão dão corpo ao processo complexo da definição de supervisão, associada à abertura das fronteiras lexicais e funcionais das ações supervisivas, contribuindo desta forma para a evolução do próprio conceito.

Recordando as raízes etimológicas da palavra “supervisão”, é fácil compreender que por si só, o termo não se encontra, associado a um único sinónimo.

*“...a nossa análise salienta a essência da supervisão como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e*

*operacionalizados em ações de monitorização, em que a avaliação está obviamente presente.”<sup>6</sup>*

Conclui-se que pela análise realizada pelas autoras mencionadas, podemos identificar duas perspetivas diferentes do processo interativo da supervisão (fig. 4)<sup>7</sup>.

A sua dependência da capacidade de reter informações a partir da visão e da captação de olhar sobre um processo de reações interativas, colocam-na no patamar das contextualizações, em oposição à referência unilateral de um sinónimo ou de um significado “per si”.

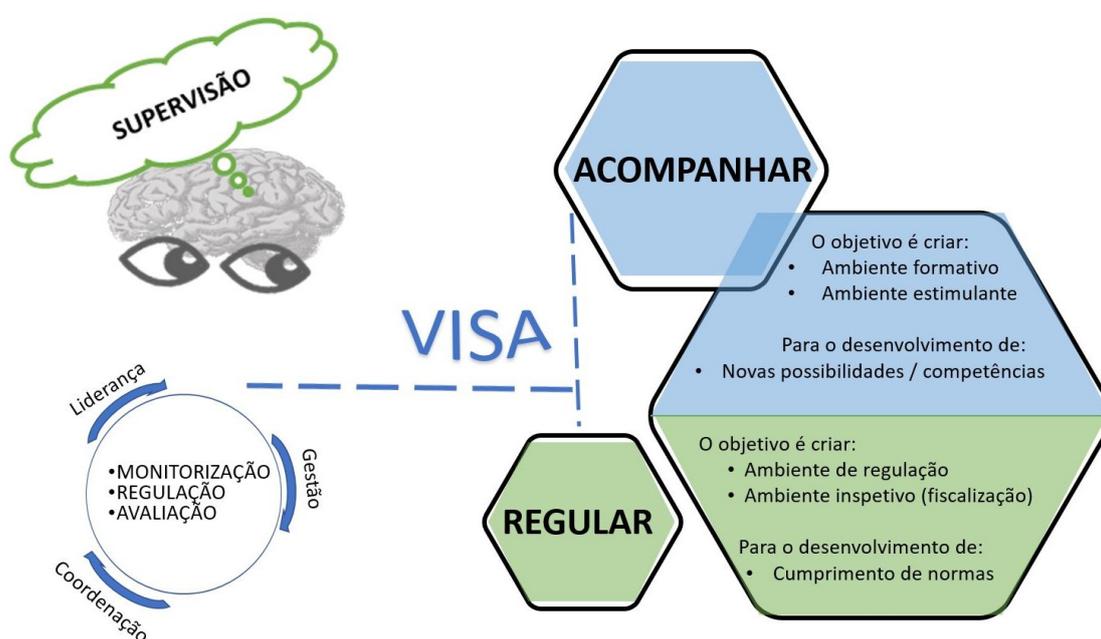


Figura 4 – Relação intrínseca entre Supervisão e o desenvolvimento do pensamento.

Fazendo uma retrospectiva, do caminho delineado pela supervisão, no desenvolvimento do pensamento, da organização das práticas, na estruturação de normas conducentes à promoção de estímulos e na criação de possibilidades, damos conta dos benefícios trazidos para o campo da educação e da formação.

---

<sup>6</sup> Alarcão. Canha. Supervisão e Colaboração, uma relação para o desenvolvimento. Coleção Novacidine 5. Porto Editora. 2013. p. 19

<sup>7</sup> Nota: esquema produzido pela autora do trabalho, para apresentação da articulação entre conceitos, no âmbito da supervisão.

Os mesmos benefícios foram extrapolados para outras áreas, contribuindo para práticas profissionais e organizacionais mais eficientes.

### 1.1.2- Supervisão: Um processo simbiótico de colaboração, desenvolvimento, aprendizagem e formação

Após a análise conceitual e etimológica inerente ao vocábulo “supervisão”, ficámos certamente, a perceber a profundidade da interação inerente à amplitude de significados que lhe estão associados. Tal relação, possibilita-lhe alargar o universo de ações, conferindo-lhe uma multiplicidade de aplicações e, em simultâneo o desenvolvimento das capacidades de pensar, de analisar, de observar, de interferir, de melhorar, de relacionar e avaliar.

Retomando o esquema anterior (figura 4), depreende-se que a ação da supervisão, sendo multifacetada (acompanhar/regular; formação/monitorização, teoria /prática; gestão/liderança, entre outras funções), permite independentemente da dimensão em que é aplicada, uma visão global alicerçada num conjunto de interações que a complementam e a equilibram.

Em qualquer processo de desenvolvimento do pensamento e das suas práticas de regularização, monitorização e avaliação, criam-se possibilidades ilimitadas, enquanto se estruturam as experiências vividas, como ato próprio do pensamento. Daí, que o campo da supervisão, tenha alargado a diferentes áreas da aprendizagem, como um saber investigado, analisado, refletido e aplicado estruturalmente sob normas específicas, no âmbito da dimensão abrangida.

Se até aqui, foi importante delinear o eixo de interações que se encontram na origem do termo “supervisão”, agora interessa-nos clarificar o modo como decorrem estas mesmas interações no sentido de identificar as mudanças daí resultantes e contributo prestado à sociedade, nas diferentes áreas do saber e da aprendizagem.

Verificámos também que o conceito de “supervisão”, resulta de um processo simbiótico dos termos que lhe dão origem. Da mesma forma, pretende-se clarificar que as

interações adjacentes ao ato de supervisionar, são igualmente produto de um processo de simbiose entre a “supervisão” e a “colaboração”.

Assim, dediquemos agora uns minutos ao vocábulo “simbiose”, no sentido de construirmos o fio condutor do que se pretende analisar em relação à supervisão. A raiz do termo, resulta do grego, da palavra “*sumbiósis*”<sup>8</sup>, usada para descrever a *vida em comum*, e as relações daí provenientes, como a *camaradagem*. Hoje, alargada à relação de associação recíproca entre indivíduos, remete-nos para o benefício comum entre ambos.

Por outro lado, o vocábulo “colaboração”<sup>9</sup> remete-nos para um sentido positivista, de interação, cujos esforços, convergem no sentido de se concretizar algo. De origem etimológica do latim, significa “*trabalhar com*”, “*participação coletiva*”, encontram-se associados ainda outros significados, tais como, cooperação, ajudar, participar, sempre num dinamismo de mútua relação.

Os três vocábulos que agora referi, no que concerne ao seu significado etimológico, sugerem-nos uma proximidade muito intrínseca de complementaridade, e comportamentos muito similares, neste entendimento, são situações de colaboração, entre ambas, uma vez que envolvem trabalho em conjunto.

Outra reflexão que quero partilhar, e que considero fator importante, em todos os contextos conceituais, é que impõem um objetivo comum, um interesse relevante, pelo qual, os intervenientes, independentemente das perspetivas individuais, constroem algo comumente desejado.

Transpondo este cenário para a educação, no caso de Portugal, o que conheço melhor, a supervisão constitui um dos princípios do sistema educativo, embora com lacunas na interpretação, há ainda barreiras que ainda não foram transportadas. Às sucessivas mudanças ocorridas na educação, considero serem tentativas de melhoramento, de representação das necessidades entre a primazia do conhecimento, e a sua adaptação à sociedade. Digamos que o tempo entre a deteção do problema e a sua resolução

---

<sup>8</sup> in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/simbiose> [consultado em 10-05-2019].

<sup>9</sup> in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/colabora%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 10-05-2019].

encontram-se desfasados. As “mudanças” têm decorrido como fruto da sua aplicação, em detrimento de uma análise refletida, debatida e amadurecida, de forma que haja uma efetiva aplicabilidade.

Numa perspetiva generalista, condicionada por leituras superficiais sobre a educação e a incessante procura de melhores respostas, surge-nos como uma corrida contra o tempo, ausente de momentos para reflexão conjunta das práticas. As escolas saturadas de extensas cargas horárias do corpo docente, abdicam da análise contextual que esteve presente na sua origem, para procederem apenas à leitura diagonal que permita a aplicação e concretização de novas práticas.

Se por um lado, a escola delineou estratégias e estruturas que abrem possibilidade à reflexão pedagógica e didática, por outro, assiste-se a reflexões pouco produtivas e pouco participadas, criando-nos a ilusão de mudança. Contudo, os modos de proceder das práticas, permanecem imutáveis, o registo continua inalterado, a favor de anos de experiência, instalados sob teias monótonas de mal-estar, de saturação da capacidade de inovação e de desenvolvimento.

Recentremo-nos na força específica, inerente à colaboração, como um instrumento ao serviço do desenvolvimento.

“Colaborar é, assim, um instrumento que serve o desenvolvimento das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e presumivelmente, também das instituições em que se inserem.” <sup>10</sup> (cf. Attard & Armour. 2005; Vescio, Ross & Adam. 2008. p.89)

Por outras palavras, reconhece-se na colaboração o trampolim para o desenvolvimento, na medida que colaborar implica estar envolvido, comprometido, atingir um fim, um processo de realização de ações e de concretização de propósitos, numa linha de estreita interação com os que comungam dos mesmos ideais.

Digamos que possibilita aos agentes, a partilha de emoções e de sentimentos, proporcionando elos de cumplicidade e complementaridade. A educação, como uma instância social, deve fazer-se prevalecer de tais valores, que validam toda a rede de

---

<sup>10</sup> Alarcão & Canha . Supervisão e Colaboração, uma relação para o desenvolvimento. Coleção Novacidine 5. Porto Editora. 2013. p. 46

interações e lhe conferem a partilha de responsabilidades (da tutela, da instituição escola, da comunidade educativa e dos agentes educativos na sua individualidade).

*“Para que exista de facto, relação colaborativa, é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justifiquem seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que podem assumir.”<sup>11</sup>*

Outro facto, não menos importante, é a coordenação destes grupos, em que a função hierarquia deve assentar na capacidade de “ser um com os outros”, de criar um único patamar, onde todos os intervenientes devem analisar, refletir, compreender as diferentes posições e decidir em conformidade a um “bem maior”, não pela maioria, mas pela amplitude e desenvolvimento que isso possa contribuir para o processo.

Com o mesmo propósito, Alarcão & Canha, falam-nos da colaboração, como uma atitude de abertura pessoal, uma vez que, se reveste da necessidade de “vontade própria”, por parte de cada interlocutor do processo, tendo em vista a partilha de reflexões.

*“A tarefa de coordenador do grupo, por exemplo, consistirá em criar condições para que o grupo possa fazer as opções necessárias à condução da atividade e à prossecução dos objetivos traçados; não lhe cabe fazer essas opções pelo grupo.”<sup>12</sup>*

Deste processo reflexivo alargado espera-se que haja “convergência concetual”, como produto do trabalho colaborativo desenvolvido. As conceções daí resultantes deverão constituir a base para novas práticas, que assumidas em corresponsabilidade, contribuem para o desenvolvimento do processo definido.

A colaboração é, em simultâneo, um processo dinâmico e um instrumento de desenvolvimento, conforme se representa no esquema que se segue. (figura 5)<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> IBIDEM, p.47

<sup>12</sup> IDEM

<sup>13</sup> Nota: esquema produzido pela autora do trabalho para representar a Supervisão como processo dinâmico com vista ao desenvolvimento.

# SUPERVISÃO - Instrumento de Desenvolvimento

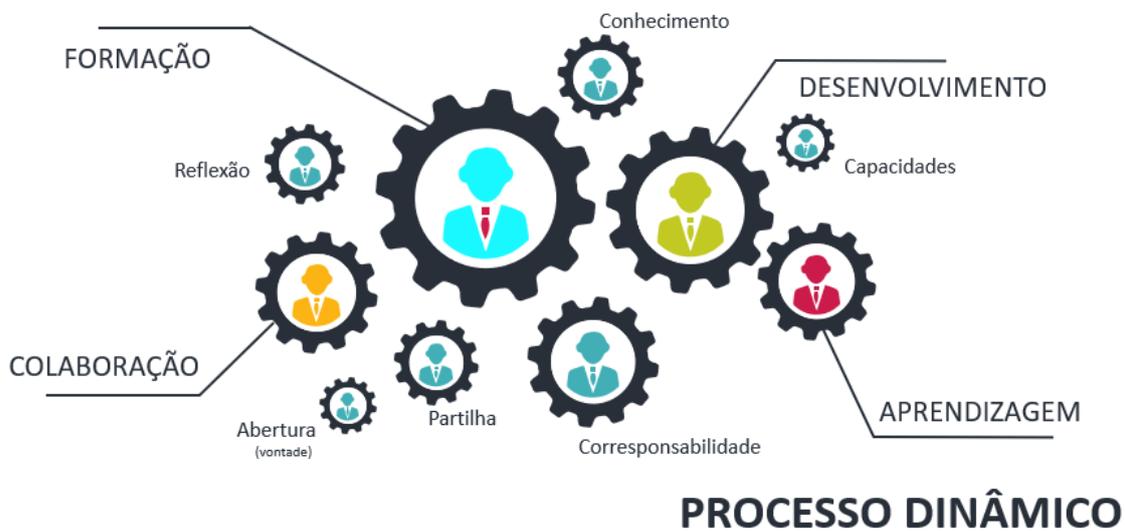


Figura 5 – Caracterização do processo dinâmico da Supervisão, como instrumento de desenvolvimento.

Regressando à ideia central deste ponto, a supervisão como um processo de simbiose entre a colaboração, aprendizagem, formação e desenvolvimento, verificamos que se trata de um processo intenso de inter-relações e dinâmicas colaborativas, cujo objetivo é, estimular o desenvolvimento dos intervenientes no âmbito das suas funções.

Se, por um lado, verificamos o cruzamento simbiótico entre colaboração e desenvolvimento, cujos benefícios mútuos impulsionam o processo superviso, por outro, resta-nos compreender como se processam os mecanismos colaborativos entre aprendizagem e formação profissional, na continuação da dinâmica supervisiva para o desenvolvimento profissional.

As interações inerentes ao processo superviso e ao desenvolvimento daí decorrente, traduzem por si, aprendizagem na medida em que a apropriação de conhecimentos, assenta na vontade própria de aprender, de assimilar práticas e conceitos, que ajustados e filtrados no decorrer do processo colaborativo de reflexão, conduzem o individuo ao desenvolvimento.

Apurados os contextos reflexivos, a aprendizagem daí resultante, converter-se-á numa aprendizagem intrínseca e significativa para cada aprendente, pelo contributo da

partilha de conhecimentos e de saberes experimentados, conduzindo cada um, à responsabilidade construtiva e reconstrutiva do saber desenvolvido.

*“A aprendizagem é, assim, um processo complexo que se desenvolve em contextos formais, e institucionalizados, mas que também ocorre em situações informais (...) reflete (...) interage (...) realiza.”*<sup>14</sup>

A formação, neste contexto, constitui o patamar privilegiado para a ação organizativa do processo, orientação das práticas reflexivas e ações desenvolvidas no decorrer do processo colaborativo, sob o domínio da supervisão.

É possível, no processo de supervisão, identificar nas características de simbiose, ganho recíproco de benefícios, que se refletem nos diferentes intervenientes, quer na sua individualidade, como na dimensão colaborativa (pertença colegial); na dimensão da aprendizagem (apropriação de conhecimentos); na dimensão do desenvolvimento (corresponsabilização) e ainda na dimensão formativa (comprometimento com o conhecimento).

“Deste modo, a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones, 1984)”<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Alarcão. Canha. Supervisão e Colaboração, uma relação para o desenvolvimento. Coleção Novacidine 5. Porto Editora. 2013. p. 52

<sup>15</sup> Alarcão& Canha . A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. Revista Portuguesa de Investigação Educacional 12/2012.p. 30

## 1.2- Dimensão Supervisiva como instrumento do Profissionalismo Docente: Desenvolvimento e Qualidade

"a supervisão transporta potencialidades transformativas que inquieta ver desperdiçadas" (Roldão, 2012, p.19) <sup>16</sup>

A abordagem que se pretende dar a esta investigação, inclui um estudo de práticas que se inserem no âmbito reflexivo da Supervisão Pedagógica. Considera-se basilar nesta temática citar Roldão (2012), quer pela sua formação inicial e contacto privilegiado com os mentores do “conceito supervisivo” (Mosher e Purpel, 1972), quer enquanto formadora e investigadora exímia da área supervisora.

A autora, alerta para o reconhecimento do conceito de supervisão como “objeto múltiplo” no sentido que abrange em simultâneo a ação de ensinar, o professor, o currículo e a organização da escola, tão necessários à eficiência da supervisão.

Contudo, nomeadamente no caso de Portugal e apesar dos muitos esforços, a área da supervisão continua a ser alvo de grande “resistência” (Roldão 2005). Na sequência, a autora aponta três grandes argumentos que estarão na origem desses indicadores desenvolvidos perante a supervisão, que são: a associação de funções de controle; alegada associação ao défice de saber profissional e o desconforto associado à observação de aulas.

A formalização normativa da supervisão, também não lhe terá conferido grandes privilégios, uma vez que se limitou ao campo de estágio e à integração no contexto escolar como aferição da apetência para a função de docente, quando exercitada com caráter avaliativo de estágio, afastando-a do que seria o seu conceito primeiro, na linha de conceção do desenvolvimento profissional (Marcelo 2009).

Roldão, objetiva para a supervisão a melhoria da instrução, apelando à sua própria valorização como ato intelectual que sustentará o agir do professor, com ganho para o

---

<sup>16</sup> Mesquita & Roldão. Supervisão, Transformação e Desenvolvimento Profissional: a Voz dos Formandos. Atas do VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem. Instituto Politécnico de Bragança. 2016.p.2472

conhecimento, através de processos metodológicos e a aplicação de estratégias conducentes à construção do conhecimento.

Evidenciam-se mudanças urgentes perante a herança histórica que recai sobre os “professores”, sobre a sua atividade/ação, sobre a educação e o papel da escola, enquanto estruturas de desenvolvimento.

Retomemos ao conceito de supervisão, centrado no seu objetivo “múltiplo” de: “ação de ensinar”, o “professor”, os “currículos” e a “organização escolar”.

Com base nestes quatro indicadores referenciados por Roldão (2000) prosseguiremos à análise por associação dos conceitos, com vista à sua articulação e compreensão do contributo efetivo que traz como atividade supervisiva, para o desenvolvimento e qualidade do profissionalismo docente.

- a. Ação de ensinar: associada à “função de ensinar” conduz-nos à leitura de duas ações concretas: (1) “ensinar = professar” – na qual o professor é aquele que detém um saber, restrito, que domina e o torna publico; (2) “ensinar = fazer aprender” – o professor como aquele que faz aprender, que detém o saber de fazer com que os outros aprendam.
- b. O Professor: relacionado à “função social”, tornam-se indispensáveis na medida que que são os agentes promotores de “fazerem os outros a aprender”;
- c. Os currículos: correspondente ao “Saber” que a sociedade considera como necessário.
- d. Organização escolar: vê a escola como instituição “curricular publica”, responsável por organizar esse “corpo de saberes” socialmente necessários.<sup>17</sup>

No âmbito da dimensão supervisiva, o profissional da educação é tido como o responsável pela “mediação” entre o aluno e o saber, uma vez que cabe ao professor a tarefa exclusiva de orientar e tutorear o aluno para apreensão do saber (fazer aprender). Dito por outras palavras, Shulman (1987)

“o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, conteudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer

---

<sup>17</sup> Roldão, M. C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre a educação – ano XI, v.12, n.13, jan/dez. 2005

com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensino”<sup>18</sup>

Advoga-se assim, exigência científica para a formação dos professores, Roldão (2004) no combate à “débil profissionalidade docente”, como o “lugar geométrico” por excelência, onde a “ação especializada” possibilita a construção de uma cultura de profissionalidade, na qual o ato de ensinar conduz aquele que se ensina(aluno) à construção do seu próprio saber.

Podemos sintetizar, que a dimensão supervisiva, como instrumento de profissionalismo ocupa especial relevo na medida que providencia e verifica a mediação do professor com o aprendente, no que concerne ao “*saber a fazer a aprender*”. Intensifica-se a noção de ensinar no sentido de “*fazer aprender alguma coisa a alguém*” de “*ressignificar*”.<sup>19</sup>

Paralelamente, Valente refere que “o objetivo primeiro da escola e talvez o mais singular é o de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos ensinando-os a pensar, crítica e criativamente, para que aprendam eficazmente a tomar decisões face a problemas que os confrontam” (1989, p. 41).

Perrenoud (2000), aponta para a necessidade duma organização ativa, no que concerne à ideia do “*trabalho de ensinar*” numa correspondência direta com o “*trabalho de aprender*”, construído “*pelo e no aluno*”. Nesta “organização ativa” reclama por uma orientação “*intencionalizado e tutorizado por este profissional*”.<sup>20</sup>

No caso de Portugal, o desenvolvimento destas capacidades nos alunos, tem vindo a ser uma meta da educação, ao nível dos currículos formais, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986. Podemos considerar que, neste mesmo documento, se encontra expressa essa preocupação, na utilização de expressões como: “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico” ou quando se advoga a necessidade de

---

<sup>18</sup> Shulman, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, p. 4-14, 1987.

<sup>19</sup> Roldão, M. Céu. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. Escola Superior de Educação de Santarém. 2004

<sup>20</sup> Perrenoud, P. Novas competências para ensinar. São Paulo: Artmed. 2000

desenvolvimento “da capacidade de raciocínio, do espírito crítico”. Esta preocupação é também evidente nas alterações posteriores, feitas à LBSE em 1997 e em 2005.

### 1.3- A Supervisão e o Trabalho Colaborativo – contributo para melhoria da promoção de aprendizagens complexas

De acordo com o percurso delineado até ao momento, foi-se tomando consciência do contributo prestado pela Supervisão, como instrumento de desenvolvimento profissional docente, numa dinâmica de formação e de colaboração. Importa agora conhecer os contributos das ações desencadeadas pelos docentes para a melhoria das aprendizagens complexas alunos.

Por um lado, a ambição da escola é concretizar um processo de ensino e de aprendizagem com vista ao sucesso, por outro, a atividade de docência centrada no “ser professor” é essencial e por consequência exige “saber ensinar”.

A este propósito, Roldão (2010) afirma que o conhecimento docente exige: saber o que ensinar; saber porque e para que ensinar; saber como ensinar e a quem se ensina; saber escolher e conceber como se ensina, tendo sempre em vista a melhoria do ensino.

Importa agora, ampliar esse mesmo contributo para a dimensão do aluno, como sujeito das interpelações docentes, sempre numa perspetiva de melhoria do processo de ensino e dos seus aspetos na aprendizagem, no âmbito do sucesso educativo.

Se a interação do aluno com a realidade envolvente depende da aplicação, por parte dos professores, de estratégias de problematização, que lhes proporcionem desenvolvimento do sentido crítico, emergentes à ação de observar, de questionar, de obter perceções pessoais e de as reconstruir de acordo com o feedback gerido pelo professor, então há ganho por parte dos alunos como resultado das estratégias desencadeadas pelos professores.

Roldão (2012) quando refere, que a supervisão deva ser partilhada, discutida e negociada, "concretizada em ganhos permanentes de saber profissional sólido,

fundador de melhorias das práticas de ensino e da sua influência nos processos e resultados de aprendizagem dos diferentes alunos" <sup>21</sup>, reconhece e valoriza o contributo imprescindível da supervisão para melhorar o ensino e assim contribuir para a promoção de novas aprendizagens, indutoras de capacidades complexas.

Nóvoa (2009) reforça que é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, que sejam estimulantes de aprendizagens complexas. Por tal, cabe à escola contribuir para que tal desenvolvimento ocorra, uma vez que a escola tem a incumbência de promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento nas ações.

Hoje, a supervisão tem um papel importante, no que se entende, por capacidades complexas e o desenvolvimento desse *construto*: “preparar os alunos para uma diversidade de funções e responsabilidades que a sociedade lhes exige” (Figueiredo e Palhares, s/d).

O desenvolvimento de quadros de referência próprios e inovadores, assentes na familiarização com contextos formativos anteriores, possibilitou aos docentes projetarem a necessidade de recuperarem desses contextos a dinâmica que lhes permitiu reconhecer a importância do processo formativo.

*“A criação de cursos de mestrado, a realização de doutoramentos, a publicação de livros e artigos científicos, a constituição de linha de investigação, a realização de encontros científicos, (...) trouxeram para a ribalta o tema da supervisão”<sup>22</sup>*

O ato de supervisionar ou orientar a docência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento do formando ou do professor-estagiário, circunscrevem-se de igual forma a qualquer processo de ensino e de aprendizagem, em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis. <sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Roldão, Maria do Céu. Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas?. Revista portuguesa de Investigação Educacional. Vol. 12.2012. pp7-28

<sup>22</sup> Alarcão, Isabel. Tavares, José. Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspetiva de desenvolvimento aprendizagem. Edições Almedina, SA. Coimbra. 2013

<sup>23</sup> Ibidem

Centrada, no foco deste estudo, pretende-se identificar os contributos da supervisão, como prática reflexiva de estratégias no âmbito da promoção das aprendizagens complexas nos alunos. Partindo da partilha de ideias e das práticas dos docentes envolvidos, procura-se conhecer e identificar dos processos, a relação pedagógica com a melhoria do processo de desenvolvimento cognitivo.

Faz parte das funções da escola contribuir para que tal desenvolvimento ocorra, uma vez que a escola tem a incumbência de promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento nas ações.

Hargreaves (2001) explicita a propósito do que deverá ser a dinâmica organizativa da escola, bem como das *equipas educativas*, na qual a colaboração docente deve ser genuína, com respostas adequadas aos problemas em resolução:

*“No seio das “equipas educativas”, que podem integrar outros profissionais não docentes, estabelece-se uma teia complexa de relações colegiais, os professores veem fortalecido o seu poder, desenvolvem-se relações humanas calorosas, de respeito mútuo e de compreensão, combinada com a tolerância e até o encorajamento do debate, da discussão e do desacordo .... Criam flexibilidade, capacidade de correr riscos, e um melhoramento continuo entre o pessoal docente, os quais, por sua vez, conduziram a resultados positivos entre os alunos e atitudes saudáveis entre docentes, relativamente a mudanças e inovações que possam beneficiar os alunos”<sup>24</sup> (2001)*

O conceito de *equipas educativas*, incita-nos a tomar posições colaborativas com ganho mútuo, tanto para o corpo colegial, como para a escola e prioritariamente para as aprendizagens dos alunos.

Roldão (2018), a propósito da articulação curricular, sublinha o conceito de *intencionalidade* dos vários saberes constitutivos de aprendizagem, resultantes da

---

<sup>24</sup> Hargreaves. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e acultura dos Professores na idade pós-moderna. Lisboa: MA Graw-Hill. 2001. s/p

*conjugação* entre formação, ação profissional, prática docente e teorização dessa prática mediante investigação e reflexão.

A intencionalidade relativa aos saberes constitutivos de aprendizagem, assenta no “locus” de origem, relativamente ao aluno e à sociedade *“a quem a escola e o seu currículo supostamente deverão servir (...)”* em conjugação com os requisitos a operacionalizar e a apropriar perante a construção de um saber, inserido numa dinâmica supervisiva, contextualizada no trabalho colaborativo, conforme se espera que decorra no presente estudo, no cenário de práticas educativas.

No contexto de promoção da melhoria das aprendizagens dos alunos, reconhece-se a importância da influência da sociedade como da organização educativa, no saber informal e formal de cada um, não deixando ambos, de estimularem importantes processos cognitivos. Aprende-se porque se adquire um novo conhecimento, que por sua vez, acompanha a assimilação de um novo significado.

Tenreiro-Vieira (2000) e Oliveira (1992) referem dois fatores que consideram fundamentais ao desenvolvimento dos processos complexos de pensamento, como meta educacional: Primeiro, será necessário que os responsáveis pela educação o tomem como uma meta e formem professores no sentido de os preparar para promover na sala de aula, de forma explícita; em segundo lugar, a necessidade iminente de se desenvolver materiais didáticos que apoiem, fundamentem e sustentem a prática letiva.

No contexto de supervisão, poderá falar-se da formação como processo de desenvolvimento profissional, que tem de ser construído a partir da própria comunidade docente, estrategicamente suportado por dois eixos fulcrais – (1) a formação como processo de desenvolvimento profissional assente numa supervisão reflexiva, e (2) a reorganização das escolas como contextos de trabalho produtores de conhecimento profissional.

Considera-se que, o desenvolvimento de tais competências nos alunos, tendo em conta a literacia científica, devem incidir na resolução de problemas, interpretação de dados, formulação de problemas e de hipóteses, realização de inferências e de deduções, as quais promovem aprendizagens e desenvolvem o pensamento criativo e crítico. Em suma, são responsáveis pelo incremento de ações cognitivas complexas.

## CAPÍTULO II

### Desenvolvimento Profissional - enquadramento teórico concetual

---

#### 2.1- Profissão Docente – no quadro de desenvolvimento profissional

Falar-se de *desenvolvimento profissional do professor*, constituiria objeto para uma grande investigação, que nos distanciaria do ponto que queremos tratar neste estudo.

Atualmente, o desenvolvimento profissional dos professores, na procura de uma identidade profissional, desagua na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Trata-se da construção do “eu” profissional, centrado no sentimento de pertença que evolui ao longo das suas carreiras e que culmina por reforçar a sua profissionalidade, fortemente caracterizada pelo saber distintivo.

O mais importante deste desenvolvimento, é o facto de exigir um compromisso pessoal irrevogável; a disponibilidade permanente para aprender a ensinar; o conhecimento sobre as matérias que se ensina e como se ensina; os valores, as experiências e todo o universo complexo de conhecimentos, processos e rituais.

Partindo do papel do professor e da escola, verificamos que, à escola cabe o propósito de incentivar o potencial dos alunos, criando oportunidades de desenvolvimento individual, concebidas e organizadas pelos professores. Para que esse direito seja respeitado, exige-se dos professores, um esforço redobrado de plena confiança, compromisso e motivação.

### 2.1.1- Profissão Docente: O que a caracteriza e a distingue?

Roldão, no decorrer da sua carreira como docente e investigadora, propicia-nos uma análise sobre a natureza da função do “Ser Professor, redesenhando-a, na procura de resposta para as questões relacionadas com o macro papel do professor:

*“...as possíveis tentativas de resposta, não “existe per si”, como sabemos; trata-se de uma construção histórico-social em permanente evolução”<sup>25</sup> (Roldão,2007. p.94)*

Sob esta perspetiva, e não esquecendo a diversidade, a mutabilidade e a evolução histórica dos conceitos, avança-se para outro patamar – o da dimensão caracterizadora e distintiva da profissão “professor”, intrínseca à ação de Ensinar.

Consciente das dificuldades provenientes dos muitos formatos que ao longo da história marcaram as diferentes fases, urge criar pontos de referência que possibilitem uma leitura mais assertiva, tendo em conta o contexto desenvolvido.

Roldão incita-nos a “investir” e a combater o descrédito em que o conhecimento profissional foi caindo. Segundo a investigadora, o problema reside no “lugar” que o conhecimento educativo ocupa, face às delimitações de um saber específico, alvo de reconhecimento e estatuto aceitável (o que legitima o exercício dessa mesma profissão), como nos exemplifica no seu artigo “engenheiros, médicos... e outras profissões suscetíveis de um saber específico”.

Como desmistificar o não-investimento atribuído aos professores, naquele que é o exercício da sua profissionalidade?

---

<sup>25</sup> Roldão, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Universidade do Minho. 2007. P.94



Figura 6 – Caracterização de situações protagonizadas pelos atores educativos

A este respeito Nóvoa (1995), num percurso reflexivo sobre a história dos professores, identifica períodos de atividade profissionalizante e outros de menor profissionalização, potenciados por conflitos entre os atores educativos.

Efetivamente, qualquer das situações retratadas, não são, nem poderiam ser, o protótipo da atividade de ensinar, nem revelam a “performance” desejável para um profissional da educação. Retrata-nos, isoladamente, na noção de teoria (imagem da esquerda) e da prática (imagem da direita)<sup>26</sup>. Nenhuma destas tendências, por si só, consegue sustentar-se enquanto produto credível de desenvolvimento e de afirmação profissional.

A atividade de ensinar, à semelhança de outras atividades profissionais, conta na sua origem com uma base “prática”, no entanto, não pode por si, servir de suporte ao exercício da profissão, como é expectável nesta nova era.

*“praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a atividade em ação profissional”<sup>27</sup> (Roldão, 2007, p.32)*

A profissionalidade do docente carece de credibilidade, de um referencial cujo conhecimento seja validado como um saber específico. Roldão coloca-nos perante a

<sup>26</sup> Nota: Imagem adaptada pela autora deste trabalho.

<sup>27</sup> Roldão. Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Universidade do Minho. 2007

necessidade de “olhar” a profissão docente de outra forma, capazes de a questionar, partir da sua problematização para a contextualização intrínseca ao conhecimento.

O professor tem em si uma multiplicidade de funções, e em simultâneo, um público vastamente heterogêneo, diversificado e cujos padrões (pessoais, sociais, culturais) exigem um refazer ou multiplicar das trajetórias definidas, no sentido de gerir equilibradamente todo o processo. Esta gestão é-lhes exigida naturalmente, como paradigma profissional de referência.

Contudo, Roldão alerta o profissional do ensino, para a atitude atenta e reflexiva da teorização da ação, na medida que o conhecimento gerado, alimenta e transforma a maneira de agir dos profissionais.

No âmbito da teorização da prática analisada, Schon defende que a construção do conhecimento profissional, enquanto processo reflexivo, tem sempre, por base, a prática do profissional em ação.

*“O professor profissional (da mesma forma que o médico ou o engenheiro, cada qual nos seus campos específicos) é aquele que ensina, não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E, saber ensinar, é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber.”*<sup>28</sup> (Shon, 1983. p.101)

Numa mesma linha de pensamento, outro autor de grande compromisso para com a educação, Ivor Goodson (1999), salienta na tarefa docente, a importância da percepção e mediação da teorização da prática. Não se trata apenas de um dom, nem de uma técnica otimizada e, muito menos, uma vocação. Tal, não é senão - ser profissional de ensino.

---

<sup>28</sup> Schön, Donald. The reflective practitioner: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983

### 1.1.1.1- Desenvolvimento Profissional Docente versus Profissionalidade Docente

Ser professor no século XXI pressupõe assumir que, quer o conhecimento quer os alunos que ele deve formar, estão em permanente transformação. Por isso, é exigida aos professores uma resposta adequada ao direito de aprendizagem universal, pelo que cabe ao profissional docente, fazer um esforço redobrado para acompanhar essa transformação e continuar a reaprender.

Nas últimas décadas muito se tem falado e escrito sobre *desenvolvimento profissional* do docente e *profissionalidade docente*, que entendida na sua generalidade, pode suscitar nos leitores mais afastados da realidade da escola e da educação, convergência de conceitos, pela proximidade em relação ao sujeito em causa – o professor.

Contudo, trata-se de conceitos e contextos divergentes no que concerne ao papel do docente.

#### a. Desenvolvimento Profissional Docente (DP)

Partiremos do conceito Desenvolvimento Profissional Docente (DP) procedendo à análise de alguns conceitos de referência para a sua compreensão, provenientes de diferentes investigadores.

*“a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações”<sup>29</sup> (Rudduck, 1991, p. 129)*

Rudduck a este respeito, refere que o desenvolvimento profissional do professor passa por um comprometimento com a ação-relação, num contexto de aula, de turma, de

---

<sup>29</sup> Rudduck, J. (1991). Innovation and Change. Milton Keynes: Open University

escola, com os parceiros, sempre numa relação de colaboração e de reflexão. Por outras palavras, cabe ao professor alicerçar as relações que lhe permitam uma boa interação, para gerir com conhecimento as diferentes situações a que se expõe.

Heideman considera que o desenvolvimento profissional dos professores envolve “preocupação” objetiva com as necessidades *individuais, profissionais e organizativas*, como um processo individual de cada um, contextualizado num determinado local (escola) como uma mais valia para o desenvolvimento de competências.

Na mesma sequência, e de acordo com o relatório da OCDE, o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão, e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas, concebidas como um processo colaborativo, sem excluir o espaço necessário para o trabalho individual e reflexivo.

À medida que o docente vai ganhando experiência, sabedoria e consciência profissional, vai aprofundando a sua identidade específica, nomeadamente nos grandes momentos de mudança, de desenvolvimento profissional e melhoria.

A aquisição da identidade profissional constrói-se ao longo da vida, enquanto fenómeno relacional e inter-relacional.

Com este propósito, cita-se uma expressão que considero fantástica de Beijaard (2004, p. 107-128), onde define de forma comprometida a noção de identidade, conduzindo o indivíduo à reflexão intrínseca de si próprio.

*“Quem é que eu quero ser, neste momento?”*<sup>30</sup>

Os professores distinguem-se, entre si, em função da importância que dão à sua identidade e às características da profissão, desenvolvendo respostas próprias a cada um dos contextos, afirma Beijaard.

---

<sup>30</sup> Beijaard, D.; Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 2, pp. 107-128.

O relatório da OCDE (2005), apresentou as primeiras soluções, defendendo uma aprendizagem contínua, transversal a um conjunto de países, de modo a serem combatidas as lacunas detetadas. Mas, acima de tudo, defende que deve ser reforçado o apoio aos professores, quer no âmbito dos recursos, quer no incentivo ao desenvolvimento profissional contínuo.

Os modelos, na sua diversidade, pretendem realçar a mudança e a adaptabilidade que ocorre através da mediação de processos de Ação e reflexão. Assim sendo, o sucesso educativo a alcançar, passa pelo “olhar” comprometido do professor e do aluno, indivíduos naturalmente implicados no processo. A expressão “olhar”, objetiva o problema a investigar: “Observação como instrumento de conhecimento”.

De uma forma resumida elencam-se as características mais dominantes que têm vindo a emergir:

1. O professor aprende de forma ativa, ao estar implicado nas diferentes tarefas: ensinar, avaliar, observar e refletir;
2. Trata-se de um processo a longo prazo, com reconhecimento de novas experiências assentes em anteriores, sistematizando conhecimentos prévios;
3. O desenvolvimento profissional docente encontra-se identificado com os processos de reforma escolar, na medida que é reconstruída a “cultura de escola”;
4. O processo de desenvolvimento profissional encontra-se diretamente relacionado ao processo colaborativo, mas assente na reflexão individual uma dinâmica de desenvolvimento da própria organização (escola).
5. Desenvolvem conhecimentos e competências essenciais ao pensamento profissional, assentes em atividades e processos com vista a melhorar destrezas e atitudes.

#### b. Profissionalidade Docente (PD)

Retomando o pensamento de Beijaard, referenciados anteriormente, que assenta na identidade específica – ser professor – relacionada com o processo de desenvolvimento profissional de melhoria, permite-nos identificar uma complementaridade intrínseca entre os dois conceitos: desenvolvimento profissional e profissionalidade docente.

Nesta análise constitui ponto de partida a questão: “O que é um professor?” na sua interligação com a aprendizagem e construção do saber.

Roldão, que nos últimos anos se tem centrado no aprofundamento das questões ligadas à profissionalidade docente, temática de estudo que tem vindo a ganhar visibilidade no complô das políticas educativas internacionais, destaca-se neste item, como uma importante referencia.

*“profissionalidade como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”<sup>31</sup>*

O sentido de profissionalidade aqui registado, assenta na caracterização do que distingue socialmente uma profissão, na relação a outros tipos de atividades. Roldão apresenta-nos de uma forma resumida e clara, quatro descritores, resultantes do confronto das diferentes análises desenvolvidas por si como por outros investigadores nesta área de estudo assim estruturados:

- (1) Função – revela-nos a especificidade do que se faz e produz reconhecimento social, na medida que representa utilidade social;
- (2) Saber específico – condição imprescindível para o desenvolvimento do que faz/função. Traz ao reconhecimento social, a garantia de dominar um saber específico, próprio dessa função e que os outros não possuem;
- (3) Decisão – confere-lhe responsabilidade pública, atribuída pelo poder de decidir e de controlar autonomamente o exercício da sua função;
- (4) Sentido de pertença – a afetação a uma comunidade profissional do seu ramo, reforça o reconhecimento social conferido à noção de profissionalidade, na medida que esse “corpo coletivo” a que pertence regula, defende e define a exclusividade da sua função, prestigia o seu saber específico, torna credível as suas ações e certifica o acesso e exercício da sua profissão.

---

<sup>31</sup> Roldão, M. C. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. Discursos. Revista da Universidade Aberta, em preparação, 2005 (no prelo)

A profissionalidade docente tem sido alvo de abordagens diversificadas, sempre associadas ao seu desenvolvimento social decorrido ao longo da história, relata-nos Roldão: *“Os professores estruturam-se como grupo com maior visibilidade social ao longo do século XIX” – o que progressivamente nos possibilitou avançar no sentido de se atingir uma “estatuto de profissionalidade”* <sup>32</sup>

Nem sempre este estatuto espelhou uma credibilidade saudável, na medida que o “escasso poder dos professores sobre o currículo” limitava assim a ação docente; como também a “limitada intervenção sobre a organização do seu trabalho e da estrutura institucional”, proporcionaram a organização de um coletivo que legitimasse e garantisse a sua profissionalidade, no que diz respeito ao poder e controlo da ação docente.

Na continuidade e em jeito de síntese, partilho uma vez mais a visão alargada e legitimada sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente:

*“lugar onde se exerce a passagem mediadora entre saberes e aprendentes por ação especializada deste agente tornado profissional; no lugar onde é possibilitada e desenvolvida a construção de inteligibilidade do mundo por parte de quem ensina de modo a tornar quem aprende capaz de transformar a informação em conhecimento seu; no lugar onde afinal a cultura se constrói.”*<sup>33</sup>

Falar de desenvolvimento profissional do professor toma-se, como primeira preocupação, saber se o professor se encontra preparado para agir como *“gestor de processos complexos de promoção de oportunidades de aprendizagem”*<sup>34</sup> (2015 p. 10).

Rudduck, a este respeito, refere que o desenvolvimento profissional do professor passa por um comprometimento com a *ação-relação*, num contexto de aula, de turma, de escola, com os parceiros, sempre numa relação de colaboração e de reflexão. Por outras

---

<sup>32</sup> Ibidem (p110)

<sup>33</sup> Ibidem

<sup>34</sup> Gaspar, Maria Ivone (Coord.). Pereira, Alda. Oliveira, Isolina. Teixeira António. (2015). Modelos para ensinar: escolhas do professor. Chiado Editora. Lisboa

palavras, cabe ao professor alicerçar as relações que lhe permitam uma boa interação, para gerir com conhecimento as diferentes situações a que se expõe.

*“a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações”.*<sup>35</sup> (Rudduck 1991 p.129)

Cabe ao professor tomar decisões assertivas que promovam possibilidades de aprendizagem. Ou seja, ser capaz de distinguir os níveis de eficácia, quer do ensino, quer da aprendizagem, uma vez que, nem tudo o que se ensina resulta em aprendizagem, tal como nem tudo o que se aprende é fruto de uma ação de ensinar.

A preocupação manifestada por Rudduck, é hoje a realidade das nossas escolas, comunidades inclusivas que assentam na gestão equilibrada da heterogeneidade existente na sala de aula. Não desvalorizando outros fatores, como o elevado número de turmas, currículos programáticos extensos e articulações interdisciplinares, todos concorrem para uma diferente rentabilização de saberes, desenvolvimento das capacidades e aprendizagens desiguais.

A própria tutela do sistema de educação defende mudanças, ao encarar os atrofamentos educativos que se fazem sentir, em relação à forma como encara a própria escola, o processo de ensino e de aprendizagem, e o direito a aprender. O que pressupõe a aceitação simultânea da diversidade na inclusividade.

*“A criação de escolas inclusivas implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às*

---

<sup>35</sup> Rudduck, J. (1991). Innovation and Change. Milton Keynes: Open University.

*práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada.”* <sup>36</sup>

Cabe às escolas fazerem o reconhecimento de um conjunto de condições (e a consequente tomada de decisão) que permitam, na diversidade de alunos, modelos, práticas e meios, oportunidades diferenciadas que valorizem o que de melhor cada um possui.

Ressalta o papel exigido aos docentes no desempenho da sua função – ser profissional. Cabe ao docente em sala de aula, gerir os recursos facultados de acordo com as orientações provenientes das equipas multidisciplinares. O desenvolvimento profissional do docente sobressai como base de um trabalho profícuo e enriquecedor, mas sempre em regime de trabalho colaborativo.

A reflexão de Bredeson (2002), destaca-se por ir ao encontro do objeto de estudo do presente trabalho, no âmbito das práticas docentes.

*“Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores, capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas”.* <sup>37</sup> (Bredeson. 2002.pp.661-675)

A identidade do docente como profissional do ensino assenta na complementaridade trazida pela inter-relação entre “desenvolvimento profissional” e “profissionalidade docente”, que conduzem o professor a práticas pedagógicas inovadoras.

### 2.1.2- A Função Professor e Práticas Pedagógicas Eficazes

Roldão (2007) a propósito da função docente desenvolve um novo conceito baseado na relação teórico-prática do exercício da função de ensinar que, não é nada mais do que, a ação prática e exclusiva do desenvolvimento da atividade do professor. Assim, em vez

---

<sup>36</sup> D.L. nº 54/2018, 6 junho. Educação Inclusiva. Direção Geral da Educação

<sup>37</sup> Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 8, pp. 661-675

de *“prática docente, recomenda-nos que se fale de ação de ensinar, enquanto ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber.”* <sup>38</sup>

Falar de práticas na atividade docente, reduz o campo de ação e do conhecimento do profissional, não se trata de um agir isolado, trata-se de uma *ação inteligente*, assente em conhecimento, que se transforma em *ato pedagógico*, mesmo que, em contexto de sala de aula, se venha a tratar de um ato prático e singular. Contudo, esse agir informado, assente em conhecimento, não é senão o processo de aprendizagem em construção.

Roldão (2007. p.102) é bastante clara, na insistência que faz, no sentido, (dos professores), alargarem os horizontes do conhecimento, no que se refere ao ato de *“ensinar”*. Neste sentido afirma que *“ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber”* <sup>39</sup>

A prática do profissional da educação, reúne em si o domínio do saber, a capacidade de mobilizar, convergindo-o e ajustando-o às diferentes situações que se lhe deparam em sala de aula.

*“Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo”*  
<sup>40</sup> (Roldão. 2007. p.102)

A figura do professor destaca-se, pelo exercício da sua função, mediante a interligação entre os diferentes padrões, responsáveis por distintos processos sociais, no desenvolvimento da prática de ensinar.

---

<sup>38</sup> Roldão, Maria do Céu. Função doente: natureza e construção do conhecimento profissional, Revista Brasileira de Educação. n. 34. jan./abr. 2007.pp101-102

<sup>39</sup> Ibidem

<sup>40</sup> Ibidem

*“... ensina, não porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber (...) usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente”<sup>41</sup>*

A interação de que se fala, pressupõe uma situação de aprendizagem, enquanto promove, a aceitação e o seu entrelaçamento; a troca de informação e a partilha de conhecimento; bem como, a motivação e o envolvimento emocional, no decorrer do processo de aprendizagem.

Toda esta teia de relações, sob a qual o conhecimento é construído e a aprendizagem é promovida, corresponde ao maior compromisso do docente para com a sua profissionalidade. Fruto do desenvolvimento autónomo e do desejo intrínseco de ensinar, toda esta construção assenta numa ação vinculativa de compromisso e responsabilidade profissional.

A propósito da ação de ensinar versus aprender, refletida no relatório da UNESCO “Educação, Um Tesouro a Descobrir”, referencia-se os quatros pilares da Educação, que a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI identificou e que de alguma forma, são reconhecidos neste trabalho como as bases da Educação.

Se a Escola não se pode dissociar das matrizes sociais que a envolvem, nem o desenvolvimento profissional do professor se pode demarcar das raízes sociais e interpessoais, como é possível estes pilares, se tenham tornado invisíveis para o sistema educativo, para a própria escola, para o quadro Concetual do Ensino e da Aprendizagem e para a própria função do Docente?

Todas as práticas inerentes ao desenvolvimento profissional do professor focalizam-se no ato de Ensinar, como reflexo de uma ação inteligente e capaz de transformar o saber em conhecimento. Como se trata de um processo inter-relacional com os alunos, só há conhecimento quando se aprende algo, e só se aprende quando se criam oportunidades

---

<sup>41</sup> Ibidem

de transformar as informações em saber, o qual, se atinge pela própria apropriação (o tornar seu, é sentir, é enriquecimento pessoal).

No relatório para a UNESCO – Educação, Um Tesouro a Descobrir, é realçado a profissão de professor, como sendo uma das mais fortemente organizadas do mundo, e mais, as organizações de professores devem desempenhar, e desempenham um papel muito influente nos vários domínios. Alicerçada num único objetivo desafia-nos a tomar consciência do papel a ter no âmbito da educação: só uma nova conceção alargada da educação poderá fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, capaz de revelar o tesouro escondido, que há em que cada um de nós.

## 2.2- Caraterização da Relação entre o Ensino e Aprendizagem

### 2.2.1- Definição do quadro concetual de Ensino e de Aprendizagem

A linguagem educativa apresenta, um processo dinâmico do ensino e da aprendizagem, como um entrelaçado de variáveis, geradoras de múltiplas respostas, que acolhem uma infinidade de definições, enquanto se multiplica a diversidade de pressupostos.

Neste contexto, a expressão “processo de ensino e de aprendizagem”, designa e realça duas valências que interatuam em simultâneo, num misto de complexidade provocada por cada uma das ações: a de “ensinar” e a de “aprender”. A complexidade resulta do cruzamento dos domínios de cada uma destas valências, ambas geradoras de ações multifacetadas e com diferentes resultados.

Por um lado, o senso comum facilita a compreensão da dimensão de “*aprender*”, restritiva a um processo individual e intrínseco da Pessoa, refletido por intermeio de manifestações de aquisição e de mudanças, evidenciadas em resultados pontuais e individuais, tais como comportamentos. Por outro, apresenta-nos o “*ensinar*”, como algo extrínseco e cuja meta será a aprendizagem. Dois processos diferentes, mas complementares, o que dificulta estabelecer um campo próprio para cada umas das ações: as interações de quem ensina (professor) e as interações resultantes de uma tal mediação, cujo produto é a evidência do resultado adquirido, do que aprende (aluno).

As teorias da educação sustentam e definem o que se entende por aprendizagem, porém, de acordo com os contributos das investigações e estudos decorridos até ao momento, a aprendizagem apresenta-se enraizada num conjunto de pressupostos, que nos alargam os horizontes dos significados e das perspetivas, possibilita-nos uma melhor compreensão das relações privilegiadas entre o ensino e a aprendizagem.

Hilgard (1966) propõe uma nova perspetiva, definindo a aprendizagem como:

“O processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança da atividade não possam ser explicadas por tendências inatas de resposta, maturação ou estados temporários do organismo (..)”<sup>42</sup>

O contributo prestado, trouxe um grande avanço no que respeita à noção global da aprendizagem, no sentido que distingue os vários tipos de mudança e as consequências daí provenientes, nomeadamente as que interferem diretamente com os comportamentos.

Para Vygostsky (1978), o desenvolvimento cognitivo do ser humano é um produto essencialmente sociocultural sendo que, a aprendizagem surge como um processo provocado por uma determinada ação externa, que, por sua vez, incrementa uma atividade mental. A aprendizagem passa a constituir assim, um aspeto natural da atividade humana. Por outras palavras, a aprendizagem não é mais do que a participação social do individuo, numa interação intrínseca com o que o rodeia.

Na mesma sequência de que a aprendizagem surge como um processo de assimilação das interpelações com o que nos rodeia externamente, Bauersfeld (1992) apresenta-nos uma outra definição baseada na seguinte teoria:

“Aprender é um processo de formação da vida pessoal, um processo de adaptação interativa a uma cultura, através da participação ativa (a qual também produz e desenvolve paralelamente a própria cultura), mais do que uma transmissão de normas, de saberes e de itens objetivos” (1992, p.20)<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> . M, Pereira. A; Oliveira. I.; Modelos Para ensinar: escolhas do professor. Chiado Editora 2015.p.65

<sup>43</sup> Bauersfeld, H .“Estruturando as estruturas”.1992.p

O mais promissor nesta argumentação de Bauersfeld, é o de desenvolver a “arte” da interpretação, começando pelo perfil do professor, que, em vez de lançar a questão “*porque está errado esta solução?*”, deve desafiar cada um a descobrir “*o que terá levado o aluno a fazer desta maneira?*”, ou “*como é que ajudariam este aluno?*”.

O professor passa a criar na sala de aula oportunidades, nomeadamente aos alunos que se limitavam a corrigir a solução mecanicamente; cria a oportunidade para pensar o porquê de se fazer assim; quais as outras possibilidades a explorar; o aluno inicia um processo de tentativas para “dar sentido”. A aula deverá ser um espaço de oportunidades, para desenvolver a mente: questionar, refletir e refazer.

Numa mesma linha de pensamento, Bruner (1977), apresenta-nos a antevisão do que são hoje as grandes problemáticas da realidade escola, com impacto no âmbito do estudo que se pretende levar a cabo com esta investigação:

*“o professor disposto a que os alunos façam conjeturas sobre questões que lhes coloca, e sujeita essas conjeturas a análise crítica, pode estar mais apto a construir esses hábitos nos alunos do que aquele professor que analisa tudo para os alunos”.*<sup>44</sup>

Aprender, corresponderá à construção de estruturas e de procedimentos cognitivos: conceitos, princípios e regras de inferência de acordo com o que domina. A estruturação do pensamento a que se referem esses procedimentos cognitivos, tem por base processos que se desenvolvem de forma gradativa, tendo por base estruturas cognitivas que evoluem até ao conhecimento.

Identifica-se uma relação muito estreita com a teoria estruturalista (estruturalismo) assente na ideia em que o “todo” é composto pelas “partes” que se inter-relacionam, conduzindo ao processo gradativo, culminando no conhecimento. O que distingue esta teoria outras muito próximas, é o facto de que no estruturalismo, o “todo” é maior do que a soma das partes, na medida em que salvaguarda a interdependência das partes.

---

<sup>44</sup> J Bruner. *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard UP. 1977.p.7

A propósito do “aprender” e do modo como se processa, realço uma das suas expressões que vincula a necessidade de interdependência entre as partes, para se poder chegar à construção do todo, no sentido do conhecimento.

*” aprender a estrutura é aprender como as coisas se relacionam”*<sup>45</sup>

Do ponto de vista atual, a grande dificuldade do processo de ensino e de aprendizagem, e do papel do professor, reside na ausência de disposição para aprender, ou melhor, a sociedade já sabe tudo, está formatada neste sentido, todos sabem de tudo, mas o que não sabem todos, é compreender, interpretar e tornar seu, esse conhecimento prévio.

Deparamo-nos com a falência social da escola, que parece ter pouco a oferecer aos alunos e às famílias que, questionam os horários, os critérios, os conteúdos, as estratégias usadas, os ditos “trabalhos de casa”... de entre outras inseguranças, por se julgarem detentores de uma legítima autoridade no seu papel de encarregados de educação, proveniente de um sistema educativo pouco confiante. Fica um desafio por resolver - porque será que os alunos não querem aprender – não menos importante, mas de momento encontra-se fora do presente contexto.

Noutra perspetiva, temos nas escolas alunos que reprovam ano após ano, ou melhor são reprovados pelos professores, pelo sistema educativo:

- . Porque reprovam estes alunos?
- . Porque é que o professor ou professores deixaram isto acontecer?
- . Porque é que a Escola, deixa abrir esta lacuna, apesar de o sistema legislativo imposto pela tutela, prever estratégias para situações de insucesso, numa linha da inclusividade, no entanto, deixa que o aluno reprove, mais uma vez?

Embora não seja o foco deste estudo, há necessidade de avaliar a prestação do docente. Trata-se, pois, de uma discussão muito antiga, que provocou e continua a provocar insatisfação, rutura na classe, devido a uma boa maioria acreditar que o número de anos na carreira, abona a seu favor, por si só, como se tratasse de uma experiência exemplar no que diz respeito à sua profissionalidade.

---

<sup>45</sup> Ibidem

Destaco um artigo que li, proveniente da Revista Eixo, no qual Collins (1992, p.64), a título de comparativo, relaciona o processo de ensino e de aprendizagem, com os passageiros de um avião: em que a autora classifica o insucesso, com a possibilidade de culpar os passageiros da queda do avião. Analogamente não faz qualquer sentido, então, alerta-nos para rever o problema das aprendizagens não conseguidas, pois trata-se de uma falha do processo de ensino e de aprendizagem.

Pretende-se salientar, as aprendizagens como reflexo de construções e reconstruções do conhecimento, associados a inúmeros fatores, uns favoráveis, outros apresentam-se como obstáculos a ultrapassar. Uma vez que, o conhecimento não é algo que se encontra, ou que se possui, mas sim, algo construído e edificado pela aprendizagem.

### 2.2.2 - Conhecer o dinamismo entre o processo de Ensino e de Aprendizagem

Começamos pela importância dos significados dos termos “Ensinar” e “Aprender”, cujas funções são distintas, mas complementam-se quando assentes em diferentes variáveis não menos importantes, tais como: o tipo, as metodologias e as modalidades, hoje utilizadas e alvo de grandes reflexões sobre o ensino.

Ao analisar-se o campo educativo, as ações “ensinar” e “aprender” tomam significados distintos, quer no âmbito do papel do professor, quer na amplitude e eficácia das aprendizagens conseguidas.

Retomemos a ideia anterior onde nos é apresentado, o professor como profissional de ensino, cujo cerne do seu agir é “o ato de ensinar” <sup>46</sup> e a subsequente resolução de questões. Por outro lado, não podemos descurar que o ato de ensinar é legitimado pela destreza e capacidade resolutiva do professor, face a situações problemáticas e pedagógicas não previsíveis.

---

<sup>46</sup> . M, Pereira. A; Oliveira. I.; Modelos Para ensinar: escolhas do professor. Chiado Editora 2015. p. 7

Nesta capacitação de profissionalismo do professor, são necessárias âncoras teóricas que lhe permitam a promoção de possibilidades de aprendizagem. São, pois, os saberes sustentados pela teoria educativa e as boas práticas que, permitem ao professor a consolidação de itens para argumentar as suas decisões.

Verificamos que o ensino e a aprendizagem comungam de um processo de simbiose, devidamente estruturado por conceitos que facilmente se confundem, aumentando a falta de clareza na sua distinção. No contexto educativo, sobressaem grandes fragilidades na separação dos dois conceitos que, por vezes sobrepondo-se, induzem à desvirtualização do verdadeiro conceito.

Pesquisas mais recentes, apontam como objeto de estudo do processo de ensino e de aprendizagem, a caracterização e definição de um “Modelo de Ensino”.

Na realidade, o que se pretende é que na sua constituição abra espaço para a diferenciação entre conceitos básicos e conceitos mais elaborados, numa escala gradual de interações. Perante a diversidade e aproximação destas referências concetuais, na recente obra *“Modelos para Ensinar: escolhas dos professores”*<sup>47</sup> é-nos apresentado, um conjunto de categorias que integram conceitos distintos que, sujeitos à análise criteriosa, permitem estabelecer padrões relacionais. Desta forma, é proposto, organizarem-se categorias que permitam chegar à noção de Modelo de Ensino. São elas:

- a) Uma primeira categoria, relaciona-se com a Ação, e partindo do seu conceito base, associa-se a ela a noção de Tarefa, como algo a executar. A execução ou realização de várias tarefas, levam-nos ao conceito de Atividade, como encadeamento de várias tarefas. Este encadeamento de atividades esboçado e organizado em etapas, numa sequência específica aplicada ao ensino, conduzem-nos a um outro conceito mais abrangente que é a Estratégia. Assim sendo, da categoria Ação chegamos à Estratégia.
- b) A segunda categoria assenta no conceito abrangente de Preparação, com base em três outros vocábulos, cujos respetivos significados, em estreita articulação contribuem para a formulação desta categoria. A noção de operacionalização essencial na preparação de algo, remete-nos para o conceito de Técnica, que pelo seu sentido mecânico, constitui um meio e instrumento ao processo de ensino aprendizagem. Toda a técnica deverá ser alvo de uma aplicação estruturada, com regras, que permitam a condução explícita da

---

<sup>47</sup> IBIDEM. p.13

Ação. A este encadeamento estruturado e limitado de práticas, junta-se um outro referencial de relevante importância – o Método (metodologia);

- c) O terceiro referencial, no seguimento dos anteriores, conduzem-nos para o sujeito da ação, centrada na figura e papel dominante do professor, no que concerne à interação desencadeada com os alunos. Dependente de muitas variáveis, podemos ter diferentes estilos de Ensino.

As categorias estabelecidas para este quadro concetual, centram-se na ideia de conceção de *Modelo*, como sendo a chave para futuras investigações em Ciências da Educação, em termos de domínio teórico ou metodológico. A definição de Modelo, identifica-se como sendo um esquema mediador entre a realidade e o pensamento, entre o mundo e a ciência que seleciona os dados da realidade, estrutura-os e interpreta-os, conduzindo a novas hipóteses.

A fim de melhor concebermos esta teoria categorial, recua-se à definição de Modelo:

*“o termo «Modelo» sugere a criação de padrões para a prática do ensino que permitam gerar uma relação eficiente com o resultado da aprendizagem.”*<sup>48</sup>

Podemos também entender por modelo, numa mesma linha de pensamento, como algo que surge de um paradigma, cuja diversidade de padrões ou arquétipos coexistentes, lhe servem de exemplo e simultaneamente, dão origem a um determinado Modelo. Qualquer que seja o Modelo, assenta num conjunto de pressupostos que sustentam uma infinidade de argumentações.

Assim no âmbito da educação, podemos encontrar referenciados quatro tipos argumentativos: os filosóficos, os psicológicos, os sociológicos e os pedagógicos, sobre os quais podemos estabelecer diferentes padrões, que por sua vez, desencadeiam práticas diferentes, e conseqüentemente aprendizagens diversificadas.

No entanto, independentemente do paradigma estipulado como princípio, espera-se do professor a seguinte ação:

---

<sup>48</sup> IBIDEM. Capítulo I. 2015.p.8

“Cabe aos professores uma grata, mas difícil missão de estabelecer e gerir relações humanas baseadas na troca e aquisição de conhecimento ou na sua co-construção coletiva. Esta é uma tarefa sensível e que exige uma capacidade de decisão ágil e consolidada.”<sup>49</sup>



Figura 7- O conhecimento como construção.

Conclui-se que o processo de ensino e de aprendizagem é desenvolvido com base na relação dinâmica ativa quer sobre o aluno como do professor, em que ambos são detentores de papéis ativos, na concretização de algo (figura 7)<sup>50</sup>.

### 2.2.3 - A Aprendizagem como finalidade das estratégias aplicadas aos alunos

Após o conhecimento do dinamismo intrínseco entre ação de *Ensino* e a reação de *Aprender*, resta-nos aferir qual o impacto desta relação nos alunos.

Aproximamo-nos cada vez mais do foco central deste estudo, com incidência para as prestações dos alunos perante a apresentação de estratégias assentes na capacidade de observarem, como recurso e instrumento para a construção do seu próprio conhecimento.

Apresentam-se os princípios postulados por Bruner (1977, p. 50) que, desde muito cedo, têm vindo a preparar-nos para algumas mudanças necessárias e imprescindíveis à

---

<sup>49</sup> IBIDEM. Capítulo I. 2015.p.9

<sup>50</sup> Nota: Imagem construída e adaptada pela autora deste trabalho.

escola, contribuindo assim, para uma nova visão do processo educativo, mais no sentido dos alunos, o outro polo desta interceção educativa:

*“os alunos deviam saber o que é sentir, o que é estar completamente absorvido por um problema ... e eles raramente experimentam este sentimento na escola”.*<sup>51</sup>

Retomando o objeto de estudo a que se reporta este trabalho, somos levados a equacionar a seguinte questão: *será a “observação” uma estratégia de ensino, capaz de promover nos alunos esse “sentir”?*

Retomando Bruner e os seus mecanismos do processo educativo, queremos perceber o sentido que os alunos atribuem à aula, a partir do momento em que passam a senti-la como “sua”.

Hoje, no quadro educativo atual, as linhas orientadoras de Bruner poderão ser o “trampolim” necessário para o salto educativo que todos esperamos.

*“Praticar o ensino pela descoberta, que implica a observação, a exploração, a resolução de problemas”*<sup>52</sup>

Num momento em que a educação nos revela que os alunos já sabem muita coisa por terem acesso rápido a tudo, é preciso regressar à sala de aula como um laboratório, onde podem “observar”, analisar em conjunto e exporem concretamente as suas opiniões.

Bruner aponta para práticas que conduzam os alunos a sentirem-se sujeitos do próprio saber, em vez da passividade comum de serem apenas depositários de informações residuais, uma vez que a maioria dos nossos alunos não a interpreta, não a conseguem descodificar.

O ato de aprender, no seu conceito pedagógico, deverá envolver três processos interligados e em simultâneo, que são: a aquisição de nova informação; a transformação dessa informação e a sua avaliação.

---

<sup>51</sup> Bruner, J. *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard UP. 1977. p.50

<sup>52</sup> Ibidem

Cada processo, tal como é, designa uma fase, o aluno começa por assimilar informação que poderá vir a ser substituída pela anterior, desde que o aluno reconheça nela algum conhecimento prévio. Posteriormente, e numa segunda fase o aluno inicia um processo de manipulação do conhecimento, no sentido de o adaptar a novas tarefas, a novas aptidões, e por isso se designa por transformação. Por último, a avaliação, irá permitir essa adaptação aos novos conhecimentos, proveniente da manipulação correspondem a uma resposta assertiva, de acordo com a situação.

Num processo de ensino e de aprendizagem, qualquer que seja a teoria subjacente, as aprendizagens são sempre fruto de um processo recorrente de transformações ou de um feedback, devidamente avaliado pelo docente.

Por outro lado, numa perspetiva mais científica e mais próxima da atualidade Tenreiro-Vieira sublinha o seguinte pensamento, reflexo da nova visão de ensino e aprendizagem:

*“Um cidadão cientificamente letrado é aquele que “compreende como a ciência, a tecnologia e a sociedade se influenciam mutuamente” e é capaz de “usar este conhecimento nas suas decisões do dia-a-dia”*<sup>53</sup> (Tenreiro-Vieira, 2002, p. 190).

Com efeito, a noção de aprendizagem passa pela participação orientada e pela apropriação de conhecimentos, mediante a participação em atividades culturalmente organizadas e baseadas nas relações interpessoais oriundas da comunidade.

a escola de hoje pretende ser a resposta às necessidades no campo educativo que se prendem, exatamente, com estas duas coordenadas do Ensino: o conhecimento de vários modos fundamentados de Ensinar e da Aprendizagem (predisposição para a aquisição) como atitude de flexibilidade, surgindo como competência necessária para selecionar e adaptar o modo de ensinar, aos diferentes contextos educativos.

Com efeito, a noção de Aprender, assenta na participação orientada, mas acima de tudo na apropriação de conhecimentos. Os resultados emergem não só da capacidade para

---

<sup>53</sup> Tenreiro-Vieira, C. (2002). O Ensino das Ciências no Ensino Básico: perspetiva histórica e tendências atuais Revista Psicologia, Educação e Cultura, 6 (1), 185-201

aprender e de lidar com o abstrato, mas também da capacidade desenvolvida, isto é, ser capaz de aprender.

Consciente dessas resistências e perspetivando um outro rumo, nota-se alguma inquietude quanto ao futuro da educação e da escola para este novo século. Há que direcionar o futuro da educação, proceder a mudanças profundas na organização e funções da escola, muitas delas refletindo-se diretamente na sala de aula e nos seus principais agentes: alunos e professores.

Retomando a figura de gestor atribuída ao docente, como profissional de ensino, acabamos por compreender mais facilmente que o cerne da questão se encontra “*no ato de ensinar*”, que alimenta e alicerça a constante preocupação do professor sobre o “modo como desenvolver”. É importante que o professor não se demarque da sua ação de “gestor” – é a que lhe permite gerir contextos complexos, nos quais cada solução não é uma das várias oportunidades de aprender.

Segundo Araújo, numa expressão simples, ocasionalmente encontrada entre as muitas leituras no âmbito deste contexto educativo, apresenta a atual situação, como ponto de partida para os novos tempos que se aproximam:

*“É necessário reinventar a educação!”*<sup>54</sup>

Este processo de reinvenção, não surge apenas de uma boa ideia, mas das necessidades que se identificam na matriz social da educação (tradição, conservação) como partes essenciais do património cultural e científico da humanidade a conservar, a transmitir e a enriquecer.

Se por um lado, a aprendizagem alicerça-se em requisitos específicos, por outro, não podemos descurar que no epicentro da educação, encontra-se a formação pessoal. Importa conjugar e incluir o exercício desses valores como a: conduta ética, capacidade de iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação, entre outros. Araújo considera que o sistema educativo está à espera daquela em que acredita ser a “Quarta Revolução Educacional”.

---

<sup>54</sup> Araújo, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. ETD - Educação Temática Digital. 2011

A essência desta mudança assenta no próprio papel dos sujeitos envolvidos no processo educativo, na relação Aluno e Professor! É com base nos papéis destes agentes que é possível a reinvenção da Educação.

A propósito das mudanças que se têm vindo a verificar no perfil do aluno, Goldberg (2010) nas suas investigações, aponta sete princípios básicos, diagnosticados nos seus trabalhos com jovens e alunos, e que considera ausentes na atual formação juvenil. Baseado na análise das dificuldades evidenciadas pelos alunos, sugere-nos a seguinte escala, cujas prioridades prementes a desenvolver serão: <sup>55</sup>

1. Capacidade para fazer boas perguntas;
2. Conceitos para identificar e designar termos especializados;
3. Uma estrutura lógico-racional para criar processos e sistemas qualitativos;
4. Capacidade de resolução de problemas complexos em problemas mais simples;
5. Capacidade de seleção para recolher dados elementares para análise;
6. Capacidade de resolução de soluções capazes de gerar novas ideias;
7. Domínio da comunicação clara dos resultados, quer via oral ou por escrito.

Se por um lado, há a necessidade de criar inter-relações mais próximas entre o papel de professor e o papel de aluno, numa gestão dinâmica, racional e organizada, por outro há a necessidade de criar meios e práticas que conduzam o aluno à apropriação de conhecimentos.

Focados nos sete princípios básicos a desenvolver nos alunos, tal como nos aponta Goldberg, espera-nos um caminho longo na formação, quer dos professores quer nos alunos, no âmbito de mudanças urgentes, quer ao nível da linguagem, do pensamento como da prática.

Ao serem diagnosticadas dificuldades, pressupõe-se a criação de oportunidades de solução, que visem combater a falta de requisitos na formação inicial. No caso específico do estudo desenvolvido, verifica-se, ao nível dos saberes linguísticos e do domínio de

---

<sup>55</sup> Goldberg, D. E. The missing basics & other philosophical reflections for the transformation of engineering education. PhilSci Archive. [S.l.]: University of Pittsburg. 2010.

conceitos, um déficit comprometedor da lógica de apreensão, inviabilizando a clareza do discurso e a interpretação de conceitos específicos da disciplina, com atrofia do conhecimento adquirido pelos alunos, relacionado a lacunas no pensamento, na linguagem e na ação. No entanto, algumas questões poderão ser levantadas:

- O que fazer, ou o que mudar no campo da profissionalização educativa?
- O que falta introduzir no ensino, para que os alunos possam combater tais dificuldades ou mesmo as lacunas diagnosticadas?

### 2.3- A Função Docente – no quadro de Desenvolvimento Profissional

“O conhecimento socialmente requerido para o desempenho da atividade, no caso em apreço, a docência - constitui um elemento central da afirmação da profissionalidade, e configura o campo de análise ...”<sup>56</sup>

O perfil do professor para o século XXI solicita a construção de uma identidade profissional capaz de proceder a leituras profundas sobre o fenómeno educacional.

Mais do que ler os desafios da sociedade, cabe ao professor, refletir sobre a sua realidade, sobre o que condiciona ou o que provoca mutação dos parâmetros sociais. Espera-se do professor a capacidade de articular com o SABER, de forma significativa e com o intuito de dominar a visão da totalidade, assente na participação e na complementaridade.

A utilização de estratégias, parte central do ensino, surge como um olhar analítico para o que se julgava ser um obstáculo incontornável. Permite reconhecer na atualidade, as respostas necessárias ao desenvolvimento e avaliar as principais tendências dos novos tempos. Deve-se apostar na implementação de métodos diferenciados e em ações empreendedoras. Trata-se de utilizar a criatividade, como meio de superar os

---

<sup>56</sup> Nóvoa, António. Professores – Imagens do Futuro Presente. Educa. Lisboa. pp.69-95.2009

obstáculos e desenvolver novas respostas, no âmbito da cooperatividade. A mudança reside na necessidade de nos situarmos num universo, onde a criatividade possa ser trampolim para uma nova oportunidade a desenvolver.

Na perspetiva dos alunos e perante a falta de clareza ao nível concetual, leva-nos a considerar que não sabem ou revelam dificuldades em interpretar. Urge então, implementar estratégias conducentes a novas práticas, nomeadamente as que induzam o “pensamento criativo”. Goldberg, prepara-nos para um conhecimento de destreza prática, que possibilite relacionar “a parte ao todo”. Considera que tal procedimento, conduzirá a novos métodos de ensino e à criação de oportunidades de eficácia nos alunos.

O caminho para a transformação da educação exige uma reforma efetiva quer no professor, como no aluno. Acredita-se que se houver um maior investimento nas práticas a propor, o mesmo contribuirá para a aquisição de novos conhecimentos, que por sua vez, enriquecem o domínio concetual, aumentando a possibilidade de sucesso.

A aplicação de práticas incidentes na resolução de problemas, traz acréscimo ao alargamento de conceitos e de novas maneiras de pensar e de solucionar.

### 2.3.1 - Função do Professor – um compromisso com a formação Profissional

Em jeito retrospectivo, mas numa dinâmica reflexiva da globalização, do impacto das tecnologias, da adaptação à informatização até à educação inclusiva e ao estatuto do perfil do aluno, o papel do docente absorveu e adaptou-se a diferentes pontos de vista e a novos processos.

O crescente interesse da investigação educacional sobre a figura do professor, também contribuiu para agilizar o compromisso subjacente à sua formação.

Fullan (1994) é dos primeiros investigadores a reclamar por uma teoria do desenvolvimento profissional para professores, que permita ultrapassar a “superficialidade” de algumas das abordagens temáticas. Assenta o estudo do

desenvolvimento profissional de professores, no contexto de projeto de investigação-ação de natureza colaborativa.

Já Liberman (1994) postula, por um conceito de desenvolvimento profissional que assente, na ideia de “empreendimento de dimensão colaborativa” com outros profissionais. Sobressai um duplo contexto, de um processo que é simultaneamente individual e coletivo.<sup>57</sup>

Lima (2004), traduz a missão e função do professor numa dinâmica de desenvolvimento profissional:

*“só crescemos quando mobilizados e mobilizadores de uma questão que nos inquieta, que nos faz buscar respostas ou se não, pistas que nos ofereçam possibilidades para a superação ou reavaliação de uma realidade que não nos oferece uma resposta compatível com nossas necessidades e perspectivas, daí a importância da aprendizagem da aprendizagem ou o aprender a conhecer na profissão docente.”<sup>58</sup>*

Os três autores referenciados, assumem a defesa do desenvolvimento profissional dos docentes, numa dinâmica colaborativa de evolução profissional e empreendedora, no sentido de aprofundar e reconhecer no papel de professor, a superação de dificuldades.

A missão do docente afirma-se pelo compromisso que assume e que, ao mesmo tempo, limitam a sua contextualização. No entanto como nos refere Tenreiro numa das citações anteriormente referenciadas, é necessário que haja cidadãos cientificamente bem formados, que possam compreender e interpretar a sociedade e que transformem o conhecimento e o apliquem nas suas decisões diárias.

Retoma-se a obra “Modelos para ensinar- escolhas do professor”<sup>59</sup> por perspetivar novos tempos conducentes à nova necessidade de formação docente. Os autores,

---

<sup>57</sup> Liberman, A. (1994). Teacher development: Commitment and challenge. In P. Grimmett e J. Neufeld (Eds.), Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change (pp. 15-30). New York: Teachers College Press

<sup>58</sup> Lima, Paulo Gomes. Assim educarás a humanidade: tendências sociais, políticas e económicas norteiam a forma como a escola educa o indivíduo. Revista da Escola Adventista. Engenheiro Coelho - SP: Unaspress, 2º semestre de 2004.

<sup>59</sup> . M, Pereira. A; Oliveira. I.; Modelos para Ensinar: escolhas do professor. Chiado Editora 2015. p.58

investigadores atentos às novas realidades e consequências de uma herança falida e desvalorizada do saber “aprender a aprender”, apresentam-nos três pilares fundamentais para a formação dos professores do séc. XXI.

São eles, o *saber curricular*, o *saber pedagógico* e o *saber didático*. Deles partem inúmeros modelos de formação para professores, sobressaindo uma grande tendência para a caracterização do “*professor reflexivo*” e o “*professor investigador*”.

Roldão, a respeito da formação de professores e face ao comportamento perante os dois novos papéis, no que concerne às suas práticas, afirma que nos conduz a outras paragens em que a *Normatividade* e a *Inovação* inseridas na cultura profissional, revelam-se repletas de conceitos conflituosos.

Nóvoa, opta por restringir a identidade do docente, a duas dimensões – a dimensão do conhecimento e da técnica e a dimensão das normas e dos valores.

Concordante com a definição das duas dimensões incorporadas por Nóvoa, Roldão conferem à primeira dimensão, a vertente do conhecimento e do agir profissional, enquanto que o desenvolvimento profissional é atribuído à segunda dimensão, designando-a por dimensão deontológica, como profissão do interpessoal.<sup>60</sup>

Na dimensão deontológica orientada pela Ética, verifica-se que o exercício da ação docente passa a ter como validação os valores, a cidadania e o desenvolvimento pessoal e social. No entanto, pelo facto de a função do professor ser interpessoal, poderá levar a interpretações de esvaziamento da função de ensinar.

Roldão refere que a ideia de vazio sustentada relativamente ao ensino, recaí sempre sobre a figura do professor: se por um lado, afere-se uma visão favorável no que concerne à ação de empatia e valorização da relação interpessoal, baseada em valores educativos; por outro conduz ao descrédito, no que concerne ao profissionalismo do professor e da sua função nuclear.

Porém verifica-se que as escolas na sua tipologia organizacional colocam como enfoque as relações pedagógicas que passam obrigatoriamente pela interação professor-aluno.

---

<sup>60</sup> Cf. Gaspar. M, Pereira. A; Oliveira. I.; Modelos para Ensinar: escolhas do professor. Chiado Editora 2015. p.59

Se por um lado cabe ao professor a responsabilidade de criar ambientes favoráveis às aprendizagens, por parte dos alunos, por outro, ao criar em contexto de aula um ambiente propício à realização da ação de ensinar, está a promover em simultâneo uma interação positiva na relação professor – aluno, com efeito no processo de ensino e de aprendizagem.

Retomando a questão do possível “esvaziamento”, tal não se confirma em contexto normal de aula, uma vez que, o professor ao criar um ambiente favorável revela simultaneamente as suas competências, quer ao nível cognitivo como da operacionalização: planificou, selecionou, organizou em função do conhecimento da turma (possível quando se gera empatia) e aplica, interagindo com os alunos.

### 2.3.2 Educação para o séc. XXI- uma educação para o desenvolvimento

A criação deste item temático prende-se com o propósito de reformular uma herança desprestigiada, que tem vindo a acompanhar o docente na sua profissionalização. Torna-se objetivo, encontrar referenciais que ajudem a repor o papel do professor profissional e em simultâneo, combater as lacunas implementadas por políticas educativas tendenciosas.

Encontramos em Nóvoa, no modelo proposto para redesenhar a estrutura da formação de professores, uma possibilidade de abertura para novas reflexões e intervenções no campo educativo, atribuindo ao professor um novo reaparecimento.

É um facto, que no início do séc. XXI na sociedade, os professores voltaram a ter um papel preponderante, contudo, muito instável perante os olhares alheios da sociedade em geral, enquanto, fervilhava na camada de investigadores a produção de um “cânon” que orientasse a classe educativa.

Enquanto, a sociedade se adaptava aos desafios, da nova era, nos bastidores da educação, preparava-se um percurso que, definisse o exercício profissional do professor. Sob um conjunto de tópicos, quase universais, tornou-se objetivo refletir

sobre: as *aprendizagens* (inevitavelmente inclui o professor); a *valorização do professor reflexivo* (alicerçada à ideia de formação inicial e ao longo da vida) e a *articulação* (cultura colaborativa alargada à formação, à supervisão e avaliação).

Inicia-se assim um processo de desenvolvimento profissional dos docentes, assente num conjunto de interpelações que lhes possibilitam a formação de estruturas facilitadoras de novas aprendizagens.

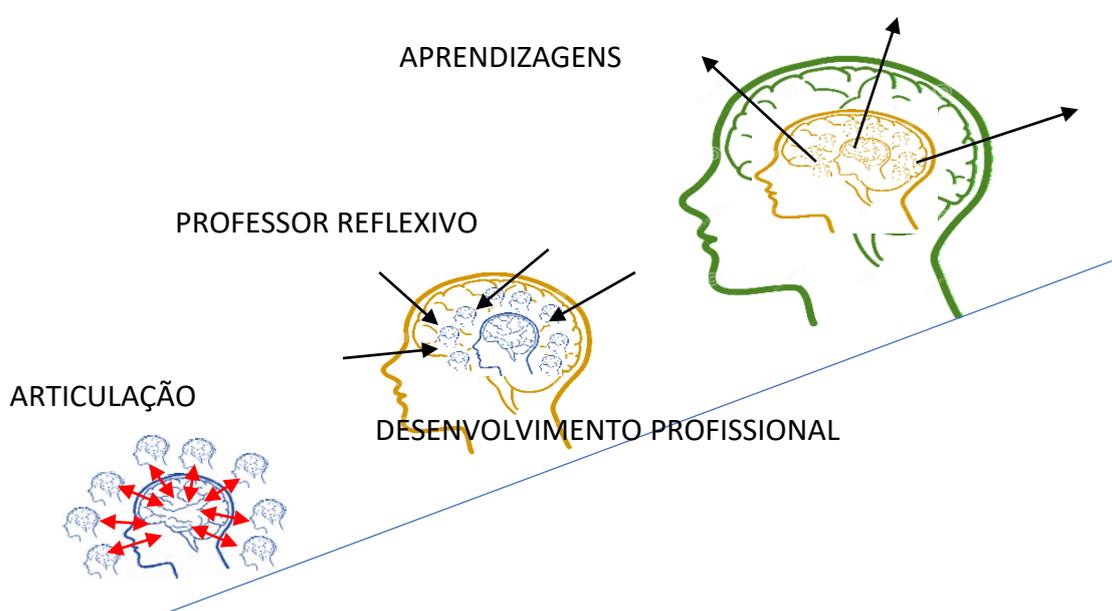


Figura 8 – O perfil do professor em relação ao desenvolvimento profissional do docente.

do perfil do professor. Independentemente da formação base ou da sua especificidade, os docentes deverão ser capazes de estabelecer uma rede de articulações com os seus pares, no sentido de promoverem e consolidarem estratégias conducentes a outras aprendizagens.

Shulman. L., num dos seus estudos mais recentes, acompanhou e analisou os procedimentos de uma equipa de jovens médicos, permitindo-lhe verificar que o estudo clínico de cada paciente incidia na observação, na análise conjunta da situação, seguida

---

<sup>61</sup> Nota: imagem construída e adaptada pela autora deste trabalho.

de reflexão, diagnóstico e respetiva terapia. Considerando ter sido uma lição de qualidade profissional refere que:

*“(...) viu uma instituição refletir coletivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências.  
(...) Advogo um sistema semelhante para a formação de professores”* <sup>62</sup>

Shulman na sua partilha, ambiciona um futuro mais produtivo para os profissionais da educação, devendo o professor, ser capaz de concretizar uma maior presença ativa da sua profissionalidade, apostando na sua própria formação.

Com este propósito, Nóvoa estabelece princípios que (a nós professores) permitem legitimar a propriedade de docência, em resposta ao modo como fazer, o que dizemos que é necessário fazer? A estes princípios ou medidas atribuí-lhes conceitos muito próprios, com base nos objetivos que idealiza em torno *“das aprendizagens dos professores e do seu desenvolvimento profissional”* <sup>63</sup>, assim definidos:

- a. É necessário passar a formação dos professores para dentro da própria profissão.

Nóvoa, objetiva uma articulação convicta entre formadores e formandos, uma vez que ambos são “professores”. Cabe a cada professor, no âmbito da sua função, assumir a responsabilidade relativamente à formação de outros colegas. Todos partilham uma mesma formação inicial, porém, juntos poderão fazer melhor: partilhar reflexões, analisar casos e propor soluções. Certamente, que todos objetivamos, novas práticas, tendo em vista o desenvolvimento do “professor profissional” de cada um.

- b. É preciso promover novos modos de organização da profissão

Reconhece-se (alguma) ausência no sentido de pertença na comunidade educativa, vinculada ao “trabalho individual”, é consabidamente, uma atividade com grandes resistências. Os docentes convictos, por um lado, da perda de liberdade e de independência, e por outro, sobrecarregados pelo aumento de dispositivos burocráticos, reagem negativamente a propostas de trabalho colaborativo, de parcerias

---

<sup>62</sup> Nóvoa. Professores Imagens do futuro presente. EDUCA Lisboa. 2009. p. 6

<sup>63</sup> IBIDEM. pp. 6-9

para partilha, receosos por se exporem e das consequências daí provenientes: mudanças e novas adaptações.

O atual modelo de organização escolar constitui já, uma abertura para a operacionalização de trabalho em equipa, no que diz respeito à articulação dita vertical e horizontal, com a reorganização e constituição dos Departamentos, ao nível dos grupos disciplinares. No entanto, verifica-se por uma parte dos docentes, sentimentos de repúdio à mudança. Uma questão se coloca, face a esta reflexão de Nóvoa:

*” Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos movimentos pedagógicos que desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional.”* <sup>64</sup>

Será que hoje, os professores são menos reflexivos? Ou sentir-se-ão sobrecarregados, com tarefas organizacionais e didáticas? Promovem-se políticas educativas que possibilitem o confronto de ideias e o delinear de estratégias ativas, no compromisso profissional?

Em resposta e de acordo com a experiência adquirida, ainda que insuficiente para argumentos definitivos, importa dizer que os professores, na sua maioria, são reflexivos, trabalham em parcerias colaborativas (departamentos multidisciplinares, grupos disciplinares, conselhos de turma), procuram articulações, propõem estratégias e medidas conducentes à resolução dos problemas diagnosticados. São, assim, professores comprometidos com a sua função, dentro de uma comunidade educativa.

Em simultâneo, verifica-se que uma parte deles, apesar de não recusarem nem evidenciarem um tal comprometimento (talvez pelo desgaste de uma longa carreira), revelam-se mais perspicazes, adotando o método da parcialidade, que lhes permita sobreviver cada impacto de mudança.

---

<sup>64</sup> IBIDEM

c. Reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores

A propósito do percurso efetuado pela Educação, Nóvoa na redação desta medida, cita Schwartz:

*“A Educação permanente começou por ser um direito pelo qual se bateram gerações de educadores, transformou-se depois numa necessidade e agora é vista como uma obrigação.” (Schwartz 1967) <sup>65</sup>*

Impressionante que décadas atrás, Schwartz dominava já uma visão alargada da Educação. Com efeito, trata-se de um conceito intrinsecamente pessoal de formação, como um direito e um dever, no qual a “obrigação”, surge como vontade e desejo pessoal.

Nóvoa, apesar da leitura concordante, com a dimensão da aprendizagem ao longo da vida, como um *direito de cada um* e uma *necessidade para a profissão* como docente, no que concerne à obrigatoriedade, considera importante, ser um peso a retirar, por desvirtuar a vontade própria, inerente à dimensão de “ser professor”.

Incita-nos a fortalecer a dimensão pessoal do professor, de forma a sentir-se realizado no seu papel, como agente educativo. O docente é testemunho vivo do que ensina, do que acredita e do que coloca em prática na sua dimensão relacional e interpessoal. É nesta presença humana, dedicada à razão de Ser Professor, de quem é capaz de se relacionar com o exterior, que caracteriza a dimensão pública e a identidade de ser profissional. Por outro lado, verifica-se um conjunto de limitações (cargas letivas pesadas, elevado número de turmas e de alunos), em que é exigido ao profissional docente, um maior envolvimento e uma presença física prolongada nas escolas, com menor incidência para os profissionais em regime de monodocência.

O panorama que se vive hoje, não beneficia o papel dos professores, tido como um grupo de reivindicadores, cujo trabalho tem vindo a ser alvo de descrédito e desvalorização. As médias, marcam os “rankings” e a escola é tida apenas como um trampolim, para uma vida melhor, onde a ambição e a competição desproporcional,

---

<sup>65</sup> IBIDEM

marcam o ritmo desajustado. O desprestígio da escola e o esvaziamento da educação, abriram portas para uma cultura egocêntrica, que infelizmente, se tem vindo a generalizar:

- a) Os pais e encarregados de educação, reclamam cada vez mais a valorização dos resultados;
- b) os alunos apresentam -se na escola com o intuito de valorizar apenas o que vai ao encontro dos seus intentos;
- c) na sociedade, vai-se germinando a “culpabilização” como argumento do desinteresse pela instituição educativa, a quem se pede justificação pelo mal-estar académico.

Por outro lado, o sistema educativo ambicionando algum equilíbrio, abre as portas aos encarregados de educação e pais, procura fazer deles parceiros educativos, colaboradores de novas aprendizagens: estimulando a criação de associações de pais e encarregados de educação, permitindo representarem-se nos conselhos de turma, objetivando uma estreita colaboração entre o colégio de docentes e as respetivas famílias.

Roldão (2007) fala-nos da necessidade de “repensar” a escola, face à atual realidade que se vive, no sentido de orientá-la para a diversidade. Tal intenção passa, seguramente, pela renovação da matriz escolar, tendo em conta, a promoção e construção de identidades individuais. Tal implica que o docente, como profissional da educação, deva valorizar a singularidade de cada aluno. Dito de outra forma, o caminho para novas aprendizagens, requer do profissional *“o comprometimento com a sua função, conhecer a matriz social dos alunos, para poder otimizar a apropriação das aprendizagens curriculares inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem.”*<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Roldão, M.C. Elementos do Desenvolvimento Curricular. UNIVERSIDADE ABERTA

## CAPÍTULO III

### Qualidade e Desenvolvimento do Processo de Ensino e Aprendizagem

---

O percurso projetado até ao momento, conduziu-nos por caminhos que embarcam no Desenvolvimento Profissional do Docente, nas projeções trazidas para o processo de Ensino e Aprendizagem, num contexto de Supervisão, não desvalorizando conceitos específicos relacionados com as práticas e respetivo enquadramento.

Na continuidade e a respeito da formação dos professores, das competências necessárias para ensinar no século XXI, cita-se a ideia de Perrenoud:

“a qualidade de uma formação, depende, sobretudo da sua conceção” <sup>67</sup>

Cabe aos professores como sujeitos da ação de ensinar, adquirirem os princípios base ao longo da sua formação.

Perrenoud, defende o combate a teorias e práticas que se afastem da visão de “escola para o Séc. XXI”, tendo por preocupação:

- a) Desenvolver a autonomia dos sujeitos, a promoção do sentido crítico, alargar e desenvolver competências, no sentido de os autores virem a construir o seu próprio ponto de vista;
- b) Fazer reconhecer que essa autonomia, adquire-se exclusivamente da profissionalidade do professor, assente na responsabilidade quer individual, como coletiva, prevista também num quadro de Supervisão.

Sobre a formação dos professores, Perrenoud recorda a herança recebida do passado que exclui: a aplicação de metodologias, a evolução das práticas em detrimento da repetição de cenários, *o reconhecimento das condições e as limitações do trabalho efetivo do professor*. O problema reside especificamente, no “não reconhecimento” de que: *“esta é a base de toda a estratégia de inovação”* <sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Perrenoud, P. As Competências para Ensinar no Século XXI. 1998

<sup>68</sup> IBIDEM

Perante o desfasamento entre a realidade docente e o modo como tem vindo a ser organizada a própria formação, o autor, considera ser indispensável a criação de um *sistema educacional que inclua um observatório das práticas docentes*, não, no sentido de uma formatação, mas focado na imagem realista das situações e dos problemas envolvidos, que possa oferecer condições de resolução dos dilemas apresentados e traduzidos nas próprias decisões a concretizar.

Em resumo, seguindo a linha de orientação de Perrenoud, torna-se urgente que a *didática parta das práticas realizadas*, respeitando a diversidade de contextos educativos que suportam o exercício da profissão.

Pretende-se então encontrar um caminho que seja referência para a Qualidade e Desenvolvimento do processo de Ensino e de Aprendizagem.

### 3.1- Qualidade de Ensino – definições de marcos teórico-conceituais

Ao encontro da definição de “qualidade”, centremo-nos no significado generalizado pelo senso comum, ainda que subjetivo, conduz-nos à propriedade da “qualidade”, que implica saber qualificar algo. A qualificação de qualquer que seja o parâmetro, encerra em si, uma comparação, uma escala de padrões tipicamente especificados. Dito de outra forma, na prática, só conseguimos qualificar quando arranjamos um atributo que reflita o grau ou padrão, de acordo com uma determinada tipologia.

Estudos avançados na temática, falam-nos de um significado polissémico, no sentido que, poderemos atribuir múltiplas definições. O que se nos apresenta, com maior interesse, neste momento, é a noção de “Qualidade” atribuída ao ensino ou à Educação, no sentido mais lato. Assim, numa dimensão Educacional, da literatura analisada, referencio o trabalho de investigação realizado por Dourado L., Oliveira J. e Santos C., marcado pela profunda preocupação com o tema e por não encontrarem avanços na melhoria para a qualidade da educação. Segundo os mesmos autores, para avançar a discussão e prosseguir por caminhos que possam enfrentar o problema, reforçam a necessidade fundamental de nos consciencializarmos da perspetiva *Polissémica*. Porém, implica não esquecer as condições: *intra e extraescolares*, os atores individuais e

institucionais, de forma que, se conjuguem todos os elementos fundamentais e implícitos na análise da situação escolar, no âmbito da qualidade.

Por dimensão extraescolar inclui-se as económicas, sociais e culturais vivenciadas pelas famílias, mas a elas associadas podemos salientar as políticas educacionais e projetos escolares, que enfrentem as mazelas da sociedade e as irradiem, de forma a que, a Educação passe a ter um papel fundamental na valorização do indivíduo e da Escola. Cabendo ao Estado, a garantia da igualdade, conjuntamente com todos os outros intervenientes no sentido de se estabelecer padrões de qualidade.

Para as dimensões interescolares, de grande influência neste processo, propõem-nos quatro níveis de relevância para a definição e qualidade da educação: as condições de oferta do ensino; a gestão e organização do trabalho escolar; a formação, a profissionalização e a ação pedagógica, e o acesso, a permanência e o desempenho escolar.

No sentido da perceção da dimensão polissémica da Qualidade da Educação, os autores definem:

“A Educação como sendo uma prática social, na medida em que produz vida social”<sup>69</sup>

É um facto, que os princípios que orientam ou produzem caminho para o processo ensino e aprendizagem, independentemente do país, é a sua trajetória histórico-cultural, conjuntamente com o projeto político estabelecem as linhas orientadoras para os seus sistemas educativos. Ou seja, a Qualidade do Ensino, depende das práticas e políticas educativas. Contudo tem vindo a usufruir de alguma melhoria nas últimas décadas, refletida na construção de uma educação de qualidade para todos.

### 3.1.1 -Marcos Referenciais para uma Educação de Qualidade

Tendo em consideração as orientações do Boletim da UNESCO e da OCDE (2003), baseado em estudos, avaliações e pesquisas realizadas conduzem-nos para a triangulação da Qualidade da Educação.

---

<sup>69</sup> IBIDEM

“... como paradigma para a aproximação da Qualidade da Educação, a relação:

Insumos – processos – resultados.”<sup>70</sup>

De entre o conjunto de marcos referenciais, este primeiro trio, parte dos elementos básicos para a ocorrência do processo de Ensino e de Aprendizagem, assente nos recursos materiais, humanos, legislativos /organizativos, didáticos e ambientais, sem os quais será impossível decorrer, o que se entende especificamente por “aula”, seja de que âmbito for.

Ao conjunto de requisitos, assim referenciados, designa-se por *Insumos* (no que se refere à matéria prima, e que não são mais do que, os recursos que necessariamente intervêm na produção de algo, de um serviço).

O contributo desta perspetiva etimológica da polissemia assenta no que deverá ser, uma Educação de Qualidade. Por si só, os *Insumos* não são capazes de produzir algo, se não se estabelecer uma teia de relações organizadas – os *Processos*, mediante os quais são tecidas informações essenciais, provenientes da relação professor-aluno, assentes em práticas que auxiliem a destreza de capacidades como: sistematizar, aplicar e posteriormente integrá-las como rotinas de aprendizagem. Os *resultados*, tal como a sua essência nos indica, são fruto desta inter-relação básica, como prática de desenvolvimento das principais aprendizagens significativas, produzidas pelos alunos.



Figura 9 - Esquema inter-relacional entre Insumos-Processo - Resultados

---

<sup>70</sup> UNESCO. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. *Alcanzando las metas educativas: Informe Regional*. Santiago de Chile, 2003. / OECD. Organization for Economic Co-operation and Development *Education at a Glance*. 2003.

A triangulação referente à Qualidade da Educação, assenta na relação formal de causa e efeito, desenvolvido em cadeia na medida que: a aplicação correta de recursos educativos diversificados (insumos) contribui para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, quando devidamente sistematizados, aplicados e integrados no contexto educativo, trazendo ganho para o desenvolvimento do desempenho dos alunos, refletido nos resultados obtidos.

No âmbito das investigações e pesquisas sobre a Qualidade da Educação, Nóvoa (1999) sobressai com a introdução e aplicação do termo “*escolas eficazes*”, constituindo posteriormente um contributo importante para novas discussões na conceção da Qualidade da Educação.

Na construção de uma “*escola eficaz*” torna-se fundamental, as condições de oferta, quer dos “insumos” aplicados, quer do modo como o processo de desenvolvimento é aplicado, face às dimensões organizativas e pedagógicas valorizadas, às expectativas criadas em relação aos intervenientes (professor e aluno), e aos resultados esperados, que devem traduzir eficiência e qualidade (aprendizagens).

Depois de se observarem as diferentes dimensões que possam servir de referência ao conceito de qualidade, os grupos de trabalho e de investigação, direcionam o foco sobre os objetivos da vida interior da escola, necessários à compreensão alargada dos sujeitos e da organização institucional, tendo em vista uma Escola Eficaz, construída, numa base de articulações e conceções do dever escolar.

Esta conceção, deverá partir da perspetiva inclusiva da sociedade, e abster-se de crenças de Igualdade para todos, porque somos Todos Diferentes.

“as pessoas e os grupos sociais têm o direito de serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.<sup>71</sup>

Neste momento, o termo “*Qualidade da Educação*” já se encontra vinculado normativamente, mediante a implementação e monitorização de políticas educativas que, possam garantir padrões do ensino e da aprendizagem, específicos da realidade

---

<sup>71</sup> Santos, B. S. Uma conceção multicultural de direitos humanos. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 39, 1997

comunitária. A integração de práticas de melhoria, quer nos processos de formação, como no aproveitamento dos alunos e no despenho escolar, são ainda categorias a não menosprezar.

Matsuura, avança para uma perspetiva aberta e multifacetada, induzindo os investigadores a cruzar todas as possibilidades das dimensões interescolares e as extraescolares, no sentido, de se criar um “mapeamento” dos diferentes intervenientes (*insumos*); de conseguir um equilíbrio saudável dos diversos critérios de avaliação e atributos (*processo*) e criar oportunidades que garanta o sucesso educativo dos alunos (*resultados*).

“aquela em que existe um clima favorável à aprendizagem, em que os professores e gestores são líderes animadores e em que a violência é substituída pela cultura da paz e pelo gosto de os alunos irem a uma instituição que atende às suas necessidades. Uma boa escola tem um currículo significativo: mantém um pé no seu ambiente e outro na sociedade em rede.”<sup>72</sup>

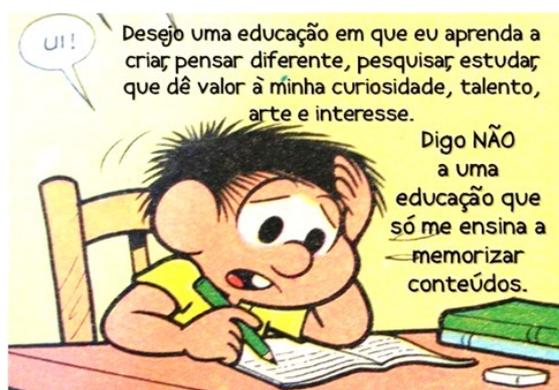
A uniformidade assim reclamada, só é possível com base na preocupação comum de qualquer sistema educativo, no estabelecimento de critérios que possibilitem uma análise profunda, dos fatores “*intra e extraescolares*”, numa avaliação de qualidade em que haja simultaneamente, uma ampla cobertura dos parâmetros mais complexos de cada realidade e dos resultados obtidos.

Em Portugal, com base em estudos efetuados recentemente, Roldão, adverte-nos para a complexidade que traz consigo o contributo herdado de uma polissemia associada ao “saber”. Estes “saberes” são “*ações especializadas de fazer aprender*”, produzidas e organizadas por processos adequados. E no que diz respeito à especificidade desse saber docente, alerta-nos para a existência de elementos geradores de um conhecimento construído, que passa pela relação entre a ação-função, numa dinâmica intrínseca ao profissional.

---

<sup>72</sup> Diretor – Geral da Unesco. 2004

Nóvoa, reflete a propósito dos Professores, o que será a Educação em 2021, defendendo uma *Escola centrada na Aprendizagem*, mas nunca como um processo linear, deverá ser



questionada sempre, numa perspetiva multifacetada. Abre-nos caminhos promissores para a construção do conhecimento, propondo novas formas de proporcionar aprendizagens aos alunos e, com isto, possibilitar uma Educação de Qualidade.

Figura 10 – ilustração de banda desenhada de uma Educação de Qualidade 73

“Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação do saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal.”<sup>74</sup>

A escola é lugar de conhecimento formado e informado, cujo objetivo, é criar saberes, oportunidades de descobrir, de desenvolvimento de um percurso individual, num contexto de aprendizagens diferenciadas, onde todos participam. Um lugar de incentivo ao pensamento criativo e à inovação de todos os agentes (professor e alunos).

Um fator de relevância, é a defesa de uma *Escola centrada na Aprendizagem*, centrada na relação com o saber, um saber aprendido (compreender, fazer, aplicar), construído e revelado em conhecimento.

### 3.1.1.1- Os agentes promotores de práticas educativas de qualidade

O papel de professor-investigador, aquele que busca soluções eficazes para as suas práticas, preocupado com o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, deposita toda a confiança e esperança no relacionamento interpessoal na sala de aula, num ambiente propício para alargar a teia do conhecimento, que desafie a curiosidade, que

---

<sup>73</sup> Nota: imagem disponível em <http://analiseecritica.blogspot.com/2013/09/por-uma-educacao-que-faca-diferenca.html>

<sup>74</sup> Nóvoa.A. *Professores imagens do futuro presente*. EDUCA. LISBOA 2009

incentive o pensamento crítico de forma a torná-lo (conhecimento) significativo para o aluno.

*“Ideias e palavras podem mudar o mundo”*<sup>75</sup>

A propósito do efeito da relação interpessoal entre professor e alunos, recorda-se o filme “Clube dos poetas mortos”, que reproduzindo a maioria das sociedades, qualquer que seja a época, traduz a ideia de que o conhecimento, não pode ser uma cópia dos manuais ou dos registos apresentados pelo professor, ainda que este seja um mestre.

Os conhecimentos devem ser funcionais, construídos a partir das interações que se estabelecem com o mundo que as rodeia. Isto é, o conhecimento como fruto da competência de pensar, de dimensionar “o significado” das coisas à sua própria identificação.

Cabe ao professor, o papel de mediador entre os alunos e os conteúdos, de forma que os conteúdos cheguem aos interesses e motivações de cada um. Para que haja aprendizagem, a motivação criada em ambiente de aula, deve despertar no aluno o desejo de interagir, de reconhecer os motivos que os levam a aprender.

Estes impulsos que partem do próprio interesse do aluno, são estímulo e simultaneamente a ação de aprender, assente no desejo que os leva à curiosidade, à participação e à aplicação na vida quotidiana.

Ao confrontar o que até aqui foi argumentado, duas ideias parecem conjugar-se, construindo a diferença:

Todos somos atores da educação  
Todos somos responsáveis por transformar o mundo!

---

<sup>75</sup> Robin.W.” Clube dos Poetas Mortos”. Filme de Peter Weir

Ao relacionarmos com o pensamento de Freire<sup>76</sup> sobre a ideia de educação, depreende-se que a Educação por si só, não interfere diretamente nas sociedades, senão através das Pessoas, como agentes de mudança.

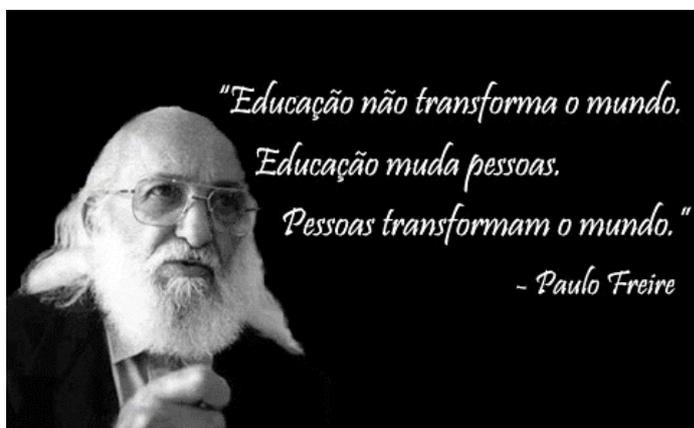


Figura 11 – Refletir a Educação com Freire

### 3.2- Aprendizagens Significativas – Conceitos Básicos e Teorias Subjacentes

Depois de percorrer o campo etimológico do conceito “Qualidade da Educação” e de possíveis formas de compreensão, mais próximas da nossa realidade, damos conta da existência de novos horizontes que nos conduzem a novas percepções de transformar o saber em conhecimento. Trata-se de apostar num saber ancorado, em múltiplas interações, devidamente refletidas e equacionadas no decurso de diferentes processos de produção das novas aprendizagens, sempre numa linha de sucessão e de construção equilibrada.

No sentido de fazer o enquadramento ideológico face à criação de um referencial para o que se entende por “aprendizagens” recorda-se Piaget, pelo contributo trazido para a

---

<sup>76</sup> Disponível em: [Okilombo.blogspot.com.br](http://Okilombo.blogspot.com.br)

educação e para a pedagogia, como uma mais valia para o objeto da presente investigação.

“Professor não é o que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de aprender” <sup>77</sup>

A afirmação de Piaget abre os horizontes para um novo entendimento, quer do papel do professor (ensinar) como do aluno (aprender). Contudo, só a partir do século XX, é que se verificou uma maior preocupação com o papel distintivo do docente alicerçado em questões, profundamente vinculadas ao conceito de “ensinar”.

Em Portugal, destacam-se os estudos e investigações de Roldão (2005c), na categorização da “ação de ensinar”, partindo do sujeito promotor – o professor – naquela que deverá ser a essência da sua ação. Em retrospectiva, a investigadora apresenta os diferentes patamares conceituais que caracterizam a visão da especificidade de “ensinar”.

Parte-se da ideia, de que ensinar é “professar um saber”, tal apenas faz relevância à existência do “sujeito” que professa algo, mas que se esbate no vazio, porque se desconhece o recetor e o impacto provocado;

Como ação de “fazer outros se apropriarem de um saber” - implica já uma complementaridade entre o professor (que faz) e o aluno (que se apropria de um saber).

Roldão, expressa assim, o seu entendimento de que “Ensinar é fazer a Aprender”, na complementaridade que advém dos dois conceitos, é muito mais além do que a passagem ou transmissão do saber.

Na perspetiva do atual cenário educativo, podemos caracterizar este “Ensinar” como “fazer aprender alguma coisa” a “alguém”. Na interpretação de Roldão (2005 a) assente na dupla *transitividade*, alerta-nos para os sentidos conotativos associados a cada um dos termos: (1) “*ensinar*” como ação pedagógica alargada a um vasto campo de saberes (entre os quais os disciplinares); (2) “*fazer aprender alguma coisa*”, encontra-se

---

<sup>77</sup> Piaget J. IN <https://pt.slideshare.net/vegalias/aprendizagem-significativa>

associado à ideia de “currículo” aprendido, independentemente da área disciplinar; (3) enquanto que a atribuição a “alguém” corporaliza a ação como destinatário da mesma.

Trata-se de proposições conceituais, que nos emergem num universo alargado de funções a interpretar e clarificar em debate refletido pelos profissionais, pela tutela organizativa e a sua integração na vida em sociedade.

Outro aspeto, não menos importante, é o reconhecimento da atividade de ensinar como *a teorização da prática*, relacionado com a diversidade de saberes, passíveis de diversas formalizações (teóricas científicas, científico-didáticas, pedagógicas) que interrelacionados complementam o *saber integrador*, contextualizado na ação de *ensinar aqui e agora*, ao qual se atribui o sentido “prático”.

Roldão (2006 a) alerta-nos para a forma de interpretar a dualidade na relação teoria – prática, a fim de evitar uma leitura restrita e meramente *aplicativa*. Assim, incita-nos à mudança, desafiando o profissional docente a apostar na “ação de ensinar” em substituição de “prática docente”, no sentido de a reconhecer como ação inteligente, capaz de converter em ato pedagógico, em agir informado, construtor de um processo singular, de aprendizagem por parte dos alunos.

“Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino.” <sup>78</sup>

Como referencial de aprendizagens significativas, retomo o pensamento reflexivo de Roldão: “*ensinar é fazer a aprender*”!

---

<sup>78</sup> Roldão. Supervisão, Transformação e Desenvolvimento Profissional: a Voz dos Formandos. Atas do VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem. Bragança. 2010

### 3.2.1 - Aprendizagens Significativas – Diferentes abordagens

As aprendizagens significativas, requerem do docente, consciência para gerir diferentes metodologias consonantes com o público em aula. Esta articulação entre metodologias, conteúdos e objetivos que constitui a *aprendizagem*, deverá estar harmoniosamente presente no processo que leva ao conhecimento. Dito de outra forma, o processo de aprendizagem consiste na capacidade de transpor o objetivo do conhecimento, formalizado por diferentes didáticas, de forma a que cada um (aluno)atinja novas informações (saberes).

Ausebel, como psicólogo educacional trouxe grandes contributos para a Educação, de onde sobressai a análise diferenciada que faz, sobre o conhecimento pré-existente, mas significativo para o processo de aprendizagem, como trampolim de novos saberes.

“Se eu tivesse de reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.”<sup>79</sup>



Figura 12 - As aprendizagens significativas e a dinâmica da sala de aula

Ausebel privilegia a atenção sobre a sala de aula, nomeadamente o olhar diferenciado para quem se tem à frente, atribuindo-lhe a importância específica da sua natureza “única”, focalizado na teorização desse mesmo ambiente. A sala de aula é sem dúvida, o espaço onde ocorrem interações multifacetadas e heterogêneas entre professor - alunos.

---

<sup>79</sup> Ausebel. Aprendizagem significativa. © [www.fisica-interessante.com](http://www.fisica-interessante.com). 2011

No entanto, a importância da sala de aula advém do facto de se atribuir “*um enfoque teórico*”<sup>80</sup>, uma vez que é o espaço por excelência, onde a informação interage com as estruturas pré-existentes de cada um dos alunos. Ou seja, Ausebel, considera que os novos conhecimentos que os alunos vão adquirindo, só se tornam significativos se se encaixam relacionalmente com o conhecimento prévio que o aluno já possui, em si.

Ausebel tal como explica na sua teoria cognitiva, as novas informações irão ancorar-se em conceitos relevantes pré-existentes “*Advanced Organizers*”, reestruturando assim, a *estrutura cognitiva* do aluno – passando agora a serem denominadas por *aprendizagens significativas*. O novo conceito, pouco trabalhado até então, define o “conhecimento prévio” como “*subsunção*”, estruturas do conhecimento específicas e abrangentes, que constituem a base na qual serão enraizados os novos conhecimentos.

Na continuidade da teoria de Ausebel, encontramos a expressão de “*estrutura cognitiva*” relacionada com o conhecimento adquirido pelo aluno. Apresenta-nos a “*estrutura cognitiva*”, restrita à aquisição do conhecimento através de processos como: percepção, associação, raciocínio, memorização, linguagem, que funcionam como estímulos ao pensamento para reconhecer, organizar e compreender as informações e estruturá-las entre si.

Retomemos a figura anterior (figura 13)<sup>81</sup> focada na sala de aula como cenário de referência das investigações de Ausebel, e foquemos o aluno “Calvin”: Será que não há mesmo nada a fazer, perante a postura de um ou mais alunos “Calvin”?

Na definição do conceito de Aprendizagens Significativas, Ausebel descreve a sua origem com base num processo de relação: informação / ancoramento e ação / reação, como se exemplifica no esquema<sup>82</sup>.

---

<sup>80</sup> IBIDEM

<sup>81</sup> Disponível em:

<https://www.google.pt/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Ffensinobioufam.blogspot.com%2F2013%2F03%2Fteoria-da-aprendizagem-significativa.html&psig=AOvVaw0-tpGSICUNrKxsue7Xy7q&ust=1598045021538000&source=images&cd=vfe&ved=0CAMQjB1qFwoTCOCxz-DbqusCFQAAAAAdAAAAABAE>

<sup>82</sup> Nota: esquema da autoria da autora do trabalho.



Figura 13 – Esquema da aprendizagem significativa proposto por Ausebel

“A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na *estrutura cognitiva* do aprendiz.”

<sup>83</sup>

O contributo prestado por Ausebel, desencadeou mudanças no sistema educativo ao nível das metodologias de aprendizagem, métodos e conteúdos numa dimensão substancial do saber com ênfase para o *saber fazer*, e no aprender, mas com maior incidência para o *aprender a aprender*.

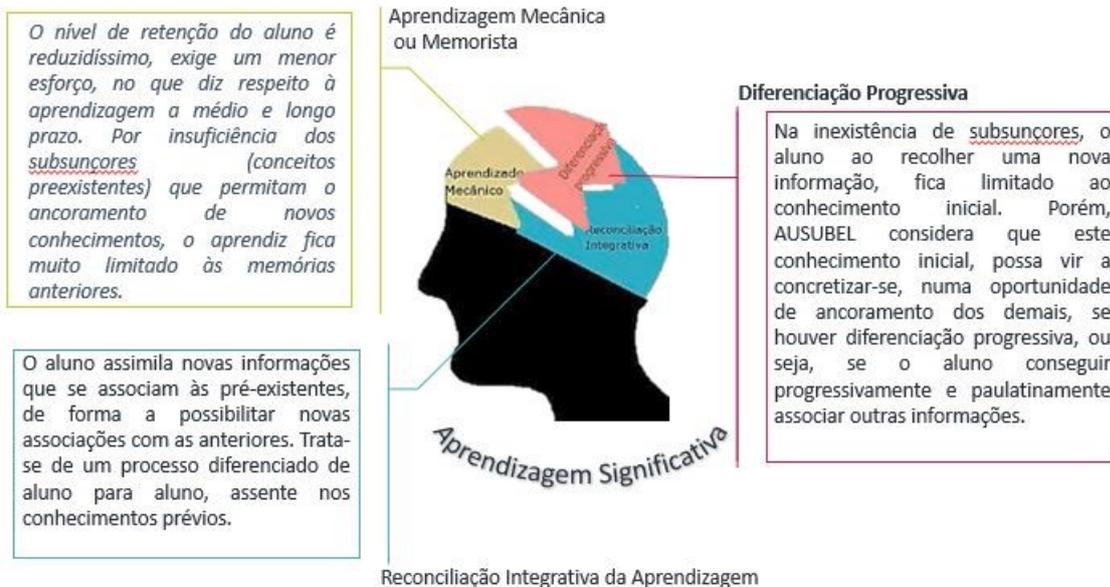
O conceito de *aprendizagem significativa*, percebe a existência de um *aprendiz* (aluno), como *sujeito ativo*, que ao longo do processo de aprendizagem, permita o ancoramento dos novos conhecimentos.

No sentido de melhor compreendermos o ancoramento de que nos e as estruturas cognitivas que lhe são inerentes, apresentamos na figura 14<sup>84</sup> o esquema representativo da análise processual do ancoramento.

Figura 14 – esquema representativo da análise processual do ancoramento.

<sup>83</sup> Moreira. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999.

<sup>84</sup> Nota: esquema da autoria da autora do trabalho.



Há ancoramento quando o aluno é capaz de receber novas informações e de as *racionalizar*, de forma, a construir uma interação com o que previamente já sabia e o que acaba de conhecer. Nesta perspectiva construtivista, em que o aluno assume o perfil de **sujeito** ativo, é fácil entendermos os atributos relacionados com as aprendizagens significativas.

Suponhamos que no nosso grupo turma, nos surge um “Calvin” cuja predisposição para aprender é nula. Como provocar nele, motivação para aprender?

### 3.2.1.1 - Aprendizagem Significativa Subversiva

Antes de refletir sobre a questão anterior, completemos o conceito inicial de Aprendizagem Significativa.

“...o conhecimento prévio é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem. Em última análise, só podemos aprender a partir daquilo que já conhecemos. (...) Ausebel, já nos chamava a atenção para isso em 1963.”<sup>85</sup>

Recordando, a aprendizagem significativa, caracteriza-se pela *interação entre o novo conhecimento e o que já se sabe*. Assim, o novo conhecimento, é fruto dos novos

<sup>85</sup> Moreira. M. *Aprendizagem significativa subversiva*. Série-estudos. Campo Grande. 2006

significados, que o aluno vai guardando, enriquecendo assim o que domina previamente, e que passa agora a ser um conhecimento mais diferenciado, mais elaborado, mais estável e de maior amplitude, ou seja, de *novos significados*.

Para que o processo decorra, o aluno deve fazer uso dos novos ancoramentos, novos significados e deverá: *ser ativo*, para permitir a *captação*, a *diferenciação* da estrutura cognitiva, e simultaneamente a reorganização informativa.

*“O aprendiz constrói e produz o seu conhecimento.”* <sup>86</sup>

Retomemos a questão deixada em suspense. Sabendo que, o aluno deve apresentar uma *pré-disposição* para aprender, o que nem sempre acontece, como conduzir então o aluno à percepção do conhecimento que queremos que ele construa?

Postman e Weingartner (1969) foram os primeiros investigadores a ter esta preocupação em relação a perfis de alunos passivos, que hoje, se designaria por alheados aos assuntos da aula, ou até mesmo, apáticos perante conhecimento, revelando-se irreverentes para com o espaço, com o grupo, com as regras da escola e resilientes aos parâmetros da socialização.

Moreira (2006), preocupado com os que não se enquadram no processo de ensino, seja ele qual for, fala-nos de uma *aprendizagem subversiva*, contrariamente ao que normalmente deveria ocorrer numa aula. Aproveitando os conhecimentos resultantes dos estudos efetuados quer por Ausebel, quer por Postman e Weingartner, Moreira apresenta uma estrutura de aprendizagem ao contrário, ao *“invés”*.

Para tal, organiza uma estrutura de princípios que permitem ou desafiam o aluno a interagir no grupo. Dominado o conceito de Aprendizagens Significativas, é o momento de perceber como fazer para promovê-la como atividade subversiva. Moreira, apresenta-nos um conjunto de *princípios*, assim por ele designados, que permite tomar consciência da *subversão* dos conceitos otimizados quer por Ausebel, como por Postman e Weingartner. O princípio assenta na apresentação de atividades subversivas, ou seja, com propostas de concretização ao invés, numa direção contrária do que se encontra estabelecido.

---

<sup>86</sup> IBIDEM

Perfil dos alunos para quem são dirigidas as Aprendizagens Significativas subversivas:<sup>87</sup>



- . Passivos, alheados, apáticos
- . Desafiadores, conflituosos, malcomportados
- . Desinteressados, desmotivados, inadaptados à escola
- . Dificuldades de aprendizagem

Figura 15 – Referência tipificada de um perfil de aluno

Moreira estabelece 8 princípios para o alcance das aprendizagens significativas subversivas em alunos cujo perfil se considera subvertido em relação do que é expetável num aluno. A subversividade daquelas que são as Aprendizagens Significativas, complementam o percurso marcado para o conhecimento, pressupõem que o mesmo, parta de um total desprendimento e seja, fruto construído do pensamento do eu individual. A peculiaridade deste método, em alunos cujas, características individuais se pautam por uma determinada subversividade, tem por objetivo, tornar seu (maximizando o potencial), aquilo que já são capazes de produzir: reações contraditórias.

Moreira relaciona a cada um dos princípios a descrição do método a aplicar pelo professor, no sentido de concretizar o objetivo de subversividade nos alunos.

1. *Da interação social e da arte de questionar* - A subversividade está em fazer-se o contrário, colocar as perguntas e esperar que se chegue às respostas. O objetivo é aprender e ensinar perguntas em vez de respostas;
2. *Não dependência do manual e recurso a outros materiais* - Procura salientar que a utilização do manual, por si próprio leva a uma aprendizagem mecânica, enquanto empobrece a capacidade cognitiva. O objetivo é aprender a partir de distintos materiais educativos;

---

<sup>87</sup> Figura 15 disponível em:

<https://www.google.pt/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Ffensinobioufam.blogspot.com%2F2013%2F03%2Fteoria-da-aprendizagem-significativa.html&psig=AOvVaw0-tpGSICUNrKxxsue7Xy7q&ust=1598045021538000&source=images&cd=vfe&ved=0CAMQjB1qFwoTCOCxz-DbqusCFQAAAAAdAAAAABAE>

3. *O aluno como sujeito ativo e dinâmico* – conduzir o aluno à percepção crítica, facilitada na medida que o aluno deva ocupar o papel de perceptor do que o envolve, do que lhe é ensinado para passar a ser o “descriptor” do que aprendeu. O objetivo é aprender que somos capazes de ser perceptores e simultaneamente “representadores” do que foi aprendido;
4. *O conhecimento como linguagem* - Praticamente tudo o que chamamos de “conhecimento” é linguagem. Isso significa que a chave da compreensão de um “conhecimento”, ou de um “conteúdo” é conhecer sua linguagem.” O objetivo é aprender que a linguagem está totalmente implicada em qualquer e em todas as tentativas humanas de perceber a realidade;
5. *Da consciência semântica* - Define este processo de correspondência da Palavra = Imagem, por “efeito fotográfico” do que nos é inerente, possibilita a retenção dos significados das palavras, através das imagens. O objetivo é aprender que o significado está nas pessoas e não nas palavras;
6. *Aprendizagem através do erro* - Errado é pensar que a certeza existe, que a verdade é absoluta, que o conhecimento é permanente. O objetivo é aprender que o homem aprende corrigindo seus erros;
7. *Aprender a desaprender* - Estamos na presente de uma nova condição “Aprender a desaprender”, isto é, a necessidade de adaptação à mudança, é aprender a distinguir o relevante do irrelevante. – “Desembrulhar-me e ser Eu!” O objetivo é aprender a desaprender, a não usar conceitos e estratégias irrelevantes para a sobrevivência.;
8. *A incerteza do conhecimento* - Significa que o conhecimento é incerto, na medida que as definições são modos individuais da criatividade humana, bem como as questões são instrumentos derivados da percepção, e cada individuo interpreta e exprime o modo como lhe foi apresentado e a maneira como ele próprio codificou. O objetivo é aprender que as perguntas são instrumentos de percepção e que as definições e metáforas são instrumentos para pensar.

### 3.3- Aprendizagem Significativa Diferenciadas: uma perspectiva de Carl Rogers <sup>88</sup>

Na continuidade das investigações, sobre as Aprendizagens Significativas, Moreira, dedica-se com alguma particularidade, ao estudo da teoria de Carl Rogers. Ao contextualizar a perspectiva de Rogers, realça o facto de a mesma se tratar de algo abrangente, alicerçada em princípios de aprendizagem que estão profundamente marcados por teorias clínicas no âmbito da psicanálise.

Carl Rogers considerando a aprendizagem como objetivo primeiro da educação, estabelece um conjunto de princípios sustentados na pessoa, capacitada naturalmente para a autorrealização, centrados na potencialidade de cada um para aprender.

O interesse na teoria rogeriana como um referencial trazido por Moreira para a educação, interceta em alguns pontos com o que se objetivou para o presente trabalho, no que concerne às capacidades inerentes de cada um, na construção do seu próprio desenvolvimento das capacidades de aprendizagem.

Contextualizando esta perspectiva, apresenta-se a categorização de três tipos de aprendizagens diferenciadas, bem como três abordagens diferentes ao nível do ensino.

1. Aprendizagem cognitiva – é aquela em o armazenamento de informações se encontra organizado na mente daquele que aprende. Tipo de ensino: Ensino comportamentalistas – orienta-se essencialmente para a resposta dada pelo aprendiz, considerado como feedback aos estímulos sujeitos. Trata-se de reações externas, manifestações observáveis, com ênfase para as manipulações que provocam mudanças comportamentais;
2. Aprendizagem afetiva – resultante de experiências internas ao indivíduo, reconhecidas mediante sinais manifestados de: dor, prazer, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Tipo de ensino: Ensino cognitivo - salienta o processo de cognição, no que concerne aos significados e às suas relações, à medida que o aluno aprende;

---

<sup>88</sup> Moreira. Teorias de aprendizagem. Cap. 9. Editora Pedagógica e Universitária, Lda. 1999. pp 139-149

3. Aprendizagem psicomotora – relacionada com as respostas neurológicas e musculares, resultantes de treino e práticas de rotinas. Tipo de ensino: Ensino Humanista – estabelece como prioritário o aluno como pessoa, livre para fazer escolhas no sentido da sua própria realização e crescimento pessoal.

A conceção de princípios para a aprendizagem, baseados no conhecimento terapêutico da pessoa, objetiva patamares intrínsecos à própria natureza humana, como alavanca para uma aprendizagem consciente e progressiva, na formação do “eu”.

Numa reciprocidade entre aprendizagem e ensino, de forma a criar oportunidades de evolução do processo educativo, Rogers demonstra a necessidade de haver uma relação de complementaridade entre aprendiz e professor, para que haja desenvolvimento das aprendizagens. Apresenta-se a seguir um esquema ilustrativo da sequência deste mesmo processo: (ver figura 16)<sup>89</sup>.

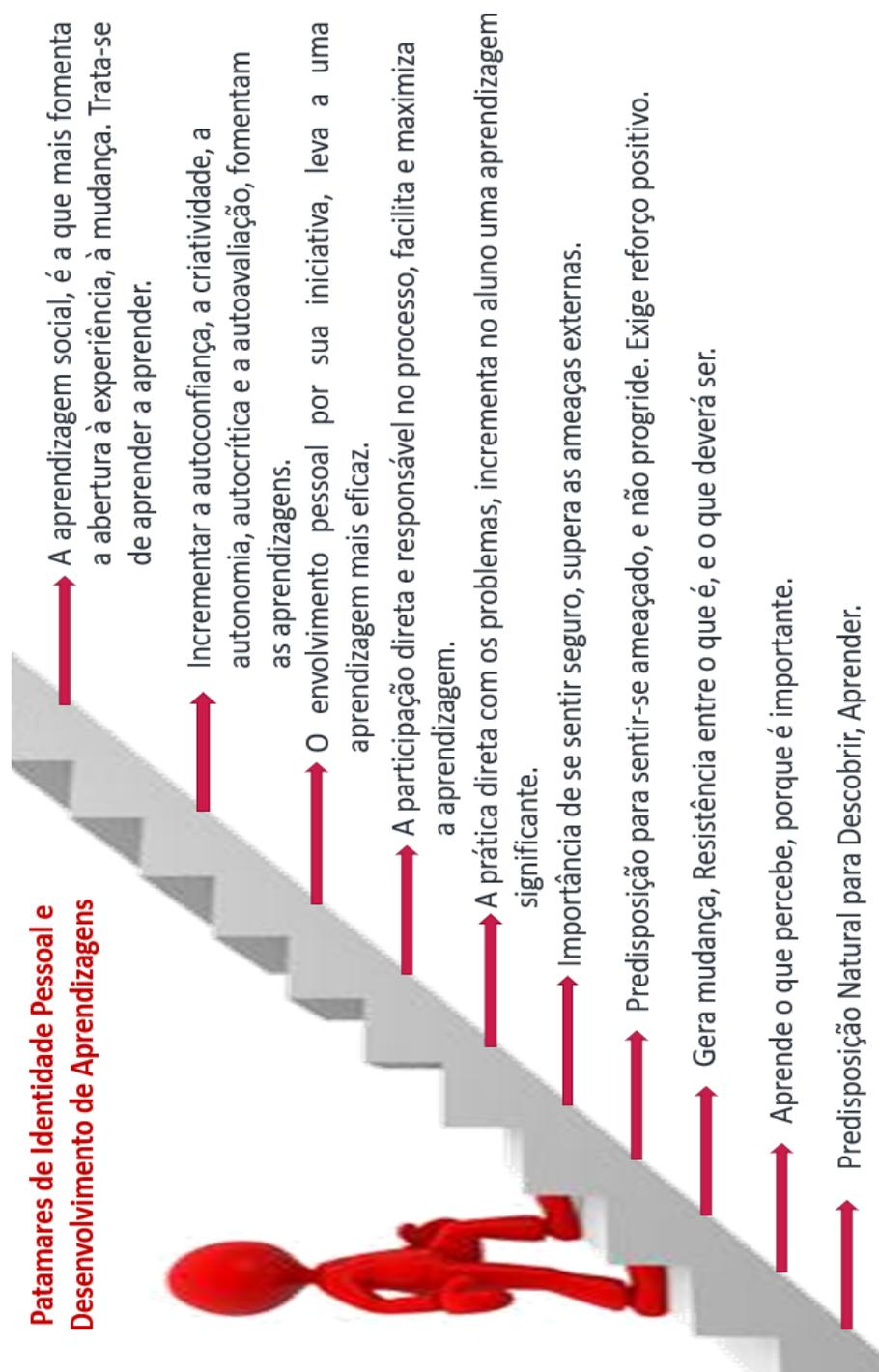
O objetivo de qualquer sistema educativo, desde a iniciação escolar até à pós-graduação, deverá decorrer com base na facilitação da aprendizagem face à mudança que é inerente a vida.

Se procedermos desta forma, cada indivíduo, desde tenra idade habitua-se às mudanças, desperta em si a capacidade de adaptabilidade, da rápida tomada de consciência e assim, desenvolve a sua destreza para fazer escolhas, adquire espírito crítico e consolida a sua autonomia. Neste sentido, o indivíduo é tanto mais sabedor e educado quanto mais exercitar “o aprender a aprender”.

---

<sup>89</sup> Nota: esquema adaptado pela autora, com recurso a <https://www.google.pt/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fensinobioufam.blogspot.com%2F2013%2F03%2Fteoria-da-aprendizagem-significativa.html&psig=AOvVaw0-tpGSICUNrKxxsue7Xy7q&ust=1598045021538000&source=images&cd=vfe&ved=0CAMQjB1qFwoTCOCxz-DbqusCFQAAAAAdAAAAABAE>

Figura 16 – Ilustração dos patamares essenciais no processo de aprendizagem tipificado por Carl Rogers



## CAPÍTULO IV

### Desenvolvimento de capacidades complexas – percursos da teoria e investigação

---

Na continuidade do desejo de querer uma Educação de Qualidade, dedicamos o próximo capítulo ao enquadramento das capacidades complexas no desenvolvimento e promoção de práticas letivas eficazes.

Ausebel (2003) abriu caminho à compreensão e perceção do desenvolvimento do processo de retenção e aquisição de conhecimentos. Segundo Ausebel, qualquer que seja o conhecimento adquirido, ele é já significativo, na medida que introduz novos referenciais ao processo cognitivo, com base nos anteriores ancoramentos, fundamentais à estrutura cognitiva.

Vygotsky, apesar do seu curto período de investigação, salientou-se pelo seu vasto trabalho no estudo das funções psicológicas superiores, que abrangem a capacidade de planear, imaginar e reter entre outras. Introduce assim, um marco na história da educação, uma vez que tais mecanismos por serem intencionais, ações conscientemente controladas e voluntárias, são processos mentais apurados e superiores, permitindo ao indivíduo independência de atuação. Acredita que ao dominar-se a natureza, dominaremos a nós próprios, no sentido que a relação estabelecida entre a pessoa e o meio que a envolve, conferem-lhe assim, uma destreza na forma como se relaciona e ganho de benefícios que tal relação lhe conferem.

O ponto essencial da *conceção Vygotskyana* a respeito da aprendizagem é a interação social, responsável por processos culturais, com desenvolvimento cognitivo das funções mentais, também designadas como superiores. Toma por ponto de partida, a *introspeção*, o conceito de inteligência parte da interiorização da ação, que por sua vez possibilita a construção do pensamento, como *atividade cognitiva complexa*, resultante da compreensão de processos logico-analíticos.

Para Vygotsky, a educação é uma fonte de desenvolvimento, trata-se pois de um processo que possibilita a cada um, criar estruturas de ordem superior, gradualmente e

à medida que são introduzidas e incorporadas no pensamento. Assim, as atividades cognitivas básicas do indivíduo, são resultado das atividades praticadas, de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o mesmo se desenvolve. Conseqüentemente, a história da sociedade na qual a criança se insere e a sua história pessoal, são fatores cruciais que vão determinar toda a forma de pensar.

*“Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras (MURRAY THOMAS, 1993)”<sup>90</sup>*

Vygotsky explica que a interiorização do diálogo exterior constitui a base para que a linguagem se converte num poderoso instrumento, que atua de forma dominante sobre o fluxo do pensamento, possibilitando assim, desenvolvimento cognitivo complexo.

No âmbito da compreensão de desenvolvimento cognitivo, alargado aos horizontes da complexidade em termos de processo de pensamento, da capacidade de aprender e da estruturação do próprio conhecimento, Ausebel e Vigotsky contribuíram para a clareza do processo de desenvolvimento de aprendizagens.

#### 4.1- Marcos Históricos e Conceituais – referenciais de desenvolvimento de aprendizagens

Alicerçadas as bases do processo de retenção, aquisição e desenvolvimento do conhecimento postulado por Ausebel e o conhecimento do processo intrínseco entre linguagem e pensamento defendidos por Vygotsky, a educação ganha com o

---

<sup>90</sup> Vygotsky. Pensamento e linguagem. file:///C:/site/livros\_gratis/pensamento\_linguagem.htm (3 of 112) [22/1/2002 15:45:20]

entendimento das capacidades superiores de ver as coisas, poderoso instrumento da inteligência no combate à tradicional doutrinação.

STEMBERG (1989), atento ao despertar de novos conceitos sobre a educação, timidamente desenvolvidos, inicia uma nova época de alargada prosperidade, com o contributo dado por autores como Feuerstein, Gardner e Whimbley.

Feuerstein (1974) reconhecido como o precursor do desenvolvimento da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) considera que:

“as características de mediação que possibilitam potencializar, nos sujeitos mediados, o desenvolvimento de modificabilidade estrutural cognitiva que se constitui na capacidade potencial do ser humano de transformar e de transformar-se, de ressignificar conhecimentos, conceitos, habilidades e atitudes.”<sup>91</sup>

Feuerstein assenta a fundamentação da sua teoria, com base em 5 princípios, assim concretizados: (1) Todos somos modificáveis, recetivos à mudança, independentemente do papel que ocupemos (2) sujeito ou (3) mediador, todos somos capazes de mudar, adaptar-nos e modificar-nos (4) num conjunto de ações e atitudes de automodificação, que exercem influencia no desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos, (5) alterando a estrutura cognitiva, por processos de reorganização das funções cognitivas, desenvolvendo capacidades de operacionalizar e de redimensionar interações.

Esta recetividade inata a cada um, abre assim, a oportunidade ao desenvolvimento no seu sentido alargado, conferindo-lhe reorganização, ressignificação e reformulação de atitudes face às novas capacidades, num processo dinâmico e construtivo.

Gardner (1983), desenvolveu a *teoria das Inteligências Múltiplas*, com contributos trazidos da neurobiologia, que lhe possibilitaram estabelecer correspondência entre determinadas áreas do cérebro e zonas de cognição, responsáveis por competências específicas e processamento de informações. Na continuidade desses estudos atribui a existência de oito inteligências em cada pessoa, constituindo uma revolução no contexto concetual de inteligência que se dominava até ao momento, Apresenta-a como

---

<sup>91</sup> Turra. Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. *Educere et Educare. Revista de Educação.* (vol.2 n.º 4 jul/dez). 2007. (297-310)

uma estrutura intelectual única, com vista a distintas formas de interpretar, captar e perceber o mundo que nos envolve. Trata-se de uma importante análise na sua horizontalidade.

O reconhecimento do desenvolvimento de diferentes áreas autónomas do cérebro, trouxe à educação novas potencialidades, no sentido efetivo da grande premissa educativa: *o ensinar e fazer aprender*, afirma-o Armstrong (2009).<sup>92</sup>

Gardner (1997) introduz o conceito de “pluralizar” as atividades, redefinindo assim, uma trajetória para a *Educação justa*: a que considera as diferenças biológicas dos alunos, que propõem estratégias e métodos diversificados, capazes de chegar a todos os alunos, de acordo com a sua individualidade, promovendo o sucesso e a melhoria dos resultados, de cada um.

Considera que é através dos meios percetivos, que o aluno obtém as informações necessárias para desenvolver conhecimentos e desencadear novas aprendizagens. Com base nestas premissas apresenta a teoria dos estilos de aprendizagem, baseada nas diferentes perceções a reter sobre a realidade.

*“Perceptual learning styles are the means by which learners extract information from their surroundings through the use of their five senses”*<sup>93</sup>

Com base na teoria de estilos de aprendizagem percetiva, considera que a retenção de informação seja assim extraída pelos alunos. Os *sete modos* percetivos (baseados nos sentidos) relacionam-se a aprendizagens aferidas através da: escrita, audição, visão, fala, tátil, cinestésicos e olfáticos.



Figura 17 – A importância das perceções como meio de aprendizagem.

---

<sup>92</sup> Thomas Armstrong, Ph.D. is the Executive Diretor of the American Institute for Learning and Human Development, and an award-winning author and speaker who has been an educator for the past forty years. (Armstrong, About Thomas Armstrong, Ph.D.)

<sup>93</sup> In ILSR. Institute for Learning Styles Research, s.a. (“Estilos percetivos de aprendizagem são os meios pelos quais os alunos extraem informações de seus arredores através do uso de seus cinco sentidos”); disponível em <https://learningstyles.org/styles/index.html>

Seguindo o roteiro de autores reclamados para o desenvolvimento deste tópico surge Whimbley (1980), que em relação às estratégias utilizadas para solucionar problemas e procurar soluções, alerta para a possibilidade da existência de fatores que poderão comprometer a compreensão de determinado problema, bem como a interpretação por parte do aluno. Refere-se, principalmente aos fatores extrínsecos ao sujeito, como a natureza da questão, a formulação e qualidade, como condicionantes do modo como decorrerá a percepção.

Defende neste processo, a ideia de que a inteligência pode ser ensinada: desde a percepção, à recolha de informações, ao pensamento indutivo e dedutivo, através do *entrelaçamento de esforços* agrupados em categorias e informações, possibilitam a escolha de estratégias, de forma a alcançar a solução.

Whimbley neste seguimento, considera a pertinência de duas etapas essenciais ao processo: *Percepção do problema* – exige profundidade na captação/interpretação dos fatores preponderantes do problema; *Recolha de informações* – após a compreensão do problema, as informações são agrupadas em categorias e interpretadas no sentido de se estabelecerem conexões orientadoras de planos de ação, com vista à sua solução.

A formalização de hipóteses, decorrentes da capacidade lógica dedutiva e indutiva do pensamento, abrem caminho para níveis superiores do desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Os contributos prestados pelos anteriores investigadores, permitiram desbravar conceitos e processos que conduziram à caracterização de um referencial de desenvolvimento de capacidades intelectuais superiores, e em simultâneo, criar oportunidades de aprendizagens ditas complexas, por assentarem, no desenvolvimento das funções intelectuais como: perceber, raciocinar, interpretar, decidir e propor soluções.

Tratando-se de teorias distintas, aproxima-as o propósito da complementaridade, de reconhecimento alargado da individualidade de cada um, num compromisso sério com a Educação e com o desenvolvimento de capacidades percetivas, numa teia de conhecimentos complexos.

## 4.2- O Lugar das Metodologias Ativas

No seguimento do papel das metodologias ativas, abordado no Capítulo I deste trabalho, enquadradas num quadro de construção do conhecimento e do desenvolvimento de competências, assentes na participação dos alunos revelam-se agora como oportunidades de aprendizagens. Por outro lado, a participação efetiva dos alunos através de formas diversificadas experimentadas e partilhadas entre si, são reflexo das práticas pedagógicas dos docentes.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem geram interações de tal forma que a aprendizagem resulta da ativação das competências do aluno nas tarefas. O aluno deverá ser colocado como parte integrante e participativa da construção dos seus saberes, habilidades e competências.

Além disso, o conhecimento torna-se mais crítico, mais reflexivo, e passa a ser oportunidade para um maior envolvimento na discussão dos assuntos. Com isto os alunos revelam-se mais “convictos” da profundidade dos assuntos, desenvolvendo atitudes de maior consciencialização e de compromisso para com as aprendizagens.

Numa linha de pensamento mais humanista e “logosofista”, a conceção teorizada por Pecotche (2011), ajuda a compreender e a interiorizar, que, independentemente do método ou da estratégia usada para promover as aprendizagens ativas, é essencial que:

*“o aluno faça uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, de entre outras que, em conjunto, formam a inteligência”<sup>94</sup> (Pecotche.2011. p. 27)*

O mesmo autor, refere que a diferença fundamental que, caracteriza o ambiente inerente às aprendizagens ativas, é a atitude *ativa da inteligência*. Contrapondo-se a cenários educativos mais tradicionais do ensino e de maior incidência nas atitudes passivas, não havendo lugar a impulsos que ativem as funções responsáveis por despertar as capacidades cognitivas e conseqüentemente estimulem a inteligência.

---

<sup>94</sup> Pecotche. *Bases para tu conducta*. 2011. p.27

Silberman, pela associação que faz com a ideologia de Confúcio, aplicada à aprendizagem pelo método ativo, destaca e valoriza a capacidade de o aluno “fazer”, “concretizar”, “tornar seu, o conhecimento”, numa lógica de assimilar, sentindo. Acrescenta ainda que, os alunos que experimentam este método, revelam maior confiança nas suas decisões e na aplicação do conhecimento adquirido.

Numa outra perspectiva complementar, assente na vasta experiência metodológica, no campo das aprendizagens ativas, Ribeiro (2005, p. 56), com estudos semelhantes, verificou que ao nível do relacionamento interpessoal, desenvolveram-se outras aprendizagens como, a facilidade de expressão ao nível oral e escrita. Em simultâneo, adquire-se o gosto pela resolução de problemas, tomadas de decisões e reforço da autonomia, quer ao nível do “pensar” quer do “atuar”.<sup>95</sup>

Face ao vasto cenário produtivo das Metodologias Ativas de Aprendizagem, considera-se ser este, o ponto forte para uma possível mudança nas escolas, nomeadamente na sala de aula e no desenvolvimento profissional do professor, com ganho excecional para os alunos.

Ao terminar este item, invoca-se Moura e Barbosa, cuja perspectiva de aprendizagem conduz-nos ao conhecimento, por caminhos paralelos e complementares:

*“O que se busca é a prática de uma atitude consciente diante da realidade que se quer modificar e dos conhecimentos e habilidades que se quer adquirir.”<sup>96</sup>*

Todo o enfoque é dirigido ao sujeito da ação de aprender. É-lhe exigido uma presença ativa, um envolvimento e disponibilidade tal, que permita conseguir o feedback das suas ações.

---

<sup>95</sup> Moura, D. G.; Barbosa, E. F Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

<sup>96</sup> Moura, D. G.; Barbosa, E. F. Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

## 4.2.1 Metodologias Ativas e Impactos

### *“All life is problem solving”<sup>97</sup>*

A resolução de problemas, apresenta-se como prática recorrente do cotidiano, nomeadamente a preocupação em encontrar “boas e eficazes soluções”. Diferentes estudos nesta temática, conduzem-nos para requisitos, no âmbito das competências transversais às vivências humanas, essenciais ao processo de resolução de problemas.

Neste momento, torna-se imperativo, transpor esta preocupação para a área da educação, refletindo conceitos, métodos e submetê-los à visão crítica da lógica da ciência e de estruturas metodológicas, no sentido de ajudar a pensar, sentir e a (sobre)viver.

O universo polissémico que abrange a expressão “resolução de problemas” cruza fronteiras conceituais, disciplinares, metodológicas e práticas reguladoras, que lhe conferem significados distintos e processos de complexidade variável.

Enquanto método, a resolução de problemas é, por definição, uma abordagem produtiva, unidade de funções executivas que auto-informa dos procedimentos, sequências e critérios de proficiência. Associada, encontra-se também a ideia de percurso de etapas de processamento autónomas, com vista a uma solução intencionada de mudança.

Valente (1989) refere que “o objetivo primeiro da escola e talvez o mais singular é o de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos ensinando-os a pensar, crítica e criativamente, para que aprendam eficazmente a tomar decisões face a problemas que os confrontam” (p. 41).

Retomando o cartoon do “Calvin”, como uma possibilidade de representação atual do “perfil de aluno” no decorrer das práticas letivas, uma questão se impõe ao docente que procura soluções, não no sentido de ser reflexo de preocupação, mas acima de tudo,

---

<sup>97</sup> OTT. Margot. Ensino por meio de solução de problemas: sensibilidade e compromisso. Educ. e. Real. 6 (2). Porto Alegre. 1981 (71-90)

uma necessidade de agir, uma “*boa razão*” para conduzir ao agir racional, tal como Valente tem vindo a explicitar.

Tenreiro-Vieira(2000) nas suas investigações revela grande preocupação em tornar perceptível as razões que envolvem a abordagem das aprendizagens baseadas em problemas, por suscitarem na educação e no desenvolvimento das capacidades do pensamento crítico, contributos importantes para prepararem os alunos para o que a sociedade atual lhes exige, quer a nível da sua formação integral e responsabilidades subjacentes, como também ao nível das capacidades de Pensamento Crítico (PC).

A autora invocada, neste seguimento apresenta um conjunto de “boas razões” <sup>98</sup>para a implementação destas práticas em sala de aula, reconhecendo que tal, não constitui ainda, uma prioridade consensual entre docentes.

- (1) Atividades baseadas na resolução de problemas, comprovadamente revelam desenvolvimento de novas capacidades;
- (2) O aumento das preocupações dos docentes face ao insucesso observado, constitui uma aposta na promoção destas capacidades;
- (3) A atual situação, dificulta o domínio do universo de mudanças e da rede de conhecimentos disponibilizados. Há que dotar os alunos de ferramentas capazes de lhes conferirem conhecimentos que permitam adaptar-se aos diferentes contextos;
- (4) Inseridos numa sociedade, deverão igualmente desenvolverem capacidades de resolução de problemas sociais, enquanto cidadãos inseridos e identificados com as questões públicas;
- (5) Cabe à educação, a tarefa de formar indivíduos, capazes de resolver problemas, encontrar respostas face às exigências impostas e participarem ativamente como cidadãos, na construção de etapas de sucesso;
- (6) O desenvolvimento de capacidades de raciocínio, integrado no processo educativo, inclui por si o pensamento crítico, subjacente nas capacidades de analisar, decidir, dominar conhecimentos e a aquisição de novos.

---

<sup>98</sup> Fartura. Aprendizagem Baseada em Problemas orientada para o Pensamento Crítico. U. Aveiro. 2007

As seis “boas razões” defendidas por Tenreiro-Vieira(2000), possibilitam-nos fazer uma interpretação globalizante do percurso desenvolvido, nomeadamente em Portugal, pelo sistema educativo.

A nova visão de alargamento e de entrelaçamento entre a natureza do próprio sistema de educação e a essência da prática educativa, permitem conduzir o processo de desenvolvimento de capacidades intelectuais superiores, num mecanismo de complementaridade, de articulação e de conjugação de esforços, no sentido de desenvolver nos alunos, competências essenciais para poderem questionar, integrar conhecimentos, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.

Propósitos comuns, encontram-se associados ao programa do XXI Governo Constitucional, que consagra as prioridades da política educativa (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho) já previstas na LBSE, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, desafiando-nos à partilha de práticas.

*“A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.”<sup>99</sup>*

Pretendem-se respostas às grandes questões colocadas, não só face ao novo perfil do aluno, que deverá sustentar os desafios às mudanças, mas também pela necessidade de fornecer ou de capacitar os alunos de capacidades promissoras de sucesso autoconstruído.

*“a sociedade atual coloca aos indivíduos, novos e constantes desafios. Para os enfrentar, os indivíduos necessitam de*

---

<sup>99</sup> Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018)

*desenvolver uma série de capacidades sem as quais não conseguirão ultrapassar, com êxito, esses desafios.”<sup>100</sup>*

O esquema que a seguir se apresenta, resulta da conjugação das razões apontadas por Tenreiro-Vieira (2000) e os propósitos defendidos pela LBSE, para o novo milénio.

Promover o Pensamento Crítico, constitui um dever da escola, afirmam-no autores como Tenreiro-Vieira (2000) e Oliveira (1992), considerando-o uma referência essencial como meta educacional<sup>101</sup>. (p. 34)



*Figura 188 – Referencial de Aprendizagens – Meta Educacional*

#### 4.2.2 Promoção de Práticas Condutoras ao Desenvolvimento de Capacidades Complexas

Após o percurso delineado até ao momento, urge agora refletir sobre as práticas que nos poderão conduzir às capacidades complexas, no âmbito do que se pretende com este estudo.

---

<sup>100</sup> Fartura. Aprendizagem Baseada em Problemas orientada para o Pensamento Crítico. U. Aveiro. 2007. (pp.34-35)

<sup>101</sup> Nota: imagem construída e adaptada pela autora.

No âmbito do quadro conceitual das Capacidades Complexas (CP) anteriormente abordado, procuraremos relacionar a natureza das CP com a abordagem que pretendemos desenvolver com este estudo, nomeadamente sobre as práticas pedagógicas a aplicar, para o entendimento do impacto no desempenho dos alunos quer ao nível da concretização de tarefas como da autonomia e conhecimento construído.

Assente nestas premissas, torna-se importante a elaboração e utilização de materiais didáticos que apelem explicitamente ao uso de capacidades específicas do desenvolvimento do pensamento crítico.

Tenreiro-Vieira (2000) focada na preocupação pelo desenvolvimento das capacidades do PC articulado em conformidade com a educação CTS, preconizada pelo currículo nacional, numa dinâmica para a literacia científica.

*" a interação Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente deverá constituir uma vertente integradora e globalizante da organização e da aquisição dos saberes científicos" (ME-DEB, 2001, p. 134).*

Enquanto docente, incita-nos para atividades de aprendizagens mais promotoras e impulsionadoras, maximizando o potencial dos alunos, ajustado às suas características, aos objetivos do currículo programático e às dificuldades de aprendizagem diagnosticadas no grupo.

O currículo nacional já nos remete para a importância de promover o pensamento crítico dos alunos quando preconiza que devem, por exemplo: *interpretar, avaliar, construir argumentos persuasivos, tomar decisões, formular problemas e hipóteses, planejar investigações, prever e avaliar resultados e fazer inferências.*

Qualquer que seja a opção escolhida pelo docente, deve incidir num ambiente que estimule o raciocínio, vise o despertar de novas ideias e a apresentação de outras soluções igualmente capazes de resolução dos problemas, no sentido de elaborar um plano pedagógico diferenciado.

Hoje, face ao entendimento global do universo e as interações de conhecimento necessárias acerca dos fenómenos subjacentes, visa-se a defesa de ensino das ciências numa orientação da CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) mas acima de tudo, o processo do pensamento crítico.

A proposta de promover uma alfabetização científica e tecnológica dos cidadãos, no sentido dos propósitos pessoais e sociais, surge como uma resposta racional e informada às exigências e necessidades do mundo contemporâneo, em parte proporcionadas pela evolução da Ciência e da Tecnologia, as quais se têm refletido profundamente na forma de viver da sociedade, na exigência do uso das capacidades de pensamento, nomeadamente de pensamento crítico (PC), tal como afirma Tenreiro-Vieira (2001).

Por outro lado, urge equacionar a questão da formação dos professores, no sentido de reestruturar, mudar perspetivas e desenvolver práticas mediante um programa de formação focalizado na educação orientada para as CTS e para o pensamento crítico.

Na ótica da funcionalidade, as investigações levadas a cabo, sobre a educação orientada para as CTS e para o PC, trouxeram contributos importantes para o presente estudo, pela visão alargada e mais racionalista da conceção do próprio processo de aprendizagem, agora entendido como meio de envolvimento dos alunos na procura da informação, na resolução de problemas e na capacidade de aferir os resultados.

No que concerne aos professores, afirmam os autores, que fomentou a predisposição para implementar práticas pedagógicas-didáticas de cariz CTS/PC, mediante a necessidade de mudarem as suas práticas, de explorarem situações no âmbito das CTS e de apelarem ao PC, no sentido de formarem cidadãos mais participativos e conscientes, inseridos numa sociedade democrática, onde a tomada de decisões exigidas são cada vez mais complexas.

#### 4.2.2.1 Tipos de Metodologias Ativas

Selecionou-se para introdução deste item temático, o provérbio chinês atribuído a Confúcio, por a ele se associar um conjunto de situações quotidianas, retratadas em contexto de sala de aula:

“O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo.” <sup>102</sup>

É neste cenário, que as metodologias ativas se apresentam como contributo relevante para a criação de ambientes de aprendizagem contextualizada, com impacto e interesse para a formação em geral.

O cenário é na sala de aula onde ocorrem todas as relações entre professor e aluno, nela realizam as funções complementares de ensinar e aprender. É também nesse ambiente que encontramos as limitações que mais afetam a eficiência do sistema educacional a todos os níveis e tipos de ensino. O aprimoramento das funções básicas do “ensinar” e do “aprender”, advém da aplicação do que se designa por metodologias ativas.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem encontram-se assim alicerçadas num conjunto de ações fundamentais para que haja desenvolvimento e, conseqüentemente, conhecimento.

Curiosamente, Silberman (1996), adaptou o provérbio anterior, no sentido de facilitar o entendimento dos métodos ativos de aprendizagem, bem como da sua funcionalidade no campo educacional, conferindo-lhe a seguinte redação:

*“ O que eu oiço, eu esqueço; o que eu ouço e vejo, eu lembro-me; o que eu oiço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; o que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo e desenvolvo conhecimentos e habilidades; o que ensino ou consigo ensinar ou explicar a alguém, então eu domino.”* <sup>103</sup>

Se na prática de ensino, se se conseguir que os alunos passem por todas estas fases de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar, está-se a fomentar um novo percurso no âmbito da aprendizagem ativa.

Porém, para que o aluno se envolva ativamente no processo de aprendizagem deve: ler, escrever, perguntar, discutir, revelar interesse na resolução de problemas ou desenvolver projetos. Ou seja: o aluno deverá manter a sua mente ocupada, não com

---

<sup>102</sup> Cf. Confúcio

<sup>103</sup> Barbosa.E.moura.D. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia. Internacional Conference. 2014

tarefas que já domine, mas com propostas para a realização de tarefas mentais de alto nível, como análise, síntese e avaliação.

Nesse sentido, as estratégias que promovam aprendizagens ativas, podem ser definidas como sendo “atividades que fazem com que o aluno, ao mesmo tempo, desenvolva o seu pensamento sobre as coisas, e desperte para a associação de outras atividades.”<sup>104</sup>

Na prática letiva, pode-se dizer que o aluno interage com o assunto/questão apresentada para estudo, ao contrário dos sistemas tradicionais de ensino, em que o aluno recebe a informação de forma passiva da parte do professor. Este, por sua vez, deverá assumir o papel de orientador, supervisor e facilitador das aprendizagens.

Sob outro ponto de vista, reconhece-se a importância deste sistema de aprendizagem para as salas de aula do século XXI. Mais que uma tendência face ao mundo globalizado, exigem-se amplos conhecimentos de todos os agentes, em que a quantidade e velocidade da informação impõem uma forte capacidade de análise crítica e discernimento. Temos de saber o que reter e o que aplicar, mas, não menos importante, é reconhecer o momento em que se deve aplicar.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem geram interações entre docentes e estudantes no decorrer das atividades, de tal forma que, não haja um único titular pleno ou absoluto do conhecimento em si. O aluno deverá ser colocado como parte integrante e participativa da construção dos seus saberes, habilidades e competências.

Além disso, torna-se muito mais crítico, mais reflexivo, e passa a ser capaz de discutir os assuntos com maior empenho. Assim, mais convicto, revela já, uma certa profundidade dos assuntos, capaz de desenvolver uma atitude mais consciente, sobre o seu compromisso com as aprendizagens.

Nesta linha de pensamento, a concepção teorizada por Pecotche (2011), ajuda a compreender e a interiorizar que, independentemente do método ou da estratégia usada para promover as aprendizagens ativas, é necessário que:

---

<sup>104</sup> Disponível em: <http://www.ethoseducacao.com.br> – estratégias de aprendizagem ativa

*“o aluno faça uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, de entre outras que, em conjunto, formam a inteligência”<sup>105</sup> (Pecotche.2011. p. 27)*

O mesmo autor refere que a diferença fundamental que caracteriza o ambiente inerente às aprendizagens ativas, é a atitude *ativa da inteligência*. Em cenários educativos opostos, é reconhecido o método tradicional de ensino, com incidência nas atitudes passivas, uma vez que não há impulsos que ativem as funções responsáveis por despertar as capacidades cognitivas que estimulam a inteligência.

Silberman, pela associação que faz com a ideologia de Confúcio, aplicando à aprendizagem os métodos ativos, destaca e valoriza a capacidade do aluno em ser capaz de “fazer”, “concretizar”, “tornar seu, o conhecimento”, numa lógica de assimilar, sentindo. Acrescenta ainda que, os alunos que experimentam este método, revelam maior confiança nas suas decisões e na aplicação do conhecimento adquirido.

Numa outra perspectiva complementar, assente na vasta experiência metodológica, no campo das aprendizagens ativas, Ribeiro (2005 p. 56), em estudos semelhantes, verificou que ao nível do relacionamento interpessoal, desenvolvem-se outras aprendizagens, como, a facilidade de expressão ao nível oral e escrita. Em simultâneo, adquire-se o gosto pela resolução de problemas, tomadas de decisões e reforço da autonomia, quer ao nível do “pensar” quer do “atuar”.<sup>106</sup>

Face ao vasto cenário produtivo das Metodologias Ativas de Aprendizagem, considera-se ser este, o ponto forte para uma possível mudança nas escolas, nomeadamente na sala de aula e no desenvolvimento profissional do professor, com ganho excepcional para os alunos.

---

<sup>105</sup> Pecotche. *Bases para tu conducta*. 2011. p.27

<sup>106</sup> Moura, D. G.; Barbosa, E. F Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

### 4.3- Observação como Estratégia Pedagógica ao Serviço do Desenvolvimento de Capacidades Complexas nos Alunos

Começemos com o conceito etimológico da palavra “Observar”<sup>107</sup> que deriva do latim:

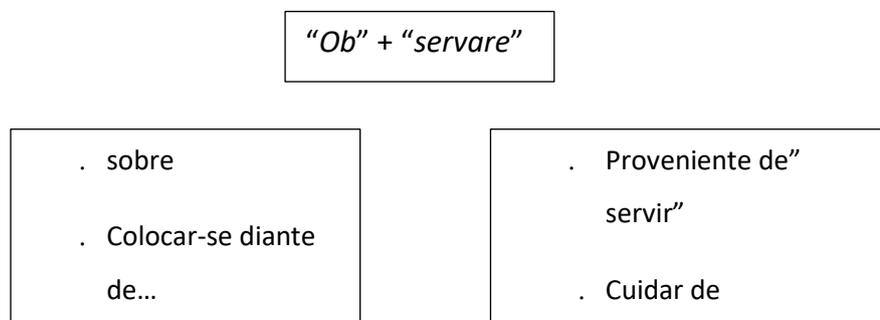


Figura 19 – Caracterização conceitual e etimológica do vocábulo “Observar”.

Podemos dizer que a observação chama a si um conjunto diversificado de ações que cumulativamente conduzem-nos a duas dimensões complementares: (a) o ato de “observar” e o efeito dessa mesma observação.

Observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização (cf. Sarmiento, 2004). Portanto, quem observa atribui necessariamente um sentido significativo ao que vê, inculcando-lhe um cariz intrínseco que é subjetivo por ser inerente a cada observador.

Ao processo de observar costumamos relacionar consensualmente capacidades como a “memória”, “percepção visual” discriminatória proveniente da “atenção seletiva” e ainda a capacidade de diferenciar. Incrementar estas capacidades provenientes da ação de observar exige um plano de ação, ou seja “antes de observar, saber o que observar”, que seja um referencial que permita focar nos objetivos delineados, a fim de incrementar a eficácia do que é observável.

Outro atributo da observação é o facto de ser considerada como parte integrante do “método científico” à semelhança da experimentação, possibilita ao sujeito da ação realizar a “verificação empírica” dos fenómenos, e submetê-los à “observação científica”

---

<sup>107</sup> Nota: imagem construída e adaptada pela autora.

mediante a sua examinação, análise e reflexão dos dados adquiridos e registados para efeitos de uma verificação objetiva.

Esse processo de observação é um importante instrumento de recolha, organização, compreensão e reflexão partilha de informações, que ocorre necessariamente quando existe um *foco* intencional ou objetivo por parte do observador.

*“observadores distintos, perante a mesma realidade, podem encontrar-se mais ou menos afinados perante determinado objetivo”<sup>108</sup>*

Sarmiento diz-nos que o *observável é estritamente humano e espaço-temporal*, enquanto que o que *é recolhido pela observação emerge da necessidade do conhecimento*, mas também da compreensão das *ações particulares*. O “observável” é específico e distintivo de cada “observador”, reside das perceções que foram realizadas por cada um dos observadores, intrínsecas, específicas e distintas.

*“Observar advém de um conjunto de expectativas intrínsecas do observador (e.g., objetivo, experiência) que conseqüentemente resultam em hipóteses, confirmações ou reformulações.”<sup>109</sup>*

Aplicada à educação, a observação consiste num processo de recolha de informações sobre “algo”: na ótica da supervisão o objeto a considerar são as ações do docente, num contexto de aula, o objeto são os alunos e as suas prestações relativamente às propostas apresentadas, mas no âmbito das práticas letivas docentes, relacionam-se com as estratégias desenvolvidas no sentido de se obter uma determinada resposta por parte do aluno. Retomando a ideia de ação e efeito, no âmbito deste trabalho podemos dizer que a ação é “aprender observar” e o efeito pretendido é “desenvolver o sentido de observação”, ou seja, pretendemos que a Observação como instrumento, proporcione aos alunos a aprendizagem de “observar”, de reter, adquirir e de detetar olhando, colocando-se de “frente” para o que deve ser observado, como exclusividade da sua ação. Por outro lado, espera-se dos alunos a reação de conseguirem “cuidar” da

---

<sup>108</sup> Sarmiento, P. (1991). Observação na formação. Revista Horizonte, VII, 41, 167-174

<sup>109</sup> Ibidem

informação retida, de forma a assimilá-la e fazerem uso dela no seu desenvolvimento cognitivo.

### 4.3.1 Enquadramento concetual da Observação como Instrumento e Estratégia Pedagógica

Retomemos a questão colocada anteriormente a propósito da Observação integrada no objeto de estudo deste trabalho – será a observação um instrumento facilitador da construção do conhecimento?

Ao retomar Moreira (2006), recordemos a função da percepção na construção da estrutura cognitiva e simultaneamente a importância do papel do aluno como *perceptor* e *representador* do que lhe é ensinado com o auxílio do esquema<sup>110</sup> apresentado.

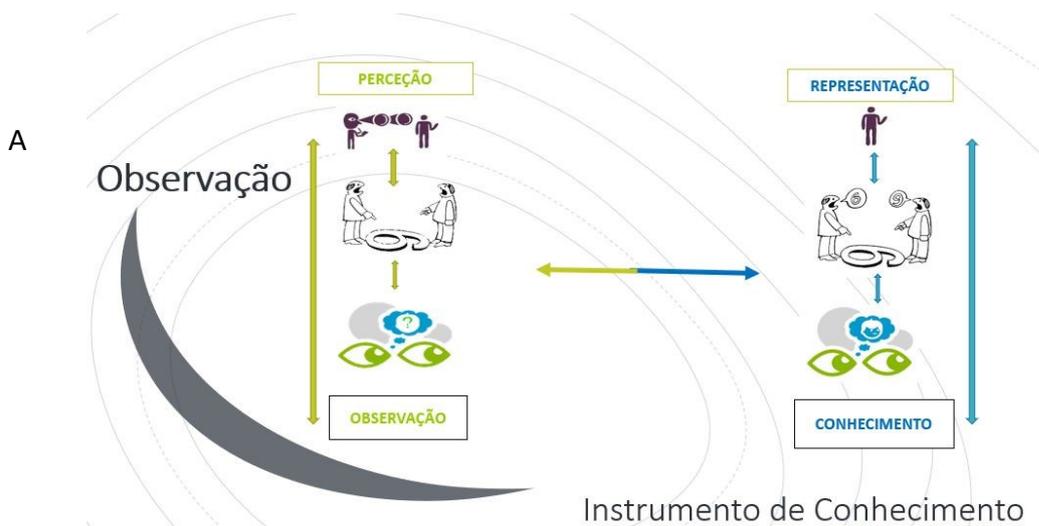


Figura 20 – esquema representativo do papel da Observação na construção da estrutura cognitiva.

percepção e a representação de que nos fala Moreira (2006) constituem possibilidades de construir modelos mentais internos, próprios de cada ser humano. Sendo únicos, cada indivíduo, constrói o seu modelo representativo, mediante a percepção que faz da realidade. A seleção obtida após a percepção, é convertida numa representação, recorrente da essência de cada um, ou seja, de acordo com o que se torna funcional para si próprio.

<sup>110</sup> Nota: esquema produzido e adaptado pela autora.

A ideia de percepção / representação está intrinsecamente relacionada com o perfil de cada um, do que é funcional para si, assim decorre a sua seleção, representada na forma própria de conhecimento.

A observação entendida como método pedagógico, abre possibilidade à construção de conhecimento, quando usada como um instrumento da atividade letiva, contextualizada no âmbito do programa curricular.

*“Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objetivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações”<sup>111</sup>*

Como processo, inicia com o observador (sujeito da ação) que seleciona um conjunto de informações consideradas pertinentes, do vasto universo de informações observáveis. Toda a observação é orientada para um determinado objetivo terminal ou *organizador* dessa mesma observação, contudo num contexto de investigação científica, a observação pressupõe um quadro teórico referencial, como atividade pedagógica na recolha de informações.

Associa-se ainda a apresentação de outros aspetos tidos como facilitadores deste processo, tais como a *clareza dos objetivos*, no sentido de circunscrever os aspetos a observar; as técnicas de observação, na medida que a observação é tida como recurso de *recolha de informação*. Na sequência destes passos processuais, atende-se à importância que tem o *resultado* aferido via observação, pelo qual se chegará ao conhecimento, mas nunca sem decorrer uma outra ação – a de interpretar, diretamente relacionada com a “codificação, na qual os dados recolhidos se convergem em conhecimento.

Damas e Ketele (1985) ao apresentarem a observação como um processo, aferem a existência de: (a) um objetivo; (b) mobilização da atenção; (c) seleção de estímulos; (d) recolha de informação selecionada e (e) sua codificação.

*“A observação é um processo fundamental que não tem fim em si mesmo, mas se subordina e se coloca ao serviço de processos mais*

---

<sup>111</sup> Damas, Maria J. Ketele, Jean-Marie. (1985) – Observar para Avaliar. Livraria Almedina. Coimbra.

*complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento, a investigação descritiva, a experimentação”<sup>112</sup>*

Os mesmos autores na continuidade dos estudos estabeleceram parâmetros para a constituição de tipologias de Observação, que possibilitaram alargar o leque da caracterização da observação e do impacto que a mesma poderá trazer ao nível das diversidades de áreas de conhecimento. São seis os parâmetros que conduzem às tipologias caracterizadas:

- (1) Funções da Observação – descritiva; formativa, avaliativa, heurística e verificação – conduz-nos ao objeto inerente à observação desencadeada, no sentido de obtenção de informação específica;
- (2) Natureza do objeto da observação – de acordo com a função objetivada, assim corresponderá a incidência do foco – factos, representações, atributiva e narrativa;
- (3) Meios utilizados – incide na forma como é direcionada a captação de dados, em que a observação poderá ser assistemática (livre, espontânea, ocasional, informal) e sistemática (planeada, estruturada, controlada). distingue-a o propósito estabelecido para essa observação, em que numa o sujeito não sabe o que procura, enquanto que na segunda o observador sabe o que pretende.
- (4) Participação do Observador – assenta na inter-relação entre o sujeito e a informação conseguida: Não participante, Participante, Participante Natural e Participante Artificial.
- (5) Observadores: Observação individual ou observação em equipa - na primeira o confronto e a objetividade dos dados são intensificados pelos relatos de um só elemento, enquanto que em equipa aumentam os ângulos da objetividade, são avaliados os dados e resultados de forma colaborativa e alargada;
- (6) Lugar da Observação – conjuga o processo com o tratamento dos dados, tendo em vista o resultado. Temos a Observação na vida real e a observação em laboratório. Na primeira poderá verificar-se desperdício de informação e diminuição na agregação seletiva da informação, enquanto que na observação em laboratório os resultados são mais controlados, mas a presença do observador é diminuta.

---

<sup>112</sup> Ibidem

#### 4.3.1.1 O contributo de Estratégias de ensino e de aprendizagem mais significativas

A palavra “estratégia” possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada”<sup>113</sup>

Petrucci e Batiston (2006) associam as estratégias aos métodos e técnicas desenvolvidas, como que alavancas do processo de ensino e da aprendizagem. Por tal, podemos considerar que as estratégias como alavancas, encontram-se diretamente relacionadas com os objetivos a atingir, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspetiva é importante que o docente na seleção das estratégias tenha a clareza de saber onde pretende chegar. Tanto para professores como alunos torna-se necessário a definição clara dos objetivos, para a estrutura e planificação do processo de ensino e de aprendizagens.

Luckesi (1994) salienta que no processo de ensino e de aprendizagem, são muitos os fatores implicados, pelo que cada um interfere de modo diferente nos resultados obtidos. Face à diversidade de condições ou recursos, e tendo em consideração a importância dos resultados, devem optar por estratégias que sensibilizem e envolvam os alunos no seu processo com o aprendido.

A definição do uso de determinada estratégia, deve considerar os objetivos do docente, estabelecidos no seguimento das habilidades que pretende que os alunos venham a desenvolver.

Tomando por referência a lista de estratégias de ensino, por vezes entendidas também como métodos ou instrumentos, apresentadas por Anastasiou e Alves (2004), por constituírem um contributo de relevância para o presente estudo, tendo em

---

<sup>113</sup> Petrucci, Valéria Bezzera Cavalcanti & BATISTON, Renato Reis. (2006). Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: Peleias, Ivam Ricardo. (Org.) Didática do ensino da contabilidade. São Paulo: Saraiva.

consideração as práticas docentes. Apresenta-se a seguinte lista da caracterização das estratégias mencionadas: Aula expositiva dialogada; Estudo de texto; Portfólio; Tempestade cerebral; Mapa conceitual; Estudo dirigido; Lista de discussão; Solução de problemas; *Philips 66*; Dramatização; Oficina entre outros.

Pimenta E Anastasiou (2002) referem que *“ao aprender um conteúdo, apreende-se também determinada forma de o pensar e de elaborá-lo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas”*.

114

Uma vez que os procedimentos de ensino ao articularem-se entre si, produzem resultados que vão ao encontro da ótica objetivada, conduzem-nos para a necessidade premente de os professores terem de estruturar a sua prática pedagógica na articulação com didáticas que promovam a melhoria dos resultados.

Reforça-se que a aplicação de estratégias de ensino e de aprendizagem assentes em recursos didáticos e estimuladas por métodos impulsionadores da intervenção dos alunos, surgem-nos como eficazes no que concerne às aprendizagens mais significativas.

O contributo prestado nesta ótica de reflexão, constitui um incentivo à adoção de práticas assentes em estratégias pedagógicas indutoras de aprendizagens significativas.

---

<sup>114</sup> Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez. 2002. p.214

### 4.3.2 Capacidades Complexas *versus* Conhecimento na Dimensão Pedagógica

Nos meandros das ciências da educação, sobressalta-nos por vezes uma ideia de “conhecimento” em que menosprezamos o caráter específico desse mesmo conhecimento, embora associado ao “saber”. Relativamente aos professores, nem sempre, ao nível das ofertas formativas, fomos orientados para um ensino que ultrapasse a barreira do “trabalho individual”. Dewey, entre outros, no desenrolar dos seus trabalhos, assenta na tónica de que as *“discussões sobre qualidades e entendimentos, habilidades e capacidades, e sensibilidades transformam alguém num professor competente”*<sup>115</sup> – alertando-nos para a necessidade de promover atitudes pedagógicas assentes no trabalho colaborativo, na supervisão enquadrada em contextos educativos de reflexão e realização de propostas conjuntas.

No contexto deste trabalho e num primeiro momento, constituiu-se privilégio relacionar o papel do conhecimento sobre o ensino, no âmbito das práticas letivas dos docentes. Para posteriormente, num segundo momento, aferir a inter-relação entre esse mesmo conhecimento tão objetivado, e o desenvolvimento das capacidades complexas nos alunos.

Cabe aos professores transformarem a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou valores em ações e representações pedagógicas. O professor, no seu entendimento do que deve ser aprendido, bem como o que deve ser ensinado, iniciam o processo de “ensinar”. A conceção do ensino passa pela compreensão tanto do professor como do aluno, mas não somente. O conhecimento pedagógico do conteúdo é a condição que caracteriza o processo de ensino, nesta dinâmica de relação professor – aluno.

Falar de conhecimento, na dimensão pedagógica, é relacionar a princípios de “boas práticas” à lógica de práticas pedagógicas específicas, como suporte significativo de padrões de ensino.

---

<sup>115</sup> Cf. Shulman, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos cenpec. São Paulo. V4. N.2. 2014. 196-229

Hoje concebemos o ensino como um caminho a construir, na medida que inicia como um ato de razão, passa depois para um processo de raciocínio, assente em ações e reflexões exaustivas, numa dinâmica de reconstrução consecutiva.

Fenstermacher (1986) referia que *“a formação do professor, não é doutrinar ou treinar professores para se comportarem de maneira prescrita, mas sim educar professores para refletirem , em profundidade, sobre o próprio ensino, assim como para terem um bom desempenho como docente”*.<sup>116</sup>

O conhecimento deve estar inter-relacionado com os propósitos da educação, de um determinado tempo ou época (reformas), como também com os métodos e estratégias adotadas para educar.

Após exploração conceitual a respeito do *conhecimento*, retomemos Vigotsky pela definição de um *“constructo”* original focado nas interações socioculturais, como alicerce para o desenvolvimento e humanização do homem. Vigotsky (2002) ilustra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, usando como exemplo o desenvolvimento do *“gesto de apontar”* numa criança, nas sucessivas etapas de interpretação: (a) inicialmente a mão estendida corresponderá à tentativa de pegar algo; (b) o zelo da mãe leva-a aproximar, e um novo significado é atribuído ao mesmo gesto – a mão estendida é conduzida para a pessoa, como um alvo da criança.

Com base no exemplo referenciado, verifica-se que o desenvolvimento do pensamento é definido pelo uso que se atribui aos símbolos. Ou seja, há necessidade de símbolos para estabelecer ligações entre a realidade objetiva externa e o pensamento. Dito de outra forma, as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado, correspondem a processos de desenvolvimento sucessivo. Quanto mais aprendizagens simbólicas forem experimentadas, mais o cérebro poderá operar, relativamente às funções psicológicas superiores (utilização de vários símbolos e signos) nomeadamente como a escrita, a música, o desenho, a aritmética entre outras.

Vigotsky, na continuidade dos seus estudos consegue chegar à conclusão de que o desenvolvimento e a aprendizagem são diferentes, porem mantêm-se articulados entre

---

<sup>116</sup> Fenstermacher, G. A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. In: Shulman, L. S. (Ed.). Review of research on education. Itasca, IL: Peacock, 1978. v. 6, p. 157-185

si, numa relação dialética. Partindo deste pressuposto, elabora a tese de que “*uma boa aprendizagem é aquela que adianta e conduz o desenvolvimento, trazendo ganhos para a educação, ao colocar em destaque a constituição do desenvolvimento humano.*”<sup>117</sup>

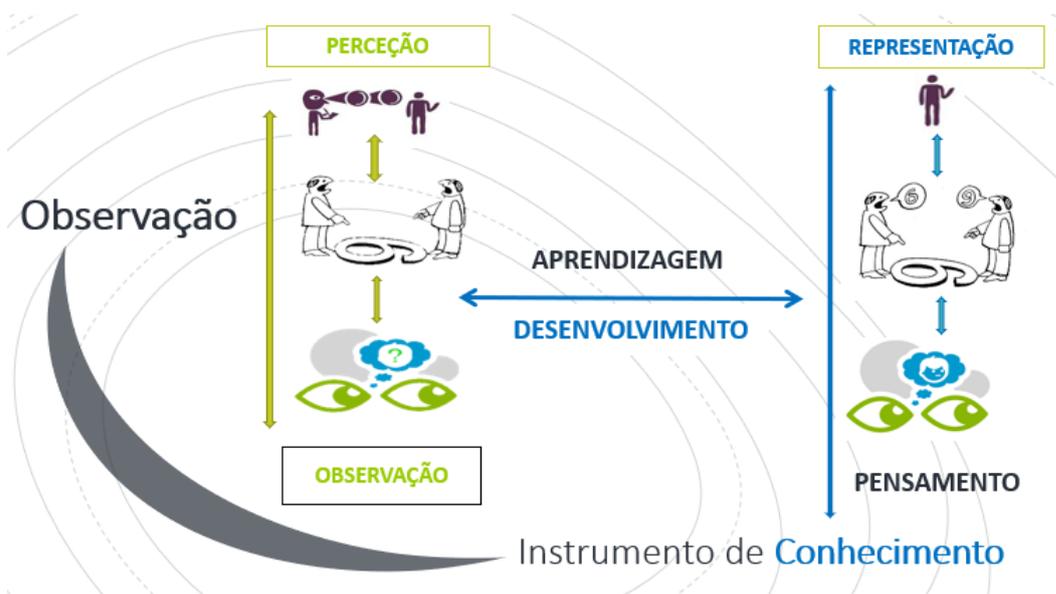


Figura 21 – A observação (ação-efeito) uma relação dialética.<sup>118</sup>

Nesta perspectiva reorganizamos o esquema anterior (figura 21) relativo ao possível contributo da observação, como instrumento de Conhecimento, mas agora adaptado à relação dialética ocorrida da articulação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, sabendo que à Observação, como estratégia corresponde-lhe uma ação (ver, perceber) e um efeito (signo). Por sua vez, o desenvolvimento do pensamento é definido pelo uso que se atribui aos símbolos, uma vez que estes necessitam de estabelecer ligações entre o exterior e o pensamento para que haja aprendizagem.

Visto no âmbito das aprendizagens, podemos considerar que quanto mais aprendizagens simbólicas ocorrerem, mais operacionalizada será a atividade do cérebro, no que concerne a funções superiores. Podemos entender por funções superiores as ocorridas num processo de desenvolvimento cognitivo, ao qual poderemos designar por conhecimento, desde que o mesmo seja patamar para novas capacidades.

<sup>117</sup> Vigotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119

<sup>118</sup> Nota: esquema produzido e reorganizado pela autora.

## PARTE II

### ESTUDO EMPÍRICO

---

Após a contextualização conceitual dos pilares teórico-práticos que sustentam esta investigação, dedicamos agora, a nossa atenção para o enquadramento metodológico, sobre o qual, se procura fundamentar todas as hipóteses resultantes das abordagens adotadas, dos procedimentos e orientações aplicadas, de acordo com os métodos de recolha de dados, do modelo de análise utilizado, da interpretação dos dados obtidos e das propostas de solução, inerentes às problemáticas questionadas que norteiam esta investigação.

### CAPÍTULO V - IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

---

No âmbito deste projeto, foi objeto desta investigação verificar se a aplicação e a introdução de metodologias e estratégias indutoras de práticas pedagógicas mais ativas, nomeadamente, partindo da Observação, reflexão e inferência, contribuem ou não, para o desenvolvimento de capacidades complexas dos alunos e, conseqüente produção de conhecimento, no âmbito das diferentes áreas disciplinares.

O estudo desta investigação recorre à colaboração solicitada a docentes, num conjunto de quatro, de diferentes áreas disciplinares, que atraídos pela problemática lançada, se disponibilizaram a cooperar, de forma participada e reflexiva sobre as práticas pedagógicas convocadas pela Observação e os efeitos na produção de conhecimento.

Tratando-se de práticas pedagógicas implementadas na sala de aula, optou-se por incidir nos alunos das turmas do terceiro ciclo, sobre os quais incidiu a aplicação da estratégia metodológica eleita pelo presente estudo. Durante um período, acordado com os docentes, reforçaram-se estratégias e metodologias indutoras da observação como instrumento de aprendizagens significativas.

Promoveu-se a aplicação de entrevistas aos docentes em momentos distintos (antes/diagnose e após/reflexiva); foram analisados todos os instrumentos relativos às práticas pedagógicas com incidência na observação, reflexão e inferência, partilhadas ou narradas pelos docentes; foram propostos guiões de tarefas de aula (com identificação da disciplina, tarefas realizadas e breve síntese descritiva do desenvolvimento) aos docentes e guiões de tarefas, na forma de anonimato para os alunos (atividade e descrição sucinta); por fim, foram elaborados relatórios resultantes da análise dos dados recolhidos e apresentados os respetivos resultados.

### 5.1 - Problema de investigação, questões e objetivos

A presente investigação procura compreender em que medida a construção do conhecimento, no decorrer da prática pedagógica é mais eficiente com a aplicação de estratégias metodológicas indutivas e ativas baseadas na observação. Focada nas perceções dos professores e alunos, procedeu-se à análise das dificuldades e vantagens que a observação como estratégia privilegia e favorece no desenvolvimento de aprendizagens significativas, resultantes da análise, reflexão e inferência.

Relembro o problema de investigação formulado no âmbito desta investigação: *De que forma e a que níveis, as diferentes estratégias com recurso à observação, se mostram eficazes para a produção de conhecimento pelos alunos, partindo dessa mesma observação?*

Foram considerados três eixos dimensionais para este estudo, cujos objetivos, suscitam o equacionamento das questões e subquestões, que a seguir se apresenta:

#### EIXO DE ANÁLISE DIAGNÓSTICA

*OBJETIVO 1. Analisar que espaço e tempo ocupa a observação, no decorrer da prática pedagógica e como é realizada.*

Questões:

1.1. Quantas vezes os alunos foram induzidos a observar?

- 1.2. Que tipo de reações manifestaram os alunos quando sujeitos a tarefas de observação?
- 1.3. Quais as dificuldades manifestadas pelos alunos em situações de observação e análise?
- 1.4. Na percepção dos professores, quais as dificuldades e facilidades manifestadas pelos alunos, em situação de observação, análise e inferência?
- 1.5. Que razões condicionam o uso da observação em sala de aula, segundo os docentes?

#### EIXO DE ANÁLISE INTERVENTIVA

*OBJETIVO 2. Analisar se a aplicação de diferentes metodologias ativas centradas na observação, estimula os alunos para as aprendizagens significativas.*

Questões:

- 2.1. Que estímulos foram propostos aos alunos e que tipo de evidências de aprendizagens foram por eles manifestadas?
- 2.2. Que alterações se verificaram na prestação dos alunos, relacionadas com a observação?
- 2.3. Dos instrumentos aplicados, quais as dimensões que se nos apresentam, como mais facilitadoras de competências complexas?
- 2.4. Que evidências se verificaram do uso da observação, como contributo para a aquisição e desenvolvimento das capacidades complexas?

#### EIXO DE ANÁLISE REFLEXIVA

*OBJETIVO 3. Perceber o contributo e impacto das metodologias mobilizadoras da observação no desenvolvimento das capacidades complexas dos alunos, conducentes à produção de conhecimento.*

Questões:

3.1. Na percepção dos professores, os métodos e estratégias utilizadas com incidência na observação, contribuíram para o desenvolvimento das capacidades complexas como a análise, síntese e avaliação?

3.2. Que processos consideram os professores terem sido mais eficazes para o desenvolvimento da capacidade de análise, reflexão e inferência?

3.3. Que estratégias utilizadas pelos professores induzem os alunos à produção de novos conhecimentos e à melhoria das suas manifestações em sala de aula e como?

*OBJETIVO 4. Verificar se as dimensões da Observação se encontram consideradas nos parâmetros de avaliação dos alunos.*

Questões:

4.1. Em que medida os resultados destas aprendizagens são tidos em conta por cada professor na avaliação do desempenho dos alunos?

4.2. Os critérios gerais de avaliação do agrupamento contemplam a valorização do desenvolvimento destas capacidades dos alunos?

*OBJETIVO 5. Fundamentar propostas a induzir pela escola, no sentido de provocar novos saberes sobre metodologias centradas na observação, reflexão e análise, que possam ser enquadradas em procedimentos formativos da supervisão.*

Pressupõe-se que as questões e subquestões formuladas conduzirão a respostas que consolidem e suportem os objetivos traçados para cada um dos eixos de análise, anteriormente referenciados, permitindo assim elencar as linhas orientadoras de práticas supervisoras das ações pedagógicas, com o intuito de abrir horizontes promissores ao desenvolvimento de capacidades baseadas em operações cognitivas complexas.

## 5.2. Tipo de estudo e *design* da Investigação

Face às características do objeto deste estudo, no que concerne à especificidade das questões enunciadas, optou-se por uma metodologia qualitativa e interpretativa, no sentido de aprofundar o universo da interpretação e compreensão, face às perceções das realidades práctico-pedagógicas dos docentes convidados. Concentra-se no estudo de ações da prática letiva, com o intuito de compreender o significado das mesmas, numa dimensão interpretativa e reflexiva de práticas e experiências, procurando “*a compreensão das intenções e significações (...) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem*”<sup>119</sup> (p. 44)

Ainda na perspetiva de Amado (2014), a investigação qualitativa assenta numa visão holística do problema/realidade a investigar, não menosprezando o contexto natural em que se desenvolve o estudo, mas, sobretudo procura fazer a interpretação e compreensão através de processos que permitem inferir.

Também Stake (1998), em relação à abordagem qualitativa em investigações, afirma que esta deve ser um compromisso, em que a preocupação é compreender profundamente a complexidade das relações entre os fenómenos, das experiências vividas nesse contexto, de forma que o investigador recorra a um contacto próximo entre o que investiga e os sujeitos das ações alvo de estudo.

Com base nestes postulados, procurou-se que o presente estudo, devidamente contextualizado e assente nas práticas letivas de diferentes grupos disciplinares, possibilitasse reflexões e recomendações indutoras de práticas enquadradas num referencial de supervisão pedagógica.

---

<sup>119</sup> Amado, J. (Coord.) *Manual de investigação Qualitativa em educação* (2.ª edição). Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2014

### 5.2.1 - Caracterização do estudo: critérios de seleção das disciplinas e dos atores

O presente estudo focalizado nas práticas letivas, procura reconhecer nelas a perceção do impacto que as mesmas podem suscitar, quando incrementadas pela introdução de tarefas indutoras de observação, com vista à análise e inferência de resultados diferenciados das práticas habituais.

No universo disciplinar que constitui o desenho curricular do Ensino Básico, nomeadamente do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, incluíram-se para participar neste estudo, uma amostra de disciplinas que abrangessem diferentes departamentos e visões alargadas da transversalidade curricular e articulações entre ciclos. Foram selecionadas quatro áreas disciplinares, relacionadas com diferentes departamentos no sentido de enriquecer a amostra curricular do estudo com um conjunto de saberes curriculares diversos.

1. *Disciplina de História* (Hist) – integrada no Departamento de Ciências Sociais e Humanas, de lecionação específica no 3.º ciclo do Ensino Básico, no contexto do Agrupamento de Escolas selecionado. O docente convidado, com alguma experiência vivida de práticas pedagógicas adaptadas ao longo das sucessivas fases de reestruturação da educação portuguesa, manifestou curiosidade pedagógica para o tipo de estudo que se pretende desenvolver. Trata-se de uma área disciplinar, que assenta na interpretação de dados e na sua aplicabilidade relacional com múltiplos factos, no sentido de possibilitar um esquema elucidativo dos conteúdos. A subjetividade do estudo diacrónico exige dos alunos o desenvolvimento de capacidades mais avançadas;
2. *Disciplina de Ciências Físico-Químicas* (CFQ) – Integra o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, constituído também pela disciplina de Matemática e de Ciências Naturais. Trata-se uma disciplina nova para os alunos no currículo do 3.º ciclo, uma vez que não tem antecedentes curriculares no desenho dos ciclos anteriores do ensino básico. Pela sua novidade de integração no 3.º ciclo, pela necessidade de adaptabilidade a novos conteúdos por parte dos alunos, constituiu uma disciplina a ser selecionada e integrada no presente estudo. A oferta desta disciplina a partir do 7.º ano vem despertar o interesse sobre o modo como o

desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem se realiza em simultâneo com fases próprias do desenvolvimento pessoal e estrutural dos alunos ao longo do 3.º ciclo. O docente convidado, situado a meio da sua carreira profissional, evidencia características em desenvolvimento, que certamente contribuíram positivamente para o estudo pretendido;

3. *Disciplina de Matemática (Mat)* – faz parte do elenco de disciplinas do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, foi eleita por se encontrar alicerçada ao raciocínio lógico-matemático, o qual implica reconhecer a complexidade, a sua génese e a operacionalidade das premissas cognitivas. O docente selecionado e convidado, manifestou interesse para o contributo ao estudo delineado, pela experiência vasta na lecionação e apoio a alunos com dificuldades diversificadas e em turmas com percursos curriculares alternativos (PCA). Trata-se de uma disciplina enraizada nos currículos do ensino básico desde o pré-escolar, que vive muito da articulação vertical estruturante.;

4. *Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC)* – integrada no Departamento de Ciências Sociais e Humanas, surge nos currículos como disciplina de oferta obrigatória das escolas, mas de inscrição facultativa, o que implica por vezes uma situação menos definida em alguns contextos escolares. Por se tratar da formação base da autora do estudo, surge com alguma pertinência a sua inclusão, na medida que abrange, uma grande diversidade de ciclos, de alunos, de grupos por turma e a conjugar com tempos letivos de 60 minutos no 1.º ciclo e 45 minutos no 2.º e 3.º ciclos. O docente selecionado, recente neste agrupamento e em início de carreira, trouxe uma mais valia para o conjunto de sujeitos, constituindo assim um outro patamar de referência, no âmbito das práticas pedagógicas.

### 5.3.- Métodos e técnicas de recolha de dados

A recolha de dados constitui um patamar importante para o desenvolvimento do estudo, no âmbito da investigação, por se tratar de instrumentos de recolha direta junto das fontes (docentes), viabilizando um conhecimento próximo dos fenómenos e a extração de informações diversificadas.

Reconhece-se que a investigação, quando construída através de uma adequada recolha de dados, possibilita um melhor conhecimento quer da teoria quer das práticas, viabilizando a extração de um conjunto de informações alargadas, que contribuem para um estudo mais amplo.

No caso específico e tendo em consideração a abordagem qualitativa e interpretativa que se pretendeu levar a efeito, optou-se pela aplicação da entrevista aos quatro docentes, em dois momentos distintos: o primeiro designado por fase de diagnose serviu para delimitar o campo teórico-prático, como referencial de metodologias pedagógicas; o segundo momento, correspondeu à análise da fase de intervenção e reflexão de práticas implementadas.

#### 5.3.1 - A Entrevista Semiestruturada

A entrevista como técnica de recolha de dados, surge no âmbito de estudos desenvolvidos pelas Ciências Sociais, nomeadamente pela Sociologia, pelo que se inicia por uma breve contextualização.

Minayo (1996) refere que: *“As pesquisas qualitativas na Sociologia trabalham com: significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares. Entretanto, os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa”*<sup>120</sup>

Apresenta como objetivo de qualquer estudo, a curiosidade do próprio investigador, que conduz toda a problemática e questões levantadas, partindo sempre do problema

---

<sup>120</sup> Minayo, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 6a Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996. (<http://www.emtese.ufsc.br/>)

que desencadeou. Tal facto, inviabiliza o *carater de neutralidade do sujeito-investigador*, uma vez que as “preocupações científicas” do sujeito conduzem-no à seleção dos dados a obter, bem como da metodologia a aplicar no contexto de investigação objetivada. Tal não dispensa, antes exige dispositivos de controlo do rigor.

Amado (2014) referindo-se à entrevista, apresenta-a como uma técnica de apoio direto aos objetivos da investigação: *“é uma técnica que permite acesso aos discursos dos indivíduos tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes representações, recordações, afetos, intenções, ideias e valores que anima uma pessoa a comportar-se de determinado modo.”* (p.212)<sup>121</sup>.

Como instrumento de recolha de dados, a entrevista abrange um leque diversificado de informações (objetivas e subjetivas) que requerem do investigador:

- . sentido de orientação quanto ao problema apresentado;
- . evitar respostas ambíguas ou fora de contexto;
- . reposição do sentido lógico das entrevistas.

No entanto, a entrevista, como instrumento isolado apresenta-se com algumas limitações, pelo que dever-se-á optar pela *“conjugação de métodos”*, no sentido de combater possíveis lacunas e em simultâneo, *“triangular”* as informações com outros dados e outras fontes.

Nesta contextualização, a entrevista semiestruturada usada neste estudo combina questões abertas com fechadas, permitindo aos entrevistados a partilha de informações diversificadas, em ambiente de conversa informal. Trata-se de uma técnica que assenta num conjunto alargado de informações, com o intuito de limitar e direcionar a temática para o objetivo delineado.

Máximo-Esteves (2008) referindo-se ao perigo da subjetividade temido por alguns investigadores, e à possibilidade de risco no cruzamento da informação, defende que

---

<sup>121</sup> Amado, J. (Coord.) Manual de investigação Qualitativa em educação (2.ª edição). Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2014. P.212

uma vez “focalizada a questão, a capacidade de compreensão da mesma é muito mais ampla e profunda por ser vivida” (p. 87).

A validade das informações obtidas, com base neste tipo de recolha de dados, é assegurada pelo propósito de se obter resposta às questões predefinidas para a investigação em curso, com possibilidade de abertura para o cruzamento de outros contextos de relevância para o processo em estudo.

Nesta sequência metodológica, Bogdan e Biklen (1994) referem que nem sempre a subjetividade inerente à interpretação dos dados, constitui um fator de risco, uma vez que o investigador deve ter como objetivo: “construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” <sup>122</sup> (p. 67)

Associada à definição de entrevista semiestruturada, encontra-se a ideia de “amostra”, relacionada com um grande número de entrevistados ou “população visada” a que corresponde à representatividade estatística de um “universo”. Não é o caso neste tipo de estudo, pelo que no referimos a amostra num sentido diverso, como o conjunto de situações/docentes que foram analisadas.

Neste estudo, a nossa amostra restringe-se ao conjunto de disciplinas de diferentes Departamentos Curriculares, no total de quatro, cujos currículos diferenciados e a aplicação diversificada de metodologias ativas, objetivam a recolha de informações basilares, com base no estudo das práticas letivas dos docentes.

O problema objetivado, conduz a recolha de informação em dois momentos distintos, com base nas práticas letivas dos docentes do universo de disciplinas e Departamentos Curriculares caracterizado (CFQ, HIST, MAT e EMRC).

a) FASE DE DIAGNOSE:

Este primeiro momento, após apresentação e convite à colaboração no presente estudo, teve como preocupação a caracterização da realidade escolar específica, no concerne à prática pedagógica dos docentes.

A aplicação da primeira entrevista semiestruturada (Entrevista I), teve como preocupação a contextualização das práticas pedagógicas desenvolvidas: perceber a

---

<sup>122</sup> Bogdan, R. Biklen, S. *Investigação Qualitativa Em Educação*. Porto: Porto, Editora. (1994)

visão da organização institucional e o impacto na distribuição do serviço letivo; conhecer os fatores favoráveis ou condicionantes no desenvolvimento e realização do trabalho preparatório; a previsão e funcionamento de momentos de articulação disciplinar; contextualizar a prática pedagógica e gestão da aula, no que concerne à participação dos alunos; o que pensam os docentes sobre a Observação como instrumento da prática pedagógica; identificar nas práticas pedagógicas as tarefas que incluem atividades de observação e inferência; conhecer a percepção dos docentes face às reações e aprendizagens dos alunos; percepção pessoal do docente relativamente à observação como estratégia e tarefa de aula, vantagens e condicionalismos face aos programas curriculares, estímulo de capacidades e aquisição de novos conhecimentos.

b) FASE INTERVENTIVA E REFLEXIVA:

O segundo momento, caracterizou-se pela preocupação e necessidade de conhecer e comparar as percepções dos docentes, focadas na aplicação específica de tarefas com recurso à observação; procurou-se perceber o contributo e o impacto das mesmas no desenvolvimento de capacidades complexas nos alunos, mediante estimulação e treino orientado; perceber se as metodologias aplicadas são indutoras de aprendizagens significativas que possam conduzir ao alunos à produção de conhecimentos; e por fim, perceber se na percepção dos docentes, a aplicação das tarefas de observação, se encontram consideradas nos atuais parâmetros da avaliação dos alunos.

A reunião de informações, neste universo problematizado, pressupõe a análise conjunta e contextualizada das práticas letivas, tendo por base, o trabalho colaborativo e interdisciplinar, no quadro da supervisão. Partindo de estratégias estimulantes, procura-se que as práticas pedagógicas conduzam ao desenvolvimento de capacidades de análise e inferência para produção de conhecimento efetivo por parte dos alunos.

### 5.3.2. – Análise Documental

Na caracterização de variáveis utilizadas para a recolha de dados, Quivy e Campenhout (1998) apresentam como outra fonte de recolha de informação, documentos escritos, utilizados regularmente pelos interlocutores que constituem o público alvo do estudo ou da investigação.

Às técnicas de recolha de dados, acresce, ainda o recurso à análise documental, como técnica de complemento da recolha de informação *“o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”*<sup>123</sup>

O uso de documentos no campo da pesquisa, valorizou o estudo pretendido, bem como constitui uma importante fonte de informações, uma vez que possibilita a compreensão devidamente contextualizada dos dados adquiridos. Toda a informação recolhida por intermédio da análise de documentos, procura identificar informações concretas e factuais que comprovem as hipóteses e questões levantadas.

No caso específico deste estudo, solicitou-se aos professores convidados que partilhassem alguns documentos: planificações, planos de aulas com incidência em tarefas de observação e outros registos considerados de relevância.

Também enquadrámos neste item documentos gerais da instituição educativa, nomeadamente os critérios gerais de avaliação, as grelhas e dispositivos de avaliação e respetivas percentagens distribuídas pelos indicadores. A recolha destas informações possibilitou uma melhor compreensão de como é que as práticas letivas com recurso à observação contribuem para o sucesso dos alunos, e o peso que as mesmas têm na ponderação da avaliação final.

A seleção e adoção destes instrumentos de recolha de dados, numa panóplia tão diversificada de técnicas científicas, enquadra-se contextualizada e formalizada nos limites da própria investigação. Como proponente deste estudo, a problematização identificada advém da necessidade de implementar práticas pedagógicas eficientes, mobilizadoras e condutoras de novos conhecimentos, no enquadramento disciplinar de

---

<sup>123</sup> Cellard, A. A análise documental. In: Poupart, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.p. 295

45 minutos letivos por semana, elevado número de grupos de turma e a lecionação dos três ciclos do ensino básico.

A concluir este item relativo à seleção das técnicas aplicadas neste estudo, optou-se por incluir e apresentar a estrutura dos guiões das entrevistas realizadas em diferentes momentos da investigação, como anteriormente foi apresentado e contextualizado.

#### 5.3.2.1. - APRESENTAÇÃO DOS GUIÕES DAS ENTREVISTAS

A seguir apresentamos as grelhas que correspondente respetivamente:

- **GUIÃO DA ENTREVISTA – I (Tabela 1)**
  
- **GUIÃO DA ENTREVISTA – II (Tabela 2)**

## GUIÃO DA ENTREVISTA – I

<i>Guião de Entrevista - fase diagnose (docente)</i>			
<b>Objetivos Gerais:</b>			
1. Identificar e perceber que espaço e tempo ocupam, as diferentes estratégias com recurso à Observação, no decorrer da prática pedagógica.			
Designação de Categorias	Subcategoria	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
1. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação	1.1. Contextualização e objetivos de entrevista	1.1.1 - Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).	
	1.2. Motivação do entrevistado	1.2.1 - Solicitar a colaboração do entrevistado para a realização da investigação. Realçar a importância da entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados imprescindíveis.	
	1.3. Confidencialidade e anonimato	1.3.1-Garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos,	

		assegurando que os mesmos serão apenas usados para este estudo, sem exposição do entrevistado, nem da instituição.	
	1.4. Autorização para a gravação áudio	1.4.1. Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos no decorrer da investigação, de forma a facilitar a recolha e organização da informação, para posterior análise.	
	1.5. Protocolo de investigação	1.5.1- Esclarecer que a entrevista, depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.	
	1.6. Manifestação de disponibilidade	1.6.1 – Demonstrar total disponibilidade para qualquer	

		esclarecimento que o entrevistado considere necessário, cultivando uma relação de mútuo respeito e confiança.	
2. Caracterização académica e profissional do entrevistado	2.1. Percurso académico do entrevistado.	2.1.1 - Recolher dados sobre o percurso académico do entrevistado.	2.1.1.1 - Qual a sua formação académica? 2.1.1.2. – Que outras habilitações/formações completam o seu percurso académico?
	2.2. Percurso profissional do entrevistado.	2.2.1- Recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado.	2.2.1.1 - Em que moldes realizou a sua profissionalização? 2.2.1.2 - Há quanto tempo desempenha funções de docente? E neste agrupamento? 2.2.1.3 - Qual o percurso efetuado, que outras funções, desempenhou até ao momento?
3. Contexto da prática pedagógica	3.1 Distribuição da Componente Letiva	3.1.1 - Recolher dados sobre a constituição do horário e distribuição da componente letiva.	3.1.1.1– Por quantas turmas e de que ciclos é constituído o seu horário? 3.1.1.2 – Que análise faz do seu horário no que concerne a aspetos facilitadores e constrangedores inerentes à função de docente?

	3.2 - Organização	3.2.1 - Recolher dados sobre o tempo de trabalho preparatório, consagrado às planificações e preparação de aulas.	<p>3.2.1.1– Como é organizado a gestão diária/semanal em termos de preparação?</p> <p>3.2.1.2– Quanto tempo reserva para cada uma das turmas?</p> <p>3.2.1.3 – Nesta organização, encontram-se incluídas atividades com recurso à observação e análise de factos e documentos?</p>
		3.2.2 – Recolher dados sobre a gestão da prática pedagógica.	<p>3.2.2.1 – Como é organizada a gestão de cada aula?</p> <p>3.2.2.2 – Quantas vezes, por período ou unidade temática, os alunos são sujeitos a tarefas de observação?</p>
	3.3 Recurso a tarefas de observação	3.3.1 - Recolher dados relativos à aplicação de tarefas de observação	<p>3.3.1.1 – Como organiza a apresentação e aplicação das tarefas de observação aos alunos?</p> <p>3.3.1.2 – Que tipo de reações manifestam os alunos, quando sujeitos a tarefas de observação?</p>

			<p>3.3.1.3 – Que dificuldades manifestam os alunos na sua concretização?</p> <p>3.3.1.4 – Que fatores surgem para os alunos, como facilitadores a situações de observação e análise?</p> <p>3.3.1.5 – Que razões aponta, como condicionadoras, ao uso da observação em sala de aula?</p>
4. Especificidade das práticas pedagógicas com recurso a tarefas de observação e análise	4.1 Tarefas específicas	4.1.1 – Identificar as tarefas propostas em situação de observação e inferência.	<p>4.1.1.1 – Que tipo de tarefas privilegia no uso da observação como estratégia?</p> <p>4.1.1.2 – Que vantagens considera que essas tarefas trazem para a aquisição de conhecimentos?</p> <p>4.1.1.3 – Considera que o uso de tarefas específicas, no âmbito da observação, são promotoras de novas aprendizagens?</p>
	4.2 – Perceção das manifestações dos alunos perante as	4.2.1 – Conhecer a visão do Docente sobre o desempenho dos alunos em relação à capacidade de inferência demonstrada.	4.2.1.1 – No âmbito da disciplina que leciona, considera que este tipo de estratégias, são condutoras de novos comportamentos?

	tarefas desempenhadas.		<p>4.2.1.2 – Considera que há melhoria no desempenho dos alunos e prestação na aula? Porquê?</p> <p>4.2.1.3 – Considera que a pratica pedagógica com recurso à observação e análise constitui uma mais valia no desenvolvimento das capacidades complexas dos alunos?</p> <p>4.2.1.4 – O empenho e participação dos alunos melhorou com a aplicação de estratégias assentes na observação e análise.</p>
5.Análise crítica retrospectiva e prospetiva das práticas pedagógica	5.1 - O passado, presente e futuro da gestão de aula.	5.1.1- Registrar a perceção do Docente sobre o passado, presente e futuro das práticas pedagógicas e Gestão de aula.	<p>5.1.1.1 — A promoção de situações de observação já fazia parte da sua prática pedagógica no início da carreira?</p> <p>5.1.1.2- E hoje, como a enquadra na gestão de aula?</p> <p>5.1.1.3 – Com base na sua experiência, considera que tarefas como a “observação” contribuem para o desenvolvimento das capacidades complexas, nomeadamente a de inferência? Como?</p>

			<p>5.1.1.4 – Qual o quadro de antevisão que prevê no futuro, em termos de desenvolvimento e construção de conhecimento produzido pelos alunos?</p> <p>5.1.1.5 – Como acha que os nossos alunos, em termos de desenvolvimento das capacidades cognitivas, no que concerne à inferência?</p>
--	--	--	--

*Tabela 1*

## GUIÃO DA ENTREVISTA – II

### *Guião de Entrevista – fase Interventiva - Reflexiva (docente)*

**Objetivos Gerais:**

- 1- Analisar se a aplicação de diferentes metodologias, estimula os alunos para as aprendizagens significativas.
- 2- Perceber o contributo e impacto das metodologias mobilizadoras da observação, no desenvolvimento das capacidades complexas dos alunos, conducentes à produção de conhecimentos.
- 3- Verificar se as dimensões da observação se encontram consideradas nos parâmetros de avaliação dos alunos.

Designação de Categorias	Subcategoria	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
1. Aprendizagens Significativas	1.1. Caraterização dos estímulos utilizados	1.1.1 – Reconhecer nas metodologias adotadas, os estímulos provadores de evidências de aprendizagens.	<p>1.1.1.1 – Descreva 2 ou 3 estímulos utilizados como evidências de aprendizagem.</p> <p>1.1.1.2 -Que tipo de evidências foram manifestadas pelos alunos?</p>
	1.2. Recurso à Observação, como estímulo a novas capacidades	1.2.1 – Identificar nas alterações manifestadas, com recurso à Observação.	1.2.1.1 – No seguimento de estratégias assentes na Observação, ao longo do ano letivo, quais as capacidades manifestadas? Em quê? (dê exemplos)

	1.3. Desenvolvimento de Aprendizagens Significativas	1.3.1-Reconhecer o contributo do recurso à observação, para o desenvolvimento de outras capacidades.	1.3.1.1 – De que forma, a observação, favorece o desenvolvimento de novas competências? Quais?  1.3.1.2 - Considera que neste desenvolvimento de capacidades, possa tornar as Aprendizagens Significativas? Em quê e como?
2. Capacidades Complexas	2.1. Perceção dos professores	2.1.1 – Compreender o impacto das metodologias ativas (“meter a mão na massa”; “aprender a aprender”; “ação-reação”) para o desenvolvimento de capacidades.	2.1.1.1 – Descreva de que forma as metodologias ativas, contribuem para o desenvolvimento de capacidades conducentes a adquirir mais conhecimento?
	2.2. Definição de capacidades complexas	2.2.1- Recolher dados inerentes à contextualização de conceitos abrangentes.	2.2.1.1 – O que entende por Capacidades complexas? 2.2.1.2 – O recurso à observação, mediante métodos e estratégias diversificadas, constituirá um processo a privilegiar, no âmbito da promoção de capacidades complexas? Em que aspetos?  2.2.1.3 – Que outro recurso utiliza para desenvolver essas capacidades e que benefícios trazem? (em termos de resultados aferidos)

	<p>2.3. Desenvolvimento de capacidades de Análise, Reflexão e Inferência</p>	<p>2.3.1 – Conhecer, de acordo com a eficácia dos processos (metodologias), a percepção dos professores, no que concerne ao desenvolvimento da análise, reflexão e inferência.</p>	<p>2.3.1.1 – Quais as metodologias que privilegia, para desenvolver a capacidade de análise, de reflexão e de inferência? Partilhe alguns exemplos.</p> <p>2.3.1.2 – De que modo estas estratégias, induzem os alunos a novos conhecimentos e à melhoria das suas prestações em sala de aula? De que forma?</p>
<p>3 – A Observação – no âmbito dos Critérios Gerais de Avaliação</p>	<p>3.1 - Avaliação do desempenho dos alunos</p>	<p>3.1.1 - Recolher dados sobre o modo como se processa a avaliação destas aprendizagens, no âmbito dos critérios de cada grupo disciplinar</p>	<p>3.1.1.1- As aprendizagens realizadas pelos alunos, no âmbito destas práticas como são tidas em conta na sua avaliação? De que forma?</p> <p>3.1.1.2 – De acordo com os parâmetros da avaliação, caracterize os pesos atribuídos, ao desempenho dos alunos com base na observação, na percentagem final de cada período, face aos resultados obtidos?</p> <p>3.1.1.3 – Concorda com a forma como se processa a avaliação de desempenho dos alunos no seu departamento? Se sim ou não justifique a sua resposta.</p>

	<p>3.3 - Critérios Gerais de Avaliação do Agrupamento</p>	<p>3.2.1 – Recolher dados sobre a gestão pedagógica e valorização do desenvolvimento destas capacidades, no âmbito dos Critérios de avaliação do Agrupamento</p>	<p>3.2.1.1 – Após análise dos critérios gerais de avaliação, considera que neles se encontra valorizado o desenvolvimento destas capacidades? Identifique os que na sua redação contemplam esse objetivo.</p> <p>3.2.1.2 – Considera ser pertinente a inclusão de uma redação mais específica e objetiva, que contemple a promoção destas aprendizagens?</p>
--	---	--	--

*Tabela 2*

## CAPÍTULO VI – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

---

Com base nos instrumentos selecionados para a recolha de informações inerentes ao presente estudo (entrevistas e análise documental), utilizou-se como técnica para a análise dos dados recolhidos, a análise de conteúdo.

Berelson (1952, 1968), retratou inicialmente a técnica de análise de conteúdo, “como uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo, tendo por objetivo a sua interpretação” (p. 269)<sup>124</sup>

Também, neste estudo pretende-se fazer uma interpretação objetiva dos dados, no sentido de captar-se o significado do contexto educativo e dele aferir patamares de referência específicos aos objetivos delineados.

Por outro lado, Bardin (1977) salienta que a análise de conteúdo deve ter como principal finalidade a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção. Acrescenta-se ainda o contributo de Grawitz (1993), que coloca em evidencia a inferência, como técnica abrangente dos aspetos literais, como dos sociológicos.

Assim, por serem etapas primordiais na análise de conteúdo, quer a descrição, quer a interpretação, perderiam ambas, o efeito do significado aferido, se em ambas não houvesse lugar à inferência.

Grawitz (1993) criou um conjunto de tipologias para categorizar a análise de conteúdo, porém, neste estudo particular, o que interessa é a análise qualitativa, alicerçada nas noções de importância, de novidade e do interesse e valor atribuído às percepções. As categorias emergentes ao discurso e ao processo interpretativo, partindo do quadro teórico de referência, constituíram uma preocupação e foco de análise.

Neste subcapítulo será apresentado, quer o sistema de análise de conteúdo seguido, baseado em categorias e subcategorias, quer o modelo de análise construído, bem como a sua aplicação na análise dos dados recolhidos. Todo o processo será acompanhado da devida explicitação operatória das categorias e subcategorias que

---

<sup>124</sup> <http://www.univ-ab.pt/>. Metodologia da investigação. Universidade Aberta, 2.ª edição, Revista 147

integram o modelo, de forma a permitir que se atinja a real compreensão e significado, no contexto do estudo.

Tomou-se por referência o conceito de unidade de registo proposto por Bardin (2004) como ponto de intersecção das unidades perceptíveis, resultantes do processo de fragmentação. Assim, torna-se necessário neste tipo de estudo, proceder à categorização, ou seja, à criação de grupos de unidade de significado, devidamente estruturado com o objeto de estudo.

Todos os documentos de análise de dados recolhidos, nomeadamente a transcrição e análise detalhada das entrevistas e outros documentos analisados, encontra-se em anexo, de modo a possibilitar a confirmação das nossas inferências, bem como o seu questionamento, sempre que haja necessidade. (ver anexos)

### 6.1. – Categorização da Análise de Conteúdo das Entrevistas

Bardin (2004), define-nos categoria como uma: “espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (p.32). Trata-se assim, de uma técnica complementar para o reagrupamento de vocábulos e de expressões, de forma a possibilitar a inferência e sustentar a interpretação das unidades de registo.

Trata-se de um processo de agrupamento por analogia de conteúdos e simultaneamente, à posteriori por diferenciação, formando unidades de sentido, portadoras de exclusividade, homogeneidade, pertinência, produtividade (em termos de objetivos), objetividade e fidelidade, possibilitando a construção de conhecimento válido.

O processo de categorização do presente estudo, iniciou-se a partir das dimensões que sustentam o referencial de construção do projeto em foco, delineando-se as categorias e partindo delas surgem as subcategorias. Digamos que a categorização é um dos processos mais comuns do refinamento da informação, tendo em vista a fundamentação necessária à inferência e à interpretação.

Tendo em conta o universo de informação disponibilizada pelos docentes entrevistados, procedeu-se à elaboração da seguinte estrutura organizacional, subdividida por:

- Dimensões - correspondente a unidades temáticas articuladas com os guiões e estabelecidas de acordo com o objeto de interesse informativo (como por exemplo: informações Pessoais relativas aos entrevistados), e numeradas sequencialmente.
- Categorias – subdivisões relacionadas com o universo informativo do perfil do sujeito entrevistado, referenciadas alfabeticamente. A título exemplificativo, criaram-se três categorias de informações pessoais, para a dimensão 1, assim: categoria A – Género; categoria B – percurso académico; categoria C – percurso profissional. (ver na página seguinte a respetiva estrutura da Entrevista I)
- Subcategorias – o seu aparecimento ou criação é suscitado, pela diversidade de informações recolhidas, proporcionando ao investigador informações sobre as subcategorias previstas, como também o conhecimento de outras informações emergentes do discurso e integradas na categoria em causa. Para uma melhor compreensão da caracterização e definição de subcategorias, referencia-se a categoria C – percurso profissional, que no referido estudo, permitiu criar quatro subcategorias: C1 – profissionalização; C2 – Tempo de serviço docente; C3 – Funções desempenhadas; C4 – Percurso desenvolvido.
- Descritores – resultantes das unidades de registo de cada dimensão, permitem elencar um conjunto de informações pontuais, aferidas pela fragmentação da informação, que agora particularizadas, constituem um referencial de pontos de convergência e de complementaridade, possibilitando ao investigador reunir um fio condutor que o ajuda a interpretar e inferir hipóteses de relações de convergência e divergência imprescindíveis ao estudo/investigação.

A construção deste referencial de uniformização de “ações”, assenta nas unidades de registo contextualizado, registado ao longo da entrevista, de acordo com cada um dos entrevistados.

Resumindo, por cada dimensão ou unidade temática, fez-se corresponder as categorias, e a estas, as subcategorias, de forma a tornar visível e interpretar o conteúdo das unidades de registo selecionadas. Ora, e em simultâneo, desta relação

entre categorias e subcategorias sobressai a relação de interdependência entre os diferentes elementos categorizados e identificados na subdivisão – os descritores. Esta visão relacional possibilita a transversalidade e a interseção.

Depois de uma breve apresentação do modo como se concebeu o modelo de recolha de dados selecionado para o presente estudo, apresenta-se de forma mais detalhada os procedimentos de organização da análise de informação, tendo por base a estrutura concebida para a análise da *Entrevista I* relativa à fase de diagnose, como se referiu anteriormente.

Dimensão 1: Informações gerais dos entrevistados:

- A) Pessoal:
  - A1- Género
- B) Académico:
  - B1- Habilitações base;
  - B2 – Outras formações
- C) Profissional:
  - C1 – Profissionalização;
  - C2 – Tempo de docência;
  - C3 – Funções desempenhadas;
  - C4- Percurso desenvolvido

Dimensão 2: Conhecer o impacto da gestão da distribuição de serviço

- D) Distribuição de serviço – influência na gestão do docente:
  - D1 – Componente não letiva;
  - D2 - Componente letiva;
  - D3 – Aspetos constrangedores;
  - D4 – Aspetos facilitadores

Dimensão 3: – Organização do trabalho preparatório: planificações e planos:

- E) Tempo despendido na preparação de aulas
  - E1 – Trabalho individual preparatório;
  - E2 – Constrangimentos;
  - E3 – Facilitadores

Dimensão 4 – Informações no âmbito da prática pedagógica:

- F) Gestão da prática Pedagógica
  - F1- Esquema da aula;

- F2 – Participação ativa/reflexão dos alunos;
- F3 – Tipo de intervenção;
- F4 – Tempo ocupado com intervenções/tarefas;

#### Dimensão 5 – Tarefas de Observação

- G) Aplicação de tarefas com uso da Observação (análise; reflexão; inferência):
  - G1 – Organização das tarefas no plano de aula;
  - G2 – Tempo previsto e frequência;
  - G3 – Reações manifestadas pelos alunos;
  - G4 – Dificuldades de concretização das tarefas;
  - G5 – Fatores facilitadores da prática pedagógica;
  - G6 - Fatores constrangedores ao uso da observação.

#### Dimensão 6 – especificidade da prática pedagógica, com recurso a tarefas de observação e análise

- H) Tarefas Privilegiadas:
  - H1 – Tipo de tarefas;
  - H2 – Estratégias Privilegiadas;

#### Dimensão 7 – relacionar as estratégias utilizadas com as manifestações evidenciadas pelos alunos:

- I – Vantagens das atividades com incidência na observação:
  - I1 – Aprendizagens estimuladas;
- J – A relação com o perfil de aluno:
  - J1 – Participativo;
  - J2 - Pouco Participativo: a) aluno interessado; b) Interesse deficitário;
  - J3 – Não participa/ Interesses diversificados;
  - J4 – Aula fora do centro de interesses;
- L – Perceção das aprendizagens dos alunos:
  - L1 – Aprendizagens simples;
  - L2 – Aprendizagens complexas;

#### Dimensão 8 – Conhecer a perceção dos docentes e objetivos na aplicação de tarefas de observação.

- M – Consolidação dos conteúdos:
  - M1 – Observação: essencial na consolidação;
  - M2 – essencial na verificação dos conhecimentos apreendidos;
- N – Vantagens para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem:

N1 – Avaliação diferenciada;

N2 – Treino para a aprendizagem (fazendo);

Dimensão 9 – Percepção dos docentes sobre os programas curriculares que privilegiam a observação, como instrumento da prática letiva.

O – Organização e gestão dos programas curriculares:

O1 – Consolidação dos conteúdos;

O2 – Aplicação e implementação;

P – Manuais escolares: Instrumento de motivação e implementação da observação como tarefa:

P1 – Apelo à motivação para a observação;

P2 – Treino de competências;

Q – Visam a valorização das Aprendizagens escolares:

Q1 – Aspectos facilitadores;

Q2 – Aspectos constrangedores;

R – Critérios privilegiados na seleção dos manuais.

S – Condicionalismos dos programas à observação.

Na sequência da estrutura organizacional adotada para descrever o processo de categorização, apresentam-se os procedimentos de organização da análise da informação relativa à *Entrevista 2*. Enquadrada na segunda fase deste estudo, procurou-se conhecer o impacto das metodologias implementadas na sala de aula e respetivos “feedbacks” percecionados pelos docentes participantes no presente estudo. Apresenta-se a seguir a estrutura definida no âmbito da categorização assim referenciada: Dimensões, Categorias, Subcategorias e descritores.

Dimensão 1: Caracterização e desenvolvimento das Aprendizagens Significativas

A) Caracterização de estímulos

A.1- Caracterização dos estímulos utilizados

A.2 – Evidências manifestadas pelos alunos e percepções dos docentes

B) Observação como recurso

B. 1 – manifestação de novas capacidades

C) Aprendizagens significativas

C.1 – Contributo da Observação no desenvolvimento de novas competências

C.2 – As aprendizagens significativas – como novas competências

Dimensão2: Desenvolvimento de Capacidades Complexas

D) Percepção dos professores

D1 – Contributo das Metodologias Ativas

E) Capacidades complexas

E1 – Definição de Capacidades Complexas

E2 – A Observação – recurso a privilegiar

E3 – Processo desenvolvido (estratégias)

F) Desenvolvimento das Capacidades Complexas

F1 – Práticas Eficazes

F2 – Contributo na melhoria das prestações dos alunos e aquisição de novos conhecimentos

Dimensão 3: Verificar se as dimensões da Observação se encontram consideradas nos parâmetros de avaliação dos alunos

G – Avaliação do desempenho dos alunos

G1 – As aprendizagens realizadas, no âmbito destas práticas, são contempladas na sua avaliação

G2 – Pesos/percentagem na avaliação final de período

G3 – Adequação do processo de avaliação

H – Critérios Gerais de Avaliação do Agrupamento de Escolas

H1 – Contempla/valoriza o desenvolvimento destas capacidades

H2 – Identifique os que contemplam

H3 – proposta de nova redação

## 6.2 – Apresentação da análise dos dados das entrevistas

Bardin (2010) apresenta a análise de conteúdo como uma técnica da análise qualitativa, partindo de três processos, ou fases, entendidos como necessários para realizar essa mesma análise: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação

A abordagem qualitativa das entrevistas, tem por objetivo desenvolver em profundidade o tema em estudo, mediante a análise de casos particulares e dos discursos dos entrevistados, a partir da sua própria reflexividade e entendimento das

situações. Esta análise desenvolve-se a partir do reconhecimento de temáticas patentes nos discursos, isolando-as no sentido de reduzir a informação, e permitir a sua comparação e interpretação.

Depois da descrição, análise e interpretação dos dados, com base na metodologia qualitativa de análise de conteúdos, categorizada e referenciada anteriormente, proceder-se-á à apresentação das perceções partilhadas pelos docentes entrevistados.

Em relação ao modelo elaborado para a interpretação e análise dos dados recolhidos, optou-se pela construção de uma estrutura que obedecesse à distribuição das unidades de registo assim tipificadas:

- a) categoria - permite a primeira fragmentação da informação, possibilitando criar chaves temáticas de interesse relevante para o estudo;
- b) subcategoria – afere conceitos restritos, derivados das categorias, contribuindo para a organização da informação, alargando o leque de interações que afluem das informações prestadas;
- c) Explicitação operatória – informação reduzida a vocábulos simples e claros, resultante da identificação de identificadores de opiniões, interesses, valores, atributos, ações;
- d) Codificação – A codificação descritiva corresponde às iniciais de uma frase curta ou a um substantivo do conteúdo referente aos dados qualitativos, tal como nos é apresentada por Saldaña (2013). A escolha da tipologia de codificação apresenta-se diretamente relacionada com a pergunta à qual corresponde a resposta. Neste sentido, apresentamos em seguida a legenda utilizada para cada uma das dimensões e respetivos quadros-síntese elaborados, de forma a facilitar uma leitura fluente e devidamente contextualizada faces às problemáticas levantadas. A cada sigla é acrescido um número no sentido de identificar cada uma das subcategorias analisadas.

Uma vez que foram realizadas duas entrevistas, correspondendo cada uma a momentos distintos do estudo, faremos a análise e interpretação dos dados separadamente.

### 6.2.1 – Apresentação dos dados da Entrevista 1

Recorde-se que a entrevista 1 enquadra-se num primeiro momento de análise diagnóstica no âmbito das práticas dos docentes em termos de preparação e organização das tarefas letivas, no sentido de se analisar essas mesmas práticas e perceber o impacto das mesmas no desenvolvimento das práticas docentes e contribuir para o desenvolvimento de capacidades nos alunos, nomeadamente as de inferência, suscitadas pela introdução de tarefas de observação.

Com este propósito, segundo o modelo estabelecido para este estudo, far-se-á corresponder a cada quadro de registo, a respetiva análise e interpretação dos dados evidenciados, identificando-se as dimensões (D) e fazendo corresponder a codificação atribuída de acordo com a temática a perceber (letras minúsculas).

Tabela	Dimensão	Contexto	Sigla
Quadro 1	D1	Informações Gerais	(ig)
Quadro 2	D2	Distribuição de Serviço	(ds)
Quadro 3	D3	Trabalho Preparatório	(tp)
Quadro 4	D4	Prática Pedagógica	(pp)
Quadro 5	D5	Tarefas de Observação	(to)
Quadro 6	D6	Observação e Análise	(oa)
Quadro 7	D7	Manifestações Evidenciadas	(me)
Quadro 8	D8	Perceção dos Docentes	(pd)
Quadro 9	D9	Programas Curriculares	(pd)

*Tabela 3 - Legendas e respetivas correspondências:*

Dimensão 1: Informações Gerais dos Entrevistados			
Categoria	Subcategoria	Explicitação Operatória	Codificação
Pessoal	Género	Feminino – 3 docentes Masculino – 1 docente	(ig1)
Académico	Habilitações	Licenciatura – 2 docentes Mestrado – 2 docentes	(ig2)
	Outras	Pós-graduação – 1 docente Outras formações – 3 docentes	(ig3)
Profissional	Profissionalização	Em serviço – 2 docentes; estágio – 1 docente; pós-laboral – 1 docente	(ig4)
	Tempo de docência	10 anos – 1 docente 20 a 25 anos – 2 docentes +30 anos – 1 docente	(ig5)
	Funções desempenhadas	Docente – 1 docente Docente + funções – 3 docentes	(ig6)
	Percurso desenvolvido	Ensino básico +secundário	(ig7)

Tabela 4 - Entrevista I : Informações Gerais dos Entrevistados

**(D1) - Informações Gerais (ig):** Podemos considerar que os docentes participantes neste estudo, no total de quatro, três são do género feminino e um do género masculino, característica contextualizada no quadro profissional da educação, em que a maioria dos docentes são do género feminino. Apresentam formação base de Licenciatura/Mestrado (ig2) e outras formações complementares “(...) *Pós-graduação em Ensino Especial*” (ig3) o que nos releva ser um grupo de docentes bem qualificados; são todos profissionalizados (ig4); possuem experiência de docência superior a 10 anos, bem como experiência letiva em diferentes ciclos “*os 3 ciclos do ensino básico, e já lectionei o secundário.*” (ig5); a maioria participa na organização e gestão da escola, em acumulação à sua função de docente “ (...) *exceto as funções de Direção*”; “(...) *equipa do CRTIC*” (ig6); possuem visão alargada do funcionamento da estrutura

organizacional da escola, facto que se apresenta como contributo pessoal e profissional “(...) *orientação de estágio*” (ig7).

Dimensão 2: Conhecer o impacto da gestão da distribuição de serviço			
Categoria	Subcategoria	Explicitação Operatória/ Descritores	Codificação
Distribuição de serviço: influência na gestão do docente	Componente não letiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Ocupada com cargos</li> <li>. Ocupada com coadjuvação/apoios</li> <li>. Assessoria, CRTIC, Cord.TIC, turma CEF</li> </ul>	(ds1)
	Componente letiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 5 a 7 turmas (maioria)</li> <li>. 14 turmas (Emrc)</li> <li>. Acumulação com cargos</li> </ul>	(ds2)
	Aspetos constrangedores	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Diversidade de tarefas</li> <li>. Ocupação da componente letiva</li> <li>. Muitas planificações</li> <li>. Desgastante/limita a criatividade</li> </ul>	(ds3)
	Facilitadores evidenciados	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Gestão organizada</li> <li>. Gostar de ser professor</li> <li>. Conhecer os currículos</li> </ul>	(ds4)

Tabela 5 – entrevista I: Distribuição de serviço

**(D2) - Conhecer o impacto da gestão da distribuição de serviço (ds):** Nesta fase de diagnose, importa conhecer como é feita a distribuição do serviço, quer da componente letiva como da não letiva e perceber as reações dos docentes face a essa gestão.

(ds1) – no âmbito da componente não letiva, os docentes manifestaram sentimentos de alguma sobrecarga com a ocupação em demasia de cargos e ausência de tempo para trabalho individual “(...) *é um pós-laboral muito marcado, além de que no agrupamento,(...) temos o problema de as reuniões serem todas pós-laboral, porque nós funcionamos das 8:25 às 18:35 em continuo,(...) tudo o resto é pós-laboral, o que agrava ainda mais a nossa situação e disponibilidade em termos de horas para trabalho, que tem de existir sempre porque o trabalho tem de aparecer feito*” (HIST);

os horários contemplam funções de coordenação, apoios, coadjuvações, assessorias e a atribuição de outras funções.

(ds2) – considerando o tempo de serviço dos docentes entrevistados, a maioria considera ter ainda uma componente letiva intensa e distribuída por muitas turmas (5 a 7 turmas) em acumulação com a atribuição do cargo de direção de turma. Nas situações em que a componente letiva é distribuída em tempos letivos de 45 minutos, o número de horas aumenta substancialmente *“18 tempos / 5 turmas (sendo tempos de 45 minutos, lecionar apenas 7.º anos, corresponde a 18 tempos); na distribuição da carga letiva ao passar para 1100 minutos, praticada no agrupamento em tempos de 45 minutos, acrescida pela distribuição no 3.º ciclo, do total da carga horária entre História e Geografia”,* no caso em que a frequência é facultativa, possibilita a acumulação de várias turmas por tempo letivo, bem como um elevado número de turmas na totalidade do horário *“14 horas distribuídas por turmas dos 3 ciclos (1.º, 2.º e 3.º) (HIST)”*.

(ds3) – no sentido da identificação de aspetos constrangedores, os docentes manifestaram desagrado pela ocupação da componente não letiva *“acrescentar aos 1100 minutos a componente não letiva com ocupação de cargos; Não há espaço/tempo para trabalho individual”*(HIST), também referiram a diversidade de tarefas a que são sujeitos, a multiplicação de trabalho preparatório e diversidade de planificações, acréscimo de desgaste com limitação criativa e inovadora.

(ds4) – face aos indicadores favoráveis foram enumeradas a gestão organizada, o gosto pela profissão docente e ainda o conhecimento dos currículos *“(...) muito sinceramente, gostar do que se faz....”* (MAT).

Dimensão 3: Organização do trabalho preparatório: planificações /planos de aula			
Categoria	Subcategoria	Explicitação Operatória/ Descritores	Codificação

Tempo despendido na preparação de aulas	Trabalho individual preparatório e	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 1 a 1.30 h / por ano de escolaridade (EMRC)</li> <li>. 12 a 15 horas semanais</li> <li>. Permanência na escola ocupada</li> </ul>	(tp1)
	Aspetos constrangedores	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Diversidade de tarefas</li> <li>. Ocupação da componente não letiva/ permanência na escola ≠ trabalho individual</li> <li>. Muitas planificações/planos</li> <li>. adaptação de materiais</li> <li>. Sobrecarga pós-laboral</li> </ul>	(tp 2)
	Facilitadores evidenciados	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Estrutura da aula/organizada</li> <li>. O manual e outros recursos</li> <li>. Treino</li> </ul>	(tp 3)

*Tabela 6 – Entrevista I: Trabalho Preparatório*

**(D3) Organização do trabalho preparatório: planificações /planos de aula (tp) –** resulta da necessidade de se conhecer o tempo despendido por cada docente na preparação das aulas, face à distribuição do serviço letivo, no sentido de conhecer o contexto das suas práticas.

(tp1) – assente no tempo despendido na preparação das aulas e materiais, verificou-se que a maioria dos docentes necessitam de dedicar entre 60 a 90 minutos por ano de escolaridade, o que se estima a necessidade de 12 a 15 horas semanais “(...) pode demorar 3 a 4 horas, cada ficha, cada teste. Corrigir testes e pode levar cerca de 3, 4 horas por turma; um PowerPoint pode levar-me uma manhã inteira a fazer (para uma turma). Os oitavos anos, numa semana de testes e de correção(...) seriam quatro turmas vezes três, seriam mais de 12 horas na semana de trabalho. Os testes para os alunos com necessidades educativas especiais ainda dão mais trabalho a serem feitos (...)no caso dos meus alunos surdos tinha de procurar muitas imagens, tentar por as coisas de uma forma, que fosse mais fácil de ser visualizada (...) mais de 12 horas por semana (...)” (CFQ), com dispêndio acrescido para outras tarefas (ocupação de cargos).

(tp2) – possibilitou a identificação dos condicionalismos percecionados pelos docentes, na rentabilização do tempo despendido para realização de trabalho individual e preparatório das atividades letivas, pelo que foi consensual a identificação dos seguintes aspetos: dispersão de tarefas com ocupação da componente não letiva e

obrigação de permanência na escola; o trabalho individual restrito aos horários pós-laboral “*é uma escola que funciona continuamente e com um ritmo de trabalho exigente, temos nesta escola um problema difícil de ultrapassar que são os meios que nos permitem utilizar esse tipo de recurso didáticos*” (HIST); sobrecarga causada pelas muitas planificações/planos e adaptação de materiais.

(tp3) – o conhecimento dos pontos fortes da atividade docente, no que concerne à atividade de lecionação, foram identificados como fatores favoráveis a necessidade da existência de uma estrutura devidamente organizada para as aulas “(...) o que significava que a aula tenha que ir muito bem estruturada”(CFQ); o recurso ao manual como base de trabalho, o domínio de recursos diversificados de apoio, estratégias de aplicação dos conteúdos trabalhados na promoção do treino “(...)na realização de exercícios, dinâmica específica da aula, há muita diferença(...) Porque nunca permito que os pares ou grupos sejam os mesmos, rodo-os sempre na própria aula, para que haja interajuda e evitar vícios. Também as correções no quadro se desenrolam desta forma”(MAT).

Dimensão 4: Informações no âmbito da prática pedagógica			
Categoria	Subcategoria	Explicitação Operatória/ Descritores	Codificação
Gestão da prática pedagógicas	Esquema da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aulas organizadas e sequencialmente estruturadas</li> <li>. Momento de introdução /motivação /registos</li> <li>. Tarefas de consolidação / verificação / avaliação</li> <li>. Aplicação / exercícios / desafios = participação dos alunos</li> </ul>	(pp1)
	Participação ativa/reflexão dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Objetivo primordial/ base da avaliação</li> <li>. Aluno como o sujeito ativo da aula</li> <li>. Participação espontânea ou solicitada</li> <li>. Combater a “preguiça mental”</li> <li>. Promover capacidades de lidar com tanta informação /interpretar, analisar</li> </ul>	(pp 2)

	Tipo de Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Desafios diversificados para estimulação da participação</li> <li>. Questionamento direto</li> <li>. Treino da argumentação / debates / confronto de opiniões</li> </ul>	(pp 3)
	Que tempo ocupam estas intervenções e tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Corresponde à dinâmica da própria aula</li> <li>. Sintonia entre intervenção /avaliação</li> </ul>	(pp 4)

Tabela 7 – Entrevista I: Prática Pedagógica

**(D4) Informações no âmbito da prática pedagógica (pp)** – assente no interesse em perceber como os docentes fazem a gestão das suas práticas pedagógicas, foram criadas as seguintes subcategorias.

(pp1) – com base no conhecimento da tipologia de esquema de aula estruturado por cada um dos docentes participantes, permitiu verificar que todos obedecem a esquemas organizados e estruturados para as suas aulas, distribuídos por diferentes momentos e tendo como preocupação a participação dos alunos (motivação, registos, aplicação, consolidação, avaliação) “inicia com o registo do sumário, um momento considerado de motivação, introdução do tema/assunto (...) que pode ser uma imagem, parte-se para a problematização patente nos manuais, auxílio sempre com registos que faço no quadro e que os garotos passam para os cadernos, (...)” (HIST).

(pp2) – os docentes revelaram-se unânimes quanto à consideração do aluno como “sujeito ativo” da aula, priorizando a sua intervenção, mediante estratégias diversificadas de promoção das suas participações. Constituiu preocupação geral, a necessidade de combater alguma “preguiça mental” evidenciada nos discentes associada à “avalanche” informativa que nos chega consecutivamente e nos sobrecarrega negativamente. Urge por tal, a necessidade de no espaço aula promover estratégias de seleção de informação, apostar na interpretação e análise “(...)normalmente não sou eu que respondo, são os próprios colegas que explicam, que demonstram (...) que vão ao quadro com eles; considero que a aula seja invertida, ou seja, parte dos alunos, das suas dúvidas, das suas dificuldades” (MAT)

(pp3) – a adoção de estratégias que incentivem os alunos à intervenção nas aulas, constitui um ponto comum entre os docentes participantes, mobilizados para a

estimulação da participação e treino da argumentação “*as intervenções, (...) possibilidade de confrontarem opiniões evidentemente também, (...) porque o que interessa essencialmente é que eles sejam capazes de treinar o pensamento e, portanto, de justificarem as análises que fazem*” (EMRC).

(pp4) – focalizados na distribuição das tarefas da aula, quisemos perceber que tempo ocupam as intervenções dos alunos, no total de cada aula. Verificou-se que para todos é unanime criar espaços diferenciados para a participação dos alunos, uma vez que partindo deles, os docentes ficam possibilitados a verificar como decorre a consolidação, qualidade e correção das intervenções, aplicação prática e a sua correspondência avaliativa: “*50% da aula é dada para a intervenção dos alunos, porque, no fundo, mesmo na resolução de problemas eu estou a questioná-los*” (CFQ)

Dimensão 5: Tarefas de Observação			
Categoria	Subcategoria	Explicitação Operatória/ Descritores	Codificação
Aplicação de tarefas com uso da Observação (análise/ reflexão/ inferência)	Organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Atividades orientadas</li> <li>. Estrutura sequencial (Exposição; observação orientada, problematização de factos, interpretação, aplicação, resolução, compreensão e conclusão)</li> <li>. Aula como um desafio para os alunos</li> </ul>	(to1)
	Tempo previsto e frequência	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aulas de 45 minutos: ocupação de 15 a 20 minutos</li> <li>. Aulas de 90 minutos: inserida na dinâmica da aula, repartida entre momentos de exposição e explicação.</li> <li>. Frequência correspondente a cada aula e ao longo do ano letivo</li> </ul>	(to2)
	Reações manifestadas pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Curiosidade/participação ou apatia / desinteresse</li> <li>. Dificuldades associadas: à falta de motivação; incapacidade na gestão de informação e aplicação; desvalorização do papel de aluno, com comprometimento das aprendizagens</li> <li>. Interesses divergentes dificultam a adaptabilidade a metodologias diferenciadas;</li> </ul>	(to3)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Uma maioria parte do “mito” de “não gostar...”</li> <li>. Preferência pelo trabalho em grupo, no sentido de evitar a exposição individual</li> </ul>	
	Dificuldades na concretização das tarefas específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Não sabem observar, procurar o pormenor porque não sabem interpretar;</li> <li>. Não conseguem expressar opinião própria (dificuldades linguísticas, vocabulário pobre e ausência de treino interpretativo)</li> <li>. Valorização da memorização como forma de aquisição de conteúdos;</li> <li>. Conceito reduzido de aprendizagem, limitado ao que se “diz”;</li> <li>. Ausência de contextualização / relacionar</li> <li>. “geração fast” - caracteriza-se por terem acesso a muita informação, que consomem aleatoriamente.</li> <li>. Pré-disposição; motivação e interesse em aprender; motivados para a descoberta;</li> </ul>	(to4)
	Fatores facilitadores e específicos para este tipo de prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Domínio da L. portuguesa / vocabulário diversificado;</li> <li>. Características intrínsecas à aprendizagem (interesse, vontade interior para compreender /aprender, comportamentos ajustados).</li> <li>. Partir de situações práticas, fomentar a discussão, procurar diferentes perspetivas, valorizar cada intervenção e orientar os raciocínios;</li> <li>. Equilibrar as tarefas; as pausas, mudanças de tarefa são necessárias, para haver rentabilidade,</li> </ul>	(to5)

Tabela 8 – Entrevista I: Tarefas de Observação.

**(D5) Tarefas de Observação (to)** – Focada nas práticas pedagógicas dos docentes, procurou-se contextualizar os diferentes momentos da gestão letiva, no sentido de se perceber o uso de tarefas com recurso à observação.

Partimos da necessidade de conhecer a forma como foram organizadas essas tarefas específicas (to1) e as etapas selecionadas “*dinâmica da problematização dos factos, correspondente à sua interpretação, compreensão e conclusão*”(HIST). Assim, os docentes manifestaram alguma concordância quanto à necessidade de as aulas serem bem estruturadas e organizadas sequencialmente por etapas: exposição; observação

orientada, problematização de factos, interpretação, aplicação, resolução, compreensão e conclusão, cujo objetivo consiste em transformar cada aula num “novo desafio” – *“temos alguns alunos cujo mérito é exclusivamente a não desistência”* (CFQ)

Após o conhecimento das etapas que suportaram a aplicação de tarefas de observação, tornou-se importante conhecer o tempo despendido em sala de aula e a frequência prevista (to2) nas planificações, de programas curriculares tão extensos. Face à organização institucional de tempos letivos de 45 e 90 minutos de aula, verificou-se que uma boa parte da dinâmica da aula é destinada às intervenções dos alunos, correspondente a cerca de 50 % do trabalho efetivo de cada aula *“50% da aula é dada para a intervenção dos alunos”*(CFQ).

Conhecer as manifestações dos alunos (to3) face à aplicação destas tarefas, tornou-se importante no âmbito do estudo realizado face ao efeito da “ação-reação” nos alunos. Todos os docentes em geral partilharam aspetos favoráveis e condicionadores, face à aplicação de estratégias com recurso à observação, não porque a observação seja um recurso desconfortável, mas porque não faz parte do quotidiano dos alunos. Verificou-se que algumas das manifestações evidenciadas pelos alunos poderão ser alvo de uma leitura mais naturalista das características herdadas do contexto social e cultural: *“(…) ao fim destes anos, acho que a forma como eles reagem está mais ligada com aquilo que são, do que com a motivação”* (HIST)- dificuldades associadas à falta de motivação, incapacidade na gestão da informação e sua aplicação, desvalorização do “papel de aluno” com comprometimento das próprias aprendizagens e as dificuldades de adaptabilidade a metodologias diferenciadas, revelam-se importantes na ação intencional do professor para gerar “interesses”.

(to4) A concordância entre docentes é geral, ao referirem que as “tarefas de observação” encontram-se inseridas na estrutura da própria aula, distribuída pelas diferentes etapas. A identificação de dificuldades na sua concretização revela-se fundamental na criação de estratégias condutoras de novas aprendizagens. Por outro lado, verifica-se que a grande maioria dos alunos, não tem por referência a escola como patamar de conhecimento, o que os leva a refugiarem-se em mitos pré-concebidos como *“não gostar”, “não perceber”,* preferir *“trabalho em grupo”* a fim de *“evitar a exposição individual”,* que se considera serem “condicionalismos” que não se

enquadram no objeto do estudo realizado, mas que constituí grande preocupação para os docentes, no sentido de contrariarem esta natureza empobrecida “(...)o que interessa é fazer a relação, é pensar as coisas (...) falham porque tem muita preguiça mental (...) é mais fácil decorar do que pensar”(HIST).

A maior parte das dificuldades sentidas na concretização das tarefas de observação vão ao encontro das características tidas como naturais dos alunos, caberá aos docentes contrariar essa natureza de inatividade e de ausência de iniciativa e procurarem estratégias conducentes a novas capacidades. Os alunos revelam dificuldades em interpretar porque não sabem observar; não sabem procurar “os pormenores da informação”; revelam “vocabulário pobre”; “dificuldades linguísticas” e em expressarem “opinião própria” – “ausência de treino interpretativo, valorização da memorização, pouca destreza para relacionar dados”. (HIST)

No âmbito das conversas proporcionadas com os entrevistados distinguem-se dois grupos de alunos: os que se revelam motivados e empenhados para a descoberta, que procuram conhecer mais e um outro grupo, que manifesta alheamento pelas tarefas, porque o seu interesse encontra-se fora da esfera da escola, não aceita e não arrisca nas propostas apresentadas, inviabilizando qualquer proposta de apoio com vista ao seu sucesso.

Pela negação à aprendizagem, consideram-se ser a “geração “fast””, por terem acesso a muita informação e que “consomem” aleatoriamente. E que dizem sobre a “sua” ação e modo de conduzir as aulas?

Por fim, quisemos conhecer os fatores facilitadores (to5) que os docentes identificaram com a concretização dessas tarefas. No seguimento da estrutura descritiva dos participantes, houve necessidade de se criarem duas subcategorias uma relacionada com as manifestações dos alunos (to5.1) e outra direcionada para as metodologias adotadas (to5.2).

(to5.1) surgem como fatores facilitadores manifestados pelos alunos o domínio da língua portuguesa, a utilização e domínio de vocabulário diversificado e um conjunto de características intrínsecas à aprendizagem (interesse, vontade interior para compreender /aprender, comportamentos ajustados).

(to5.2) sobre as metodologias referiram a utilização de situações práticas do quotidiano, a fim de fomentar a discussão e procurar diferentes perspetivas, no sentido de valorizar cada intervenção e orientar os raciocínios com vista à formalização de opinião própria. Equilibrar as tarefas e criar pausas para mudanças de estratégias foram consideradas necessárias, para a rentabilidade.

Dimensão 6: Especificidade das práticas pedagógicas com recurso a tarefas de observação e análise			
Categoria	Subcategoria	Explicitação Operatória/ Descritores	Codificação
Tarefas privilegiadas (no uso da observação)	Tipo de tarefas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. O manual como base</li> <li>. A observação – estratégia constante na aula</li> <li>. Observação /exploração</li> <li>. Análise de problemas</li> <li>. Desenvolvimento de capacidades: interpretar, relacionar, deduzir, questionar, apresentar resultados</li> <li>. Realização de trabalhos de grupo,</li> <li>. Visitas “in loco”</li> </ul>	(oa1)
	Estratégias Privilegiadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Treino da “observação”</li> <li>. A interpretação como ação de recolha de dados</li> <li>. Análise e discussão/ reconhecimento e identificação</li> <li>. O conhecimento como objetivo</li> <li>. Promovam a estruturação do raciocínio / percepção do “todo pelas partes”</li> </ul>	(oa2)

*Tabela 9 – Entrevista I: recurso a tarefas de observação e análise.*

(D6) Especificidade das práticas pedagógicas com recurso a tarefas de observação e análise (oa) – Centrados nas ações desenvolvidas pelos docentes, com base na aplicação de estratégias de observação e análise constatou-se que foram privilegiadas tarefas (oa1) como: aquisição de informação, tendo o manual como base; a observação para acesso à informação; a observação como meio de exploração e seleção de informação; análise de situações-problema, elaboração de hipóteses/soluções; desenvolvimento de capacidades nomeadamente: interpretar, relacionar, deduzir, questionar,

apresentação de resultados; realização e apresentação de trabalhos. A considerar ainda a promoção de visitas locais como “aula Viva” para retenção e reconhecimento das informações/conteúdos dominantes, visam, através da relação direta com os espaços quotidianos tais como visitas a museus e passeios pelas zonas históricas aproximar os alunos da multiplicidade de informações apreendidas, porque “(...) *tudo isto são estratégias ou recursos que colocam o aluno frente a frente com factos históricos*”(HIST). O poder da “observação” no desenvolvimento cognitivo como motor do conhecimento desafia os alunos a identificarem-se com essas tarefas “*uma situação-problema funciona cada vez melhor (...)*”(MAT).

A condução das práticas pedagógicas tem como tronco comum a promoção do processo de ensino e de aprendizagem, baseado na relação “ação-reação” com vista ao desenvolvimento de capacidades indutoras de conhecimento. Foram identificadas como estratégias privilegiadas pelos docentes (oa2) o treino da “observação”, a interpretação como ação de recolha de dados, análise e discussão/ reconhecimento e identificação, o conhecimento como objetivo e a promoção do raciocínio / percepção do “todo pelas partes”.

Dimensão 7: Relacionar as estratégias utilizadas com as manifestações evidenciadas pelos alunos			
Categoria	Subcategoria	Explicitação Operatória/ Descritores	Codificação
Vantagens das atividades com incidência na observação	Aprendizagens estimuladas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. atenção/retenção; associação/ raciocínio; seleção/resolução;</li> <li>. capacidade de gerir a informação: relacionar, selecionar;</li> <li>. promoção de novas aptidões;</li> <li>. resolução de situações/problemas;</li> </ul>	(me1)
Relação com o Perfil do aluno	Participativo e interessado	<ul style="list-style-type: none"> <li>. facilidade de concentração,</li> <li>. participação eficiente</li> <li>. desenvolve, sistematiza e progride com facilidade</li> <li>. investe no seu progresso, procura saber mais</li> <li>. faz novas aprendizagens, desenvolve capacidades</li> </ul>	(me2)

	<p>Pouco participativos</p> <p>a) Algum interesse</p> <p>b) Interesse deficitário e alheamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Disponíveis para acompanhar</li> <li>. Requerem adaptação às suas capacidades</li> <li>. Apostar no treino da análise, interpretação e raciocínio (pensar e relacionar)</li> </ul>	(me3)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Participação deficitária sob orientação</li> <li>. Aumento das dificuldades com evidencia de comportamentos desajustados</li> <li>. Uma maior dispersão, exigem a proposta de atividades diferenciadas</li> <li>. Maior acompanhamento por parte do professor</li> </ul>	
	<p>Não participam/interesses diversificados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Quando solicitados, são capazes de participar (intervenções simples)</li> <li>. Desvalorização do seu sucesso</li> <li>. Maior dificuldade em cumprir as regras</li> <li>. Pouca disponibilidade para aprender</li> <li>. Apostar na “chamada de atenção”</li> </ul>	(me4)
	<p>A aula encontra-se fora do seu centro de interesses</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Grande desafio: conseguir a sua colaboração</li> <li>. Procurar cativar com atividades mais práticas</li> <li>. Incidência em comportamentos descontextualizados, de desafio à autoridade docente</li> <li>. Os programas revelam-se incompatíveis</li> </ul>	(me5)
<p>Perceção das aprendizagens dos alunos em atividades de observação</p>	<p>Aprendizagens Simples</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. favorece a atenção/concentração; promove a participação, incentiva a escuta;</li> <li>. Capacita a observação; a aceitação de diferentes opiniões e a argumentação perante a diferença</li> <li>. momentos de consolidação e sistematização de rotinas;</li> <li>. base para a consolidação de conteúdos, aplicação de estratégias indutoras de novos conhecimentos,</li> </ul>	(me6)

	Aprendizagens complexas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. construção de patamares de conhecimento;</li> <li>relacionar/estruturar uma ideia</li> <li>desenvolver o espírito crítico;</li> <li>estruturação do pensamento;</li> <li>transmissão de opiniões e fundamentação;</li> <li>. Processamento e inferência da informação.</li> <li>. treino, desenvolvimento do conhecimento; estímulo cognitivo exige acompanhamento do docente;</li> <li>. desenvolver tarefas de treino de interpretação;</li> <li>. deduzir, solucionar e concretizar;</li> <li>. com necessidade de pré-requisitos</li> </ul>	(me7)
--	-------------------------	--	-------

Tabela 10 – Entrevista I: Manifestações dos Alunos.

**(D7) Relacionar as estratégias utilizadas com as manifestações evidenciadas pelos alunos (me)** – Conhecer a percepção dos docentes relativamente às vantagens conseguidas com a aplicação de atividades com recurso à observação, conduziu-nos à criação de três categorias: vantagens das atividades (me1), a relação com o perfil do aluno (me2 à me5) e a percepção das aprendizagens conseguidas pelos alunos (me6 e me7).

(me1) – de acordo com as estratégias estimulas pelos docentes, evidenciou-se por parte dos alunos uma melhoria nas seguintes manifestações: a atenção/retenção, a associação de ideias/ desenvolvimento do raciocínio; a seleção/resolução; a capacidade de gerir a informação (relacionar, selecionar); a promoção de novas aptidões e resolução de situações/problemas para alguns – “(...) se nós dirigirmos tudo, se nós lhe apresentarmos o saber como já feito eles não terão que fazer nada”. Os docentes manifestaram concordância em assumirem que as evidencias manifestadas pelos alunos são fruto de alguma orientação prestada no contexto de sala de aula, em que o professor é tido como um apoio – “parte-se da interpretação faseada dos dados para se chegar ao problema na totalidade, com soluções e a sua aplicação (...), portanto eu acho que cada vez mais (...) o professor, independentemente da área, é importante precisamente a esse nível, para os ensinar e para os orientar(...)”(HIST)

Relativamente à segunda categoria criada, foi objetivo relacionar as manifestações evidenciadas pelos alunos, com a tipologia de perfil de aluno, com a qual os docentes se familiarizam, pelo que, foram incrementadas quatro subcategorias de perfis diferenciados. A primeira elege o aluno com perfil participativo e interessado (me2) no qual se evidencia *“um maior à vontade”;* *“permite-lhe fazer algumas aprendizagens (...) as poucos são o que ganham em autonomia (...)”*(EMRC). Os docentes referem o domínio e facilidade com que este primeiro grupo de alunos percecionam os conteúdos da aula, constitui um grupo privilegiado em termos de progressos e aprendizagens *“(...) neste 1.º grupo de alunos, digamos que o mais fácil supostamente, é a sistematização, (...) eles desenvolvem essas capacidades (...) acho que é aí que se nota os avanços (...)”* (HIST).

Na subcategoria (me3) -pouco participativos e reveladores de algum interesse (alínea a), os docentes registaram evidencias como a disponibilidade para aprender, no entanto, reconhecem que essa disponibilidade se contextualiza num quadro de adaptações ao próprio perfil do aluno: *“Neste 2.º grupo a pessoa tem êxito, eu acho que qualquer um de nós tem êxito, quando ao longo do ano se consegue chegar ao aluno...e o conseguir chegar ao aluno (...)significa do meu ponto de vista o quê?- uma preocupação, que foi adequar os instrumentos de avaliação às capacidades do garoto(...)”*(HIST). Revela-se um grupo trabalhador, mas exige adequar os conteúdos ao seu nível, treino da análise e interpretação; a pensar de outra forma, desperta-os para outras capacidades *“o trabalho de interpretação, de análise, de raciocinar (...) o treinar desperta-os para o desenvolvimento de outras capacidades de pensar e de se relacionar (...)”* (MAT).

Ainda na mesma subcategoria, mas em relação à alínea b – alunos pouco participativos com interesse deficitário e alheamento, os docentes evidenciaram neles alguma resistência para participarem *“(...) indisponibilidade para a participação, mas quando orientados, acabam por intervir”*, associada na maioria a dificuldades de aprendizagem, o que exigem dos docentes um acompanhamento mais próximo e orientador a fim de os ajudar a participar *“mas a orientação do professor é importante para ir fazendo a fronteira para os manter focados (...)”*(EMRC).

Um outro perfil referenciado pelos docentes diz respeito aos alunos que não participam e evidenciam interesses diversificados (me4). Nesta subcategoria, sobressaem as dificuldades no cumprimento de regras na sala de aula, a necessidade de se exporem como meio de chamarem a “atenção” para si e algum desinvestimento no próprio sucesso – *“(...) digamos que é difícil algum sucesso, porque não estão formatados nesse sentido (...) nada lhes interessa”*(MAT).

O último perfil (me5) faz referência a um tipo de aluno, cujo papel não se enquadra neste contexto escolar, uma vez que a aula e a escola encontram-se fora do seu centro de interesses.

Os docentes apontam como principal resistência e dificuldade, os comportamentos de desafio à autoridade docente, manifestados por esta minoria em contexto de turma – *“(...) eles estão na escola com um objetivo contrário (...)”*(CFQ). Por outro lado, encaram este grupo como um desafio – *“... totalmente desfasados dos interesses da aula, dos assuntos (...) se se conseguir pela atribuição de outras tarefas mais práticas que concretizem algo (...), é uma vitória”* (EMRC), apostando na atribuição de tarefas mais práticas.

Passando para a segunda categoria, foi preocupação conhecer a perceção dos docentes sobre as aprendizagens efetuadas pelos alunos quando submetidos a tarefas e atividades de observação, com o intuito de conseguirem realizar alguma inferição. Criaram-se duas subcategorias de aprendizagens: as simples (me6) e as complexas (me7).

Numa dinâmica da “ação-reação” os docentes consideram tratar-se de mecanismos promotores de aprendizagens simples (me6) as seguintes: atenção/concentração; melhoria na participação; disponibilidade para escutar; capacitação para “observar”; valorização do poder/capacidade de pensar; apostar na própria opinião como consolidação de ideias/conteúdos. O desenvolvimento destas capacidades nos alunos, consideram-se conducentes de novos conhecimentos.

Em relação às aprendizagens complexas (me7) desenvolvidas no âmbito das estratégias, devidamente selecionadas pelos docentes, referem que a reflexão e a dedução podem incrementar nos alunos hábitos de pensar e de estruturarem ideias,

bem como favorecer o espírito crítico – *“as práticas estimulam hábitos de trabalho (...) conducentes ao desenvolvimento/aprendizagens; (...) provocação por parte do docente”*(CFQ).

Verifica-se que o desenvolvimento das aprendizagens complexas nos alunos, encontra-se ainda associado a estratégias de treino de interpretação, dedução e aplicação, orientadas e acompanhadas pelos docentes.

Recorde-se que, a propósito das orientações dos docentes essenciais no desenvolvimento de novas aprendizagens, Piaget refere que *“Professor não é o que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de aprender. Por outro lado, também já referenciado na primeira parte deste estudo, Tenreiro-Vieira* refere que as aprendizagens baseadas em problemas, suscitam e desenvolvem capacidades ao nível do pensamento crítico como o raciocínio, resolução de questões, equacionamento de hipóteses e capacidades subjacentes, como a análise e seleção de dados ou informação.

Dimensão 8: Conhecer a perceção dos docentes e objetivos, na aplicação de tarefas de Observação			
Categoria	Subcategoria	Explicitação Operatória/ Descritores	Codificação
Consolidação dos conteúdos	Observação é essencial para consolidação	<ul style="list-style-type: none"> <li>. maior proximidade com os conteúdos, retenção e intervenções mais personalizadas</li> <li>. vantagens em perceber, conduze-os à consolidação</li> <li>. essencial para a consolidação</li> <li>. desenvolve capacidades, induz novos conhecimentos</li> </ul>	(pd1)
	Essencial na verificação dos conhecimentos apreendidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. há maior envolvimento dos alunos</li> <li>. maior solicitação do aluno, implica analisar, concluir e propor.</li> <li>. Verificação das reações dos alunos às tarefas, resultados</li> </ul>	(pd2)

		conseguidos, momentos formais de avaliação	
Vantagens para o processo de desenvolvimento e aprendizagem	Avaliação diferenciada	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Intervenção mais personalizada</li> <li>. Faz-se individualmente, permite analisar, comparar resultados e aferir se houve ou não desenvolvimento</li> <li>. Importante para reestruturar estratégias, promover o desenvolvimento e verificar as aprendizagens</li> </ul>	(pd3)
	Estimula o treino para da Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Promove a sistematização de rotinas de aprendizagens</li> <li>. Observar é tornar seu o conhecimento</li> <li>. A insistência, a análise, a organização de informação leva-os a fazer e a conseguir progressivamente</li> <li>. Ganho a nível pessoal e cognitivo: capazes de processar a informação aos níveis mais complexos</li> </ul>	(pd4)

*Tabela 11 – Entrevista I – Aplicação de tarefas de observação.*

**(D8) Conhecer a percepção dos docentes e objetivos, na aplicação de tarefas de Observação (pd)** – Nesta dimensão foi preocupação conhecer no âmbito das percepções dos docentes, os objetivos da aplicação de tarefas com recurso à observação.

A reflexão foi orientada em duas categorias: A primeira relativa à necessidade de conhecer o efeito da Observação na consolidação dos conteúdos, converge para as seguintes subcategorias (pd1) cujo objetivo é analisar se a “observação” é essencial para a consolidação, bem como perceber e verificar se é essencial para a identificação dos conhecimentos apreendidos (pd2). A segunda categoria visa conhecer as vantagens dessas tarefas para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, tendo sido proposto como subcategorias a verificação da possibilidade de

promover uma avaliação diferenciada (pd3) e se as mesmas são condutoras de estímulos de treino das aprendizagens (pd4).

Passemos à análise dos testemunhos prestados pelos docentes, no âmbito da primeira categoria em que todos realçam a importância da observação na consolidação dos conteúdos (pd1), como trampolim para o desenvolvimento de novas capacidades de perceção, de entendimento dos conteúdos e de os relacionar entre si - *“A observação é essencial para o desenvolvimento de capacidades(...) verificamos o percurso desenvolvido até perceberem” (MAT)*. A situação de “observar” provocada por estratégias consolidadas em tarefas restritas, permite ao aluno uma maior proximidade com os conteúdos a trabalhar, leva-os a reter e a assimilar partes, favorece as suas intervenções no sentido de se tornarem mais pessoais e próprias da sua faculdade imediata de entender. Os docentes são unânimes, ao elencarem os benefícios da observação, da análise, da inferência ainda que básica e orientada pelo docente, os benefícios são visíveis e facultam na maioria dos alunos, novos conhecimentos - *“traz vantagens aos alunos ao nível de os ajudar, a perceber alguns conteúdos e talvez até os conduzir à sua consolidação” (HIST)*.

Na subcategoria seguinte (pd2) relativa aos conhecimentos apreendidos e o modo como são verificados, os docentes continuam a identificar benefícios trazidos pela implementação de tais estratégias. Referem que as tarefas incidentes em situações de “observação”, promovem um maior envolvimento dos alunos face à problemática em resolução, conduzem os a tarefas de análise (ainda que básicas), a tirar conclusões e a propor soluções. Possibilita ainda aos docentes, mediante as reações às tarefas, tomar conhecimento dos progressos e das dificuldades de cada aluno *“observação implica, analisar, concluir e propor, independentemente do nível de sucesso atingido, (...) mas é importante que eles (alunos) reconheçam que conseguiram, que são capazes “ (HIST)*.

Quanto à segunda categoria, relativa às vantagens trazidas pela implementação de tarefas de observação, para o processo de desenvolvimento das aprendizagens, de uma forma geral, os docentes referiram que as mesmas promovem a sistematização de rotinas de aprendizagem, maior insistência na análise, na organização da informação e a nível pessoal com o contributo de alguma autonomia no que concerne a “ser capaz” de fazer e de conseguir algo - *“a grande vantagem está na aquisição de hábitos de pensar, de interpretar, de relacionar (...) que permita aprender fazendo”*

(MAT). Por mais pequenos que sejam os progressos, contribuem para agilizar capacidades de processamento de informações em patamares mais complexos.

Foram ainda inquiridos sobre o contributo das mesmas tarefas para a realização de uma avaliação diferenciada (pd3) e a ideia generalizada recaí na ideia de que - “(...) *permite ao docente manter atualizada a informação avaliativa do aluno, reestruturar estratégias*” (MAT).

Na subcategoria (pd4) procurou-se conhecer o impacto de tais tarefas no processo de aprendizagem concretizado pelos alunos, e a maioria dos docentes consideram que na medida em que as tarefas de observação desencadeiam nos alunos um maior envolvimento, possibilitam-lhe também progresso e desenvolvimento, no sentido de que a pouco a pouco vão otimizando o treino de interpretar a informação, iniciando assim o processo de desenvolvimento das capacidades complexas, alicerçadas pela inferência, equacionamento de hipóteses, apresentação de soluções, são mecanismos desenvolvidos pelo treino e sistematização de rotinas de observação.

Dimensão 9: Perceção dos Docentes sobre os programas Curriculares que privilegiam a Observação como instrumento da Prática Letiva			
Categoria	Subcategoria	Explicitação Operatória/ Descritores	Codificação
Organização e gestão dos programas curriculares	Consolidação privilegiada dos conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Os conteúdos apresentam-se organizados, embora careçam de uma implementação prática e atual</li> <li>. Constituem um incentivo à observação como estratégia, mas aplicação torna-se muito limitada</li> <li>. Auxílio à construção do pensamento</li> <li>. Propõem estratégias que capacitam a destreza cognitiva, mas por vezes em patamares distintos dos nossos alunos</li> </ul>	(pc1)

	Aplicação/ implementação criativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>. exigência de práticas criativas</li> <li>. limitada /condicionada aos recursos físicos/equipamentos</li> <li>. necessidade de estratégias intermédias; criatividade; intervenção rápida</li> </ul>	(pc2)
Os manuais escolares como instrumento de motivação para a observação	Apelo à observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>. exige maior intervenção</li> <li>. Estimula o despertar do interesse em cada aluno</li> <li>. Possibilita a fragmentação e a reconstrução da informação</li> <li>. confronto direto com o observam (pensar/reflexão/raciocinar); aquisição de novos “saberes”</li> </ul>	(pc3)
	Treino de competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>. incentivo de novas competências</li> <li>. construção do pensamento/ reflexão/ feedback; desenvolver capacidades adormecidas</li> <li>. necessidade de criar patamares, exige desafiá-los a serem perspicazes</li> </ul>	(pc4)
	Incentivo à Observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>. existe algum apelo, mas sozinhos não chegam lá/ restrição ao óbvio</li> <li>. centrada mais na prática/desafios</li> <li>. têm de aprender a observar</li> <li>. Falta aos alunos pré-requisitos</li> <li>. Há incentivo, mas os alunos não a reconhecem</li> </ul>	(pc5)
Valorização das aprendizagens escolares:	Aspetos Facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>. o treino da interpretação/ compreensão é incentivo a novas capacidades</li> <li>. conversão e complementaridade dos saberes adquiridos;</li> <li>. Conhecimento mais: consistente e consciente; autonomia; mérito próprio</li> </ul>	(pc6)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>. diferenciação de capacidades</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aspectos Constrangedores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Incapacidade da gestão da informação;</li> <li>. castração da capacidade refletiva; o óbvio</li> <li>. falta de pré-requisitos</li> <li>. absorvem conhecimento, porém torna-se um saber fragmentado</li> </ul>	(pc7)
Critérios de Seleção dos Manuais	8. Critérios privilegiados	<ul style="list-style-type: none"> <li>. EMRC - não se verifica</li> <li>. Valorização da estrutura; Inclusão de estratégias; Boa fundamentação /informação; propostas de trabalho assentes na análise; Condução do aluno à descoberta de algo</li> <li>. Metodologia com propostas de trabalho</li> <li>. Autoconstrução do conhecimento</li> <li>. reflexão/inferência de novos saberes/conclusões; incentivo à prática de resolução e aplicação dos conhecimentos</li> </ul>	(pc8)
Os Programas Curriculares face à implementação da Observação	Condicionalismos à Observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>. tempo limitado a esta prática</li> <li>. défice de conhecimento produzido; capacidade intelectual limitada</li> <li>. condicionada à vontade do aluno;</li> <li>. Exige orientação/ controlo do docente</li> <li>. Operacionalização limitada; fraca autonomia de raciocínio;</li> </ul>	(pc9)

Tabela 12 – Entrevista I: Os programas curriculares

(D9) Perceção dos Docentes sobre os programas Curriculares que privilegiam a Observação como instrumento da Prática Letiva (pc) – constitui a última dimensão

categorizada nesta primeira entrevista, incorpora cinco categorias e um total de nove subcategorias, no sentido de nos possibilitar uma visão alargada do contributo dos manuais escolares face à implementação de tarefas com recurso a estratégias conducentes à "Observação", por parte dos alunos, no âmbito das práticas letivas.

Na categoria - Organização e gestão dos programas curriculares, procurou-se conhecer a perceção dos docentes face à relação entre a própria estrutura dos programas e a implementação de tarefas incidentes na observação, com vista à consolidação dos respetivos conteúdos. Neste sentido a subcategoria - Consolidação privilegiada dos conteúdos (pc1) procurou verificar o modo como decorre a implementação no âmbito das tarefas com recurso à observação, pelo que os docentes referiram que os conteúdos apresentam-se organizados, *"(...) os conteúdos encontram-se organizados...mas desfasados da realidade da sala de aula, das necessidades dos alunos (...)" (EMRC)*, mas carecem de implementação prática, pelo que abre a oportunidade ao recurso da "observação" como uma estratégia de consolidação, embora limitada ao espaço da aula, aos recursos existentes e tempo de aula. Reconhecem que a maioria dos alunos se encontram em patamares diferenciados e distanciados dos propósitos curriculares mais audazes, pelo que constitui um bom treino e auxílio à construção do pensamento através da capacitação e destreza cognitiva *" (...) às vezes o que falha são os meios para desenvolver , os exercícios preveem um determinado patamar de complexidades, (...) e nós damos conta que os alunos não são capazes sozinhos, necessitam de um empurrão" (MAT)*.

Em (pc2) a preocupação essencial foi compreender de que modo os currículos possibilitam a aplicação e implementação da "observação" como um instrumento criativo da prática letiva. Ouvidos os docentes verificou-se que a diversidade de níveis capacitativos dos alunos e a emergência em criar estratégias intermédias constituem um apelo por si só à criatividade *"(...) os docentes têm de ser criativos na realização dos planos de aula (...)" (EMRC)*.

Por outro lado, conscientes dos condicionalismos inerentes à prática letiva relacionada não só com os recursos físicos/equipamentos, outras situações interrelacionais/comportamentais e ainda tempo de aula, consideram que a necessidade de intervenção rápida em situações imprevisíveis, requer criatividade, domínio dos conteúdos e apresentação de soluções enquadradas no contexto *"(...)*

*exige do docente uma capacidade de criatividade imediata, para não se perder o fio condutor” (CFQ).*

Na segunda categoria, o objetivo centrou-se na necessidade de reconhecer nos manuais um instrumento de motivação e implementação de tarefas com recurso à observação. Os docentes foram questionados de acordo com as três subcategorias criadas para o reconhecimento dos manuais como instrumentos de: apelo à Observação (pc3); incentivo ao treino de competências (pc4) e incentivo à observação (pc5).

(pc3) – Todos consideraram os manuais como um reforço ao apelo à observação, contudo, os docentes afirmam que os alunos evidenciam dificuldades na seleção da informação - *“ ainda necessitam de aprender a observar , a retirar informações e trabalha-las, só que não conseguem , pelo menos uma maioria, reconhecerem o que vêem ou retirar conclusões, porque não relacionam os factos, não sabem transformar a informação(...)” (HIST).* Por outro lado, sendo os manuais indutores do desenvolvimento de capacidades prementes à faculdade de observar – *“(…) colocá-los diretamente em confronto com o que observaram; (...) leva-os a pensar, a refletir, experimentar, arriscar por um raciocínio;” (MAT)* são tidos pelos docentes como um bom recurso para estimular e despertar o interesse e conduzir os alunos à fragmentação / reconstrução da informação.

(pc4) – reconhece-se unanimidade no entendimento dos manuais como base do recurso promotor do “treino” de desenvolvimento das capacidades adormecidas, não trabalhadas nem valorizadas, condicionada simultaneamente com a globalização da informação e ausência de sistematização, seleção, ordenação e sua priorização. A criação de tarefas de observação, surgem como indutoras de capacidades de consolidação (análise e inferência), de aplicação (saber fazer) e produção de novos conhecimentos num processo evolução progressiva: *“(…) acima de tudo é essa a valorização que se atribuem: de treino, mas há necessidade de criar patamares, para as diferentes dificuldades, no sentido que todos progridam (...)” (MAT).*

(pc5) – com base na questão: serão os manuais um incentivo à observação? – os docentes de uma forma geral, consideraram os manuais como suporte informativo, sobre o qual se deverá desenvolver o treino da análise, reflexão, inferência, seleção e priorização, no sentido de elaborarem a própria opinião e poderem vir a estruturar

uma ideia consolidada. A diferença consiste no tipo de estratégias que se criam – “(...) *nem todos, atualmente, alguns alunos restringem-se ao óbvio e à facilidade; (...) as estratégias é que os vão despertando*” (EMRC).

Na continuidade da dimensão (D9) tendo ainda por suporte os programas curriculares, foi objetivo perceber se as aprendizagens daí resultantes são valorizadas no âmbito da avaliação dos alunos e o modo como se processa em termos de aspetos facilitadores (pc6) e constrangimentos (pc7). Como aspetos facilitadores, os docentes referiram: o incentivo ao treino de novas capacidades (interpretação/compreensão) cujas repercussões são identificadas pelos resultados obtidos com valorização dos sucessos, pela tomada de conhecimento mais consistente e consciente, pela aquisição de alguma autonomia e o alcance por mérito próprio, na medida em que “(...) *permitem fazer a diferenciação dos alunos, e acompanhar os progressos de cada um (...)*” (MAT).

No que concerne aos aspetos constrangedores, de forma unânime foi referenciado que a informação disponibilizada e apresentada nos manuais como referencial é entendida pelos alunos de forma desvalorizada, restrita ao “óbvio” e à “facilidade”, com comprometimento das capacidades de pensar, como se de uma “castração” se tratasse – “(...) *apenas a absorvem, mas não a aplicam, porque não sentem essa necessidade, nos segundos seguintes a informação mudou, torna-se de novo novidade (...)* é um ciclo” (MAT). A falta de requisitos vem condicionar os benefícios das estratégias com recurso à observação, daí que os docentes assentem a sua implementação na realização de planos de aulas criativos e devidamente orientados.

Na quarta categoria, procurou-se conhecer os critérios privilegiados pelos docentes na seleção dos manuais escolares obtendo-se os seguintes: Valorização da estrutura; inclusão de estratégias; boa fundamentação /informação; problematização e resolução questões; propostas de trabalho assentes na análise; condução do aluno à descoberta de algo; estratégias conducentes; Autoconstrução do conhecimento e incentivo à prática de resolução e aplicação dos conhecimentos.

## 6.2.2 – Apresentação dos dados da Entrevista 2

Na sequência da estrutura organizacional adotada para descrever o processo de categorização, apresentam-se os procedimentos de organização da análise da informação relativa à Entrevista 2. Enquadrada na segunda fase deste estudo, após um período de trabalho individual, por parte de cada docente, decorrido após a aplicação da “Entrevista I” e algum acompanhamento baseado em partilhas pontuais ocorridas entre a promotora deste estudo e os colegas participantes, surge a aplicação da “Entrevista II”.

O período intermédio gerido autonomamente por cada docente, constituiu um ponto forte, no âmbito da supervisão pedagógica indireta, que embora com ausência de observação de aulas/práticas letivas, nas turmas dos docentes participantes, foi objeto de análise conjunta da investigadora com cada docente, permitindo que as práticas e evidências relatadas pelos colegas colaboradores relativas à aplicação de estratégias no âmbito das metodologias ativas, fossem caracterizadas e analisadas com a aplicação da “Entrevista II”.

A salientar que o propósito deste estudo assenta na necessidade de relacionar o conhecimento dos docentes no âmbito das suas práticas letivas e o respetivo enquadramento num contexto de estratégias e metodologias assentes na “Observação” como recurso de recolha de dados e de informações com vista à melhoria do processo de ensino e da aprendizagem.

Dando continuidade ao modelo estruturado anteriormente, apresenta-se o quadro referencial de legendas e respetivas correspondências atribuídas.

Tabela	Dimensão	Contexto	Sigla
Quadro 1	D1	Aprendizagens significativas	(as)
Quadro 2	D2	Capacidades complexas	(cc)
Quadro 3	D3	Critérios de avaliação	(ca)

*Tabela 13 – legendas e respetivas correspondências.*

De acordo com esta sequência e os objetivos que estruturaram a Entrevista II, foram elaborados os respectivos “quadros” a que correspondem as diferentes dimensões temáticas, categorias e subcategorias que sustentam os dados analisados e respectivas informações, para suporte ao estudo desenvolvido.

Dimensão 10: Analisar se a aplicação de diferentes metodologias, induzem as aprendizagens significativas			
Categoria	Subcategoria	Explicitação Operatória	Codificação
Aprendizagens Significativas: caracterização	Estímulos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Privilegiar os contextos e vivências dos alunos;</li> <li>. exercitá-los a “Trabalhar as fontes”, analisar, estabelecer rotins de trabalho autónomo</li> <li>. “ensinar-lhes a pescar”</li> <li>. personalizar o contacto direto com os alunos (próprio nome) como forma de estimular a atenção/participação</li> <li>. participação/solicitação na ida ao quadro (muito importante na turma CEF)</li> </ul>	(as1)
	Evidências/ percepções	<ul style="list-style-type: none"> <li>. maior envolvimento dos alunos; maior interação com a dinâmica da aula, melhoria no acompanhamento da aula;</li> <li>. deveríamos apostar nos “grupos de nível” (GN) - uma melhor progressão, na construção do próprio conhecimento;</li> <li>. destaca-se a autonomia, a capacidade de “trabalhar as fontes”, associada a hábitos de trabalho, os outros acompanham, mas é necessário “puxar” por eles;</li> <li>. maior participação, eficiência/ perspicácia, aumento do grau de atenção</li> </ul>	(as2)

	Observação- como recurso e contributo	<ul style="list-style-type: none"> <li>. “Observação como ação”;</li> <li>. ajustar os conteúdos à realidade observada;</li> <li>. desenvolvimento do raciocínio, análise, capacidade de trabalho e de resolução de problemas; favorece o desenvolvimento de outras competências;</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>. MA = o trabalho colaborativo e o trabalho prático : <u>trabalho colaborativo</u> - aprendem significativamente ao ensinar; explicar a matéria, os conteúdos têm que estar compreendidos e articulados; ao colocar a matéria de forma simples para o colega entender. “O esforço feiro em ensinar, faz aprender”; <u>trabalho prático</u> - consolida o saber, percebe o objetivo do trabalho e porquê de resolver de determinada maneira;</li> <li>. é muito importante (CEF), - perceber que com apoio conseguem até ultrapassar-se a si mesmos/em oposição ao rotulado “os burros”; partem do patamar a que se encontram agarrados.</li> </ul>	(as3)
	Aprendizagens Significativas : Observação/contributos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. todos pequenos progressos, são essenciais para adquirirem as aprendizagens significativas;</li> <li>. é um caminho - nós ensinamos a pescar, mas são eles que tem de pescar...” para atingirem a sua própria identidade com os acontecimentos;</li> <li>. se analisarmos bem as AE, passa muito por estas competências ( em relação ao saber):</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>. ser capaz de procurar informação; ser capaz de estabelecer relações; procurar outras fontes; selecionar a informação; estabelecer juízos críticos relativamente ao que leem, ao que ouvem (...)</li> <li>. todos pequenos progressos, são essenciais para adquirirem as aprendizagens significativas;</li> <li>. é um caminho - nós ensinamos a pescar, mas são eles que tem de pescar...” para atingirem a sua própria identidade com os acontecimentos;</li> </ul>	(as4)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>. se analisarmos bem as AE, passa muito por estas competências ( em relação ao saber):</li> <li>. ser capaz de procurar informação; ser capaz de estabelecer relações; procurar outras fontes; selecionar a informação; estabelecer juízos críticos relativamente ao que leem, ao que ouvem (...)</li> <li>. Se a capacidade de atenção e de trabalho regular forem conseguidas as Aprendizagens Significativas são alcançadas;</li> <li>. Curso de Educação e Formação (CEF) a 1.ª aprendizagem significativa (AS) é trabalhar com eles (porque estes alunos não trabalham connosco, aceitam-nos ou toleram-nos);</li> <li>. aceitar ou afirmar que não é uma aula “chata” é sem dúvida “uma aprendizagem significativa”</li> <li>. significa que poderemos estar num caminho em construção;</li> </ul>	

	Desenvolvimento de aprendizagens significativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. correspondem a aprendizagens significativas;</li> <li>. as rotinas de atenção/ retenção levam às aprendizagens significativas; contudo as (AS) não fazem parte das A.E. (aprendizagens</li> <li>. Importantíssimo no combate ao desinteresse (a informação chega-lhes de forma oferecida... Impede-os de a analisar, de a desejarem de a procurarem o que os impele para uma desvalorização imediata)</li> </ul>	(as5)
--	---	---	-------

Tabela 14 – Entrevista II: Aprendizagens Significativas

**(D10) – Conhecer o impacto da aplicação de metodologias diferenciadas, para o desenvolvimento das aprendizagens significativas (as):**

Relembramos que a recolha dos dados a que se reporta esta análise vem na sequência de um período de trabalho e da aplicação autónoma de metodologias consideradas pelos próprios mobilizadoras de novas capacidades. O objetivo da análise centra-se na necessidade de num primeiro momento conhecer os estímulos **(as1)** utilizados pelos diferentes docentes nas suas práticas letivas, que no seu entender contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. De uma forma geral, os docentes manifestaram a necessidade de trabalhar estratégias mobilizadoras da empatia inter-relacional “professor-aluno”, promovendo o *“contacto direto com os alunos (próprio nome) como forma de estimular a atenção/participação”* (CFQ) acompanhada de *“contextos que privilegiem vivências próximas dos alunos”* (EMRC), com o intuito de reforçarem a dinâmica “enino-aprendizagem”, promoção do interesse e investimento no processo de aprendizagem, por parte do aluno. Por outro lado, conscientes da necessidade de promover a autonomia no aluno, realçam a importância de *“ensinar-lhes a pescar”* no sentido de *“exercitá-los a trabalhar as fontes, a analisar, a estabelecer rotinas de trabalho autónomo”* (HIST). No entanto no caso específico da

turma Curso de Educação e Formação (CEF), constitui um patamar importante para o processo de aprendizagem, na relação de *“aprender, fazendo”* (MAT).

Como estratégia mobilizadora, os docentes são unânimes em considerar a necessidade de um maior envolvimento por parte dos alunos **(as2)**, equacionando-se como possibilidade de organização educacional a criação de “grupos de nível” (GN). Tendo em consideração os GN, apontam-se como pressupostos uma progressiva melhoria na construção do próprio conhecimento face a ritmos e capacidade de envolvimento diversificadas. Referem que numa maioria considerável, os alunos carecem de ajuda extra - *“puxar” por eles*.

De uma forma geral, os docentes referiram que o desenvolvimento de novas aprendizagens poderá estar diretamente relacionado com a aquisição de “atitudes capacitantes” como a *“autonomia”*, capacidade de *“trabalhar as fontes”*, *“hábitos de trabalho”* e *“maior interação com a dinâmica da aula”* (HIST) contribuindo assim para a construção de um saber mais interativo, na medida que se evidencia maior participação, perspicácia / atenção e eficiência ou produtividade nas suas prestações em sala de aula.

Na sequência da aplicação de metodologias diferenciadas, os docentes foram ouvidos relativamente ao uso da Observação como recurso da prática letiva no desenvolvimento de novas capacidades **(as3)** tendo-se registado concordância na análise que fazem das aprendizagens essenciais dos currículos na relação direta com o “Saber”, no sentido de as mesmas apontarem para aquisição de outras competências *“ser capaz de procurar informação, de estabelecer relações, de procurar diversos, de estabelecer juízos críticos”* e de uma forma gratificante, referem que há alunos que o conseguem. Em relação aos alunos da turma Curso de Educação e Formação (CEF), a aplicação de estratégias com recurso à observação, são mobilizadoras de ações de recetividade em contexto de sala de aula, na medida que *“como trampolins”* proporcionam algum investimento *“ultrapassar-se a si mesmos”* e esbatem o “rótulo de menos capazes (*“burros”*) ao qual se encontram agarrados socialmente.

Consideram a *“Observação como ação”* – *“Quando convertemos a observação numa resposta de ação*, na medida em que desenvolve o *“raciocínio, análise e de resolução de problemas”* (HIST) ao mesmo tempo que favorece ainda o desenvolvimento de outras competências **(as4)**.

Os docentes questionados sobre o contributo das suas práticas no âmbito do desenvolvimento das “aprendizagens significativas” (as5) foram unânimes em considerar que as mesmas desencadearam nos alunos capacidades promotoras de (AS): “(...) Um caminho para (...) construção de identidade, (...) propomos as ferramentas, ensinamos a utilizar, mas são eles que as devem manobrar” (HIT).

Dimensão 11: Capacidades Complexas			
Categoria	Subcategoria	Explicitação Operatória	Codificação
		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprendizagem é facilitada pela ação, ou seja, os alunos apreendem mais fazendo, do que ouvindo, vendo e lendo;</li> <li>. O trabalho prático ajuda a consolidar o saber quando o aluno percebe o objetivo do trabalho e porquê de resolver de determinada maneira. Dessa forma pensa em como resolver o problema, pensa no procedimento, articula os conteúdos aprendidos de modo a arranjar solução ao problema colocado e chega a uma conclusão.</li> <li>. são essenciais ao processo de desenvolvimento de capacidades diversificadas, a patamares de níveis mais avançados;</li> <li>. são a base deste processo de gestão e de aquisição de informação contribuindo para a possibilidade de eles virem a ser cidadãos “com pés e cabeça”; com espírito crítico, que não aceitam tudo o que lhes chega como verdades incondicionais (dogmas);</li> <li>. que sejam capazes de perceber o “porquê”, porque decorreu daquela forma e não de outra; que sejam capazes de relacionar vários fatores, relacionados com diferentes realidades e características; tenham a capacidade de pensar e relacionar para perceberem o porquê.</li> <li>. mais do que nunca, neste curso (CEF), as metodologias são o ponto unificador entre a escola e o pessoal, vivencias de cada aluno.</li> <li>. importante fazer do aluno o sujeito ativo da ação educativa, aqui torna-se o objetivo único e imprescindível</li> <li>. “meter a mão na massa”; “aprender a aprender” e claro que acresce a nossa capacidade criativa/desafiadora para os conduzir;</li> </ul>	
	Perceção dos professores: metodologias ativas		(cc1)

Desenvolvimento das Capacidades Complexas		<ul style="list-style-type: none"> <li>. CEF - fazerem pesquisas, por vezes nem sabem bem o que querem fazer, ou sobre que assunto, revelam indefinição nas escolhas, mas o importante é para os levar a algum conhecimento (uma palavra, uma expressão)</li> </ul>	
	Definição de Capacidades Complexas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. capacidade de Abstração, necessária à interpretação, considero que seja uma “capacidade complexa”</li> <li>. as que lhes permitem tirar elações, relacionar informação, de diferentes contextos, estabelecer relações, de estarem ligados</li> <li>. As CC vão permitir ou criar o meio de estabelecer essas relações, e o que se pretende é que eles o fossem capazes de o fazerem ao longo da vida,</li> <li>. CC é o aluno entender, perceber qual é o problema (identificá-lo), explorar um ou dois caminhos para encontrar uma solução e depois validar essa mesma solução para saber se atingiu a resposta para o respetivo problema. (complexidade = construir e percorrer o caminho até ao produto final).</li> </ul>	(cc2)
	(contributo da observação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Ao fazer observação, o aluno abstrai-se do global para focar-se no particular, e depois é que vai reconstruir o seu ponto de vista, relacionando as partes com o todo;</li> <li>.Ter como princípio que temos de “conhecer, para depois questionar”, todo o conhecimento vem dessa observação intuitiva ou provocada, é a “nascente”.</li> <li>.se eu não conheço, não sei estruturar devidamente o meu trabalho; ou emitir uma opinião (...) é básico, sem a observação não há capacidade de retenção.</li> <li>. (...)muito à base da observação, algo que os coloque em contacto com uma realidade, é meio caminho andado (...) mas tem de ser tudo muito bem orientado, para que se inicie todo o processo de aprendizagem, muito acompanhamento do docente, ter de demonstrar, para que eles possam fazer.</li> </ul>	(cc3)
	Percurso/ desenvolvimento do processo	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Discussão, partir de situações reais; debates, observação de imagem, citações, reconstrução das mesmas “role-play” (desempenho de outro papel)</li> <li>. Sabemos diferenciar porque observamos.</li> <li>. Observar (...)”in loco“, que se enquadre nos seus registos, é por aí que os consegues “cativar” (CEF)</li> </ul>	(cc4)
	Capacidades Complexas (análise,	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Os Debates - exercitam a capacidade de defesa das próprias ideias exploração de perspetivas diferentes para marcar o seu ponto de vista; capacidade de contra-argumentar é igualmente</li> </ul>	(cc5)

	reflexão, inferência)	<p>desenvolvida e habilita o aluno de diferentes argumentos e cenários com o mesmo objetivo;</p> <p>. as MA, são a forma de (...) Ensinar; pressupõe construir na medida que o analisar passa por saber questionar, de saber colocar perguntas, (...) qualquer que seja o tema ou assunto, parte-se sempre de uma “Questão orientadora” para fazerem a análise; avançar para as etapas seguintes: serem capazes de refletir e numa etapa mais desenvolvida serem capazes de inferirem.</p> <p>. (CEF) inicia-se em “marcha atrás” (...) ou seja primeiro desconstróis e depois tentas reconstruir de novo (...) partem sempre do negativo.</p>	
	(novos conhecimento s/melhoria das prestações)	<p>. Os alunos criam a sua argumentação e contra-argumentação, obriga-os a pensar, a reformular a exposição da ideia; a reposicionar factos que lhe permitam suportar os argumentos;</p> <p>. A argumentação é um treino importante para alicerçar objetivos, valores, defesa de princípios, na medida em que alarga o universo das ideias, a interpretação de factos reais e a sua inter-relação.</p> <p>. A partir do momento que os alunos são capazes de procurar a informação, são capazes de a trabalhar, questionar, e atingir o conhecimento;</p> <p>. ficam mais autónomos e com capacidades, destreza para adquirirem conhecimento, por eles construído;</p> <p>. Se conseguiram “através da expansão portuguesa” compreenderem os princípios que estiveram na sua origem, ficam capacitados para a relacionar com qualquer outra (...da Holanda”), levando-os a um outro conhecimento construído, tendo por base o anterior.</p>	(cc6)

Tabela 15 . Entrevista I: Capacidades Complexas

**(D11) - Contextualizar as práticas docentes no desenvolvimento de capacidades complexas (cc):**

O segundo bloco de questões correspondeu à necessidade de contextualizarmos, num primeiro momento, a utilização das metodologias ativas nas práticas letivas dos docentes, com vista à produção de conhecimento. Neste sentido, procurou-se conhecer a perceção dos professores relativamente ao contributo prestado no decorrer das suas práticas (cc1), tendo em conta que as mesmas se reportaram à utilização de metodologias ativas (MA). A partilha registada estabelece como princípio

a ideia anteriormente já referenciada – “meter a mão na massa”; “aprender, fazendo – *“aprendizagem é facilitada pela ação, ou seja, os alunos apreendem mais fazendo, do que ouvindo, vendo e lendo”* (EMRC).

Os docentes mostraram concordância na utilização das metodologias ativas como forma de promover novas capacidades - *“O trabalho prático ajuda a consolidar o saber quando o aluno percebe o objetivo do trabalho e porquê de resolver de determinada maneira. Dessa forma pensa em como resolver o problema, pensa no procedimento, articula os conteúdos aprendidos de modo a arranjar solução ao problema colocado e chega a uma conclusão”* (CFQ). Consideram-nas “essenciais ao processo de desenvolvimento de capacidades diversificadas, a patamares de níveis mais avançados” como incremento de capacidades conducentes à produção de conhecimento.

A aplicação e utilização de MA contribuiu para que os docentes identificassem nos alunos o desenvolvimento de novas capacidades, suscetíveis de produzirem novos conhecimentos. No entanto, importa agora, do conceito de cada um, contextualizar num quadro de práticas letivas as que consideram conducentes ao desenvolvimento de “capacidades complexas” (cc2). Ambos partilham ideias similares no que respeita ao enquadramento conceitual das capacidades complexas referindo-se às que “permitem tirar elações, relacionar informação, de diferentes contextos, estabelecer relações, de estarem ligados” como objetivo primordial para a produção de novo conhecimento, mediante a inter-relação de conceitos, de ideias, como capacidade mobilizadora do raciocínio.

A capacidade de Abstração, necessária à interpretação, é considerada uma “capacidade complexa” uma vez que *“ao fazer observação, o aluno abstrai-se do global para focar-se no particular, e depois é que vai reconstruir o seu ponto de vista, relacionando as partes com o todo”*(EMRC). É o aluno entender, perceber qual é o problema (identificá-lo), explorar um ou dois caminhos para encontrar uma solução e depois validar essa mesma solução para saber se atingiu a resposta para o respetivo problema. (complexidade = construir e percorrer o caminho até ao produto final).

Após caracterização e enquadramento das metodologias ativas implícitas nas práticas letivas, e contextualização das capacidades complexas evidenciadas, urge validar o

contributo da observação, como recurso dessas mesmas práticas (cc3). Questionados, os docentes partilharam que o aluno, quando confrontado com uma situação em que tem de “observar” evidencia “abstração” – *“o aluno abstrai-se do global para focar-se no particular, e depois é que vai reconstruir o seu ponto de vista, relacionando as partes com o todo”*. Partem do princípio que *“temos de “conhecer, para depois questionar”, todo o conhecimento vem dessa observação intuitiva ou provocada, é a “nascente””* (EMRC); se não conhecermos, não saberemos *“estruturar devidamente (...) trabalho; ou emitir uma opinião (...); é básico, sem a observação não há capacidade de retenção”*. No âmbito da prática letiva, privilegiam a observação como *“algo que os coloque em contacto com uma realidade “ que os leve a iniciar um percurso de descrição, de “feedback”, mas “tudo muito bem orientado, para que se inicie todo o processo de aprendizagem”* (MAT) e muito acompanhamento por parte do docente.

Após a contextualização de conceitos abrangentes defendidos pelos participantes inquiridos, considerou-se essencial compreender o percurso desenvolvido pelos mesmos no contributo e alcance das capacidades complexas evidenciadas pelos alunos (cc4). Nesta subcategoria verificou-se que a maioria elege como objetivo *“levá-los, em aula, a conhecer não apenas a informação de carater comum, mas a relacionar essa informação noutras perspetivas alargadas a outras realidades” – “Se eles conseguirem “através da expansão portuguesa”(…) e depois de a trabalharem, ficarem capacitados para a relacionar com outras (por exemplo: da Holanda), isso leva-os a um outro conhecimento construído, tendo por base o anterior”* (HIST).

Na subcategoria (cc5) consideramos importante conhecer de acordo com a eficácia dos processos, a perceção dos professores no que concerne ao desenvolvimento da análise, reflexão e inferição, no âmbito das capacidades complexas desenvolvidas pelos alunos. O ponto de partida, na perspetiva dos professores, serão sempre as MA, na medida que pressupõe que a construção do conhecimento parta sempre da análise – *“na medida que o analisar passa por saber questionar, saber colocar perguntas (...) questionar a realidade”* – as etapas seguintes surgem na mesma continuidade: *“a análise dá lugar à reflexão e esta, numa etapa mais desenvolvida, permite inferirem”*. Os debates, surgem também como eficazes no desenvolvimento de capacidades complexas – *“exercitam a capacidade de defesa das próprias ideias; mediante a exploração de perspetivas diferentes para marcar o seu ponto de vista; capacidade de contra-argumentar é*

*igualmente desenvolvida e habilita o aluno de diferentes argumentos ou cenários com o mesmo objetivo – defesa da sua ideia”. No caso das turmas CEF a dinâmica a aplicar “inicia-se em “marcha atrás”(…) ou seja primeiro desconstróis e depois tentas reconstruir de novo”.*

Na mesma sequência, interessa conhecer o impacto do desenvolvimento das capacidades complexas na construção de novos conhecimentos e contributo na melhoria das suas prestações (cc6) dos alunos. Os docentes corresponderam positivamente, refletindo sobre os efeitos da argumentação e contra-argumentação *“obriga-os a pensar, a reformular a exposição da ideia; a reposicionar factos que lhe permitam suportar os argumentos”;*(CFQ) desenvolvem a autonomia, a capacidade de ir à procura, de conhecer de outra forma - *“Ajudam a compreender a matéria em vez de “decorá-la”(HIST).*

Dimensão 12: Critérios de avaliação			
Categoria	Subcategoria	Explicitação Operatória	Codificação
A Observação no âmbito dos critérios de avaliação	Avaliação do desempenho dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Trabalhos práticos; intervenção oral;</li> <li>. Não se reflete muito (especificamente /explicitamente);</li> <li>. elevada % para os testes (50%) - avaliação dos conhecimentos;</li> <li>. valoriza-se mais o conhecimento em si, do que os “meios” de chegar a ele;</li> <li>. valorizam a capacidade de o aluno “saber fazer” de ir ao encontro da construção do conhecimento, de ser capaz de chegar às capacidades mais complexas - não está propriamente plasmado no nosso dispositivo de avaliação</li> <li>. discrepância, entre as práticas dos professores (práticas inovadoras, uso de metodologias ativas, levar os alunos a construir o seu próprio conhecimento, chegar às aprendizagens, à informação, numa forma autónoma)</li> <li>. CEF – privilégio pelas evidencias e prestações do aluno (é a que tem maior peso, depois a assiduidade, o caderno diário é outro parâmetro importante)</li> </ul>	(ca1)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Diluída na avaliação e pouco relevante nos progressos dos alunos (aprendizagens)</li> <li>. Não se reflete muito (especificamente / explicitamente);</li> <li>. condicionados pelos critérios de avaliação de um departamento</li> <li>. elevada % para os testes (50%) - avaliação dos conhecimentos;</li> <li>. valoriza-se mais o conhecimento em si, do que os “meios” de chegar a ele;</li> <li>. CEF apesar dos 70 + 30, tem é descritores / indicadores diferentes, de acordo com o desenho curricular : Dos 70 – fazem parte uma maior ponderação para os observação/registos de aula, caderno diário e apenas 10 para os testes.....</li> </ul> <p>Os 30 ---- para as atitudes e valores....</p>	(ca2)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Todos manifestaram-se discordantes; necessidade de desenvolver outras modalidades;</li> <li>. capacidade de interpretar reduzida;</li> <li>. memorização não significa aprendizagem;</li> <li>. fomentar uma avaliação centrada no saber fazer e saber aplicar;</li> <li>. outras forma/modalidades, mas interessa analisar como estão adequadas quer à avaliação como ao sistema nacional;</li> <li>. Flexibilidade abre-nos uma porta - “ensinar a pescar”;</li> <li>. experimentar outras modalidades: diferentes contextos de trabalho (por período, por unidades temáticas);</li> <li>. métodos de avaliação em conformidade com as estratégias aplicadas;</li> <li>. criar possibilidade, de cumprir esta flexibilidade e adaptar ao modelo de avaliação das aprendizagens teríamos mais sucesso</li> <li>. avaliação deve ser fragmentada e não holística de modo a ser mais justa;</li> <li>. Os cursos CEF apesar dos 70 + 30, tem é descritores/indicadores diferentes, de acordo com o desenho curricular</li> </ul>	(ca3)
	<p>Critérios Gerais de Avaliação do agrupamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Não valorizam;</li> <li>. memorização nem sempre significa aprendizagem e retrai a capacidade de interpretar;</li> <li>. avaliação centrada no saber fazer e saber aplicar;</li> <li>. apostar: dar mais peso ao processo de como ocorrem as aprendizagens dos alunos;</li> <li>. valorizar o desenvolvimento pessoal e não apenas o sucesso educativo global, percecionado em etapas concretas exames/provas de aferição;</li> <li>. não são contemplados; dá mais peso ao produto do que ao processo;</li> <li>. Em termos de escola, trabalhamos com dispositivos que vão ao encontro do sucesso;</li> <li>. Não se valoriza os procedimentos que levarão os nossos alunos;</li> <li>. desenvolver capacidades cognitivas complexas;</li> <li>. falta à escola apostar e levar os alunos ao patamar de poderem e saberem explicar;</li> </ul>	(ca4)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>. promover o desenvolvimento da capacidade cognitiva (saber pensar);</li> <li>. formalmente, nem sempre eles ficam plasmados nos documentos e no nosso dispositivo;</li> <li>. valoriza-se sem dúvida muito mais o conhecimento do que o processo de aprendizagem dos alunos;</li> <li>. formalmente, nem sempre eles ficam plasmados nos documentos e no nosso dispositivo, valoriza-se sem dúvida muito mais o conhecimento do que o processo de aprendizagem dos alunos;</li> <li>. Há alguma desarticulação.</li> <li>. conhecimentos e capacidades deveriam ser mais valorizados;</li> <li>. deveria ser equacionado uma nova distribuição dos indicadores; a própria flexibilização nos induz a aproximar ao perfil do aluno;</li> <li>. não equacionar o sucesso educativo restrito aos exames nacionais</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>. necessidade de nova redação, no seguimento de uma reflexão exaustiva e ponderada;</li> <li>. o arranque do próximo ano letivo, penso que será o momento de para otimizar esses procedimentos;</li> <li>. iniciar esta reflexão pelos critérios gerais do agrupamento;</li> <li>. adaptação tem de ter por base a capacidade/competência de o aluno fazer algo, valorizar o meio do que o produto, porque essas são as evidencias de cada aluno;</li> <li>. no entanto ainda não recebemos a proposta para se refletir/adaptar os critérios à nova realidade da flexibilização;</li> <li>. necessidade de se fazerem equipas de trabalho;</li> <li>. Se fosse feito pela tutela, havia uma maior uniformização entre escolas;</li> <li>. União de esforços no sentido de as AE sejam conseguidas;</li> <li>. A autonomia das escolas dispersa esforços, trouxe mais burocracia aos professores, e roubou tempo de planificação.</li> </ul>	(ca5)

Tabela 16- Entrevista II: Critérios de avaliação.

**(D12) Conhecer o enquadramento das dimensões da Observação nos Critérios de Avaliação (ca)**

A tabela 16, tem por objetivo identificar de que forma a Observação, como um recurso das práticas letivas dos docentes, é considerada na avaliação final dos alunos. Ou seja,

verificar se as dimensões da observação, se encontram consideradas nos parâmetros de avaliação dos alunos, na medida em que a prática letiva é organizada e estruturada tendo em conta as estratégias propostas, as evidências e a prestação dos alunos.

Na primeira subcategoria procuramos compreender como são avaliadas as aprendizagens realizadas pelos alunos, na sequência da “observação” como recurso e estratégia de aula, no âmbito dos critérios de cada grupo disciplinar.

Questionados os docentes sobre o modo como se processa a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos, com recurso à observação (ca1), referiram que não há nenhum parâmetro específico nem nenhuma redação explícita que valorize essas aprendizagens. Os critérios de avaliação privilegiam unicamente os conhecimentos - “estamos a valorizar mais o conhecimento em si, do que os meios de chegar a ele!” - ao ser estabelecido uma percentagem de 50 % relativa à aferição exclusiva para “testes de avaliação” (HIST), verifica-se que a mesma condiciona a forma de avaliar o conhecimento, na sua globalidade.

Denuncia-se alguma “contrariedade” no modo como se processa a avaliação dos alunos, uma vez que, na perspetiva dos docentes, os alunos devem evidenciar progressos nas suas aprendizagens, ao desencadear processos e percursos de desenvolvimento do raciocínio, o que os conduz à construção do conhecimento autónomo. Este processo é conduzido pelos docentes através de estratégias (“meios”) às quais os alunos devem corresponder com evidências projetadas nas suas prestações – *“Os meios é que são importantes! - são no fundo o reflexo dos alunos: assentam na iniciativa, na autonomia -relacionado com o cumprimento de regras e atitudes observadas”*. (HIST)

Por um lado, assiste-se a práticas docentes -“que de uma forma geral balizam-se por práticas inovadoras” - mobilizadoras e assentes em metodologias ativas - “levar os alunos a construir o seu próprio conhecimento,(...) chegar às aprendizagens, à informação, (...) forma autónoma”. Por outro, no que concerne à avaliação propriamente dita, em termos formais, esta encontra-se desfasada das práticas letivas – “centrada mais no próprio conhecimento” – com desvalorização das aprendizagens reais de cada aluno. (CFQ)

De igual modo, a discrepância verificada anteriormente mantém-se na turma Curso de Educação e Formação (CEF), em que se verifica uma adaptação dos parâmetros de avaliação, na qual a observação da aula, no que concerne às evidências, manifestações e prestações dos alunos corresponde a maior percentagem, seguida das atitudes e valores (assiduidade, registo no caderno diário) e ainda a atribuição de 10% para aferição formal de conhecimentos. No entanto, verificam-se fortes constrangimentos, para os alunos que, integrados nestes cursos de educação e formação, queiram integrar o ensino regular (secundário ou superior), sujeitos a exames nacionais, nomeadamente na disciplina de português e matemática.

Neste sentido e face à uniformização de ideias, os docentes consideram que os critérios de avaliação do agrupamento devem ser submetidos à reflexão exaustiva da sua redação tendo em conta a real necessidade de dar seguimento às orientações da autonomia e flexibilidade curricular (AFC).

Na sequência da recolha de dados sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, solicitamos aos docentes que caracterizassem os “pesos” atribuídos aos resultados obtidos (ca2). Em termos de consenso, verifica-se que a avaliação dessas aprendizagens e desenvolvimento de novas capacidades, encontra-se diluída na avaliação e “condicionados pelos critérios de avaliação de departamento” (HIST) uma vez que “Continuamos a dar mais peso ao conhecimento do que aos meios (processo de aprendizagem) para chegar ao conhecimento” (HIST).

Os docentes referiram a necessidade urgente de repensar, refletir e redigir os critérios gerais de avaliação, torná-los mais exequíveis em termos das reais prestações dos alunos, objetivos e princípios entre as AE (aprendizagens essenciais) e AFC (autonomia e flexibilidade curricular).

Porém verifica-se ainda que o combate à distorção mencionada, está longe de ser resolvida, uma vez que, por um lado na escola são trabalhadas e valorizadas as atitudes e prestações dos alunos, mas por outro não são ainda alvo de avaliação e consideração, pelo predomínio do sucesso educativo assente nos “exames e provas de aferição” em que “essas áreas não existem, não são avaliadas, (...) que o conhecimento é avaliado por si só – puro!”. (HIST)

No sentido de superar o abismo entre as práticas letivas, dispositivos de avaliação e o próprio sistema, os docentes, referem a necessidade de contemplar na avaliação final, mecanismos de compensação - “na prática, o que fazemos é “compensar” “ – através da valorização de indicadores que sobressaem em detrimento de outros mais fracos – “determinado aluno no conhecimento está um pouco “coxo”, mas que progrediu ao longo do seu percurso, ao nível de ser capaz de dar opinião, de ser capaz de argumentar ou questionar, que oralmente, vai progredindo, mas que ao nível da expressão escrita não o conseguiu fazer, leva-nos a compensar nos restantes parâmetros o seu desenvolvimento evidenciado” (HIST) – contrariando assim as lacunas evidenciadas, ao privilegiar-se o resultado em detrimento do processo – “É de retirar o peso “excessivo” que se dá à avaliação sumativa e aumentar na participação, colaboração, a capacidade de argumentar, realização de tarefas e atitudes”. (EMRC)

Na subcategoria (ca3) os docentes foram colocados em confronto direto com a questão de concordância ou não com o atual modelo de avaliação dos desempenhos dos alunos e a apresentação de novas modalidades. No seguimento das informações recolhidas verifica-se unanimidade na “não concordância” realçando a necessidade de se passar a valorizar as novas capacidades e progressos efetuados pelos alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens – “Neste momento, há uma tendência em sobrevalorizar o que já deveria ser expeável. Ou seja, estamos a valorizar algo, como cumprir regras, efetuar um trabalho regular, quando isso devia ser o obrigatório e essencial para qualquer aluno poder aprender. Isso é a base, nem precisava de ser valorizado.” (HIST)

Na sequência de novas propostas de modalidades de avaliação, evidenciou-se alguma insegurança quanto à possibilidade de uma mudança efetiva, na medida que “há sempre outras formas(...) a questão é: dentro das várias modalidades de avaliar (...) saber se essas formas ou modalidades vão avaliar ou estão adequadas a um sistema nacional, que impõe as provas de aferição e os exames, a questão passa sempre por aqui!”.(HIST)

Por outro lado a flexibilidade possibilita a resposta e a abertura ao que tem vindo a ser considerado até ao momento, no âmbito das novas metodologias (MA) – “o importante é “ensinar a pescar”, (...) criar autonomia para que os alunos façam

aprendizagens” e garantir que “não há problema nenhum em ter depois o exame nacional” (HIST) – contudo, será necessário rever os exames nacionais, uma vez que “não é construído nesta ótica”.

A criação de novas modalidades a implementar devem ser “adequadas aos diferentes contextos de trabalho (por período, por unidades temáticas) em que os métodos de avaliar estivessem em conformidade com as estratégias aplicadas”(HIST) com vista ao sucesso educativo, no âmbito da flexibilidade como das aprendizagens a serem avaliadas. Ainda nesta base, da defesa da avaliação fragmentada ou repartida, invocaram a ideia de uma avaliação “não holística” - “o meu objetivo principal é transmitir os conhecimentos de uma forma clara, concisa e fundamentada aos meus alunos, de modo a que seja uma aprendizagem duradoura”, no sentido de se respeitar a diversidade de capacidades e apetências em turmas com elevado número de alunos -“Se tivesse apenas dois alunos, conseguia ter uma avaliação holística, pois ia conhecendo o aluno num todo”. (CFQ)

Passando à segunda categoria, cuja prioridade assenta na forma como foi mobilizada a gestão pedagógica e a valorização do desenvolvimento das capacidades dos alunos, num contexto de critérios de avaliação. Assim, solicitou-se aos docentes que relacionassem os critérios de avaliação dos seus grupos disciplinares e os confrontassem com a avaliação do desempenho dos alunos, no sentido de compreender em que medida essas capacidades foram valorizadas (ca4). Implícita ainda nesta subcategoria, procurou-se que os docentes identificassem os indicadores que nas suas perspetivas contemplam a valorização dessas mesmas capacidades.

Verificou-se que de uma forma geral, os docentes reconhecem que foram consideradas para efeitos de avaliação final dos alunos, no entanto são unânimes no reconhecimento de que as mesmas não se encontram implícitas nos critérios de avaliação de cada um dos grupos disciplinares.

Os critérios de avaliação afetos a este agrupamento de escola (consultar anexo ...), valorizam o conhecimento por si só, independentemente do modo como se processa e se desenvolve a aquisição desse mesmo conhecimento. A avaliação dos alunos realiza-se com base numa matriz subdividida em duas dimensões:

- . *A Dimensão das Atitudes e Valores* – encontra-se estruturada em dois domínios: Domínio da Responsabilidade, que engloba como indicadores o cumprimento das regras estabelecidas e a realização de trabalhos, num total de 20% e o Domínio da Autonomia que engloba como indicadores a iniciativa e a organização, num total de 10 %. Aos dois domínios corresponde uma percentagem final de 30% no complô da avaliação final dos alunos, por cada período letivo.
- . *À Dimensão Conhecimentos e Capacidades* – corresponde a percentagem de 70 % da avaliação final do aluno. Os domínios a incluir são da responsabilidade de cada Departamento Curricular e respetivos Grupos Disciplinares, com a única recomendação da inclusão obrigatória da Comunicação, independentemente do valor a atribuir. O mesmo se verifica no âmbito da seleção dos indicadores e respetivas percentagens.

Subjacentes aos critérios vigentes neste agrupamento de escolas, foram definidas “modalidades de avaliação” transversais aos diferentes ciclos e anos de escolaridade e grupos curriculares, assim designadas:

- . *Avaliação Diagnóstica* – “Realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno. Permite a adaptação de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional”<sup>125</sup>
- . *Avaliação Formativa* - “Realiza-se de forma contínua e sistemática, através de uma variedade de instrumentos de recolha de informação, permitindo ao professor, ao aluno e ao encarregado de educação, obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.”<sup>126</sup>

---

<sup>125</sup> Cf. CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO ORIENTAÇÕES E PROCEDIMENTOS NA AVALIAÇÃO, AEGV,

<sup>126</sup> Ibem

- . *Avaliação Sumativa* - “Formaliza um juízo globalizante sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação. Inclui: (a) A avaliação sumativa interna – da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração; (b) A avaliação externa – da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação( artigo 15.º do Despacho normativo nº1-F/2016, de 5 de abril).<sup>127</sup>

De acordo com a estrutura estabelecida neste estudo, foram selecionados quatro grupos disciplinares diferentes, distribuídos por dois departamentos curriculares, um relacionado com as Ciências Sociais Humanas (DCSH) e o outro com a Matemática e as Ciências Experimentais (DMCE).

Tendo por base a estrutura adotada, estabeleceu-se como critério de análise nas duas subcategorias (ca4 e ca5) a apresentação dos dados aferidos por departamentos curriculares.

#### 1) Departamento Ciências Sociais Humanas

Dos grupos disciplinares que integram este departamento, apenas a disciplina de História e a de Educação Moral e Religiosa Católica foram selecionadas para a aferição de dados no âmbito do presente estudo.

Destaca-se que os Critérios vigentes neste departamento, encontram-se uniformizados na sua redação e distribuição de pesos pelos diferentes indicadores, verificando-se a aplicação homogênea nas diferentes áreas curriculares (tabela 17).

Na sequência do referido anteriormente, a dimensão dos conhecimentos e capacidades recebeu a redação dos seguintes domínios:

- . *Comunicação* - assenta na capacidade comunicativa do aluno em sala de aula, evidenciada numa participação correta dos conhecimentos adquiridos, à qual foi atribuída uma percentagem de 10%;
- . *Testes de avaliação* – relativa à validação das aprendizagens dos alunos mediante a submissão de instrumentos de avaliação periódicos realizados para a

---

<sup>127</sup> idem

consolidação de conhecimentos. O presente domínio afere uma percentagem de 50% da avaliação final do aluno, por período. Neste domínio verifica-se exceção na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, ao inserir para validação quer das aprendizagens realizadas quer na validação de conhecimentos concretos, todas as propostas de avaliação apresentadas aos alunos em sala de aula.

- . *Trabalhos realizados* – contempla a realização de trabalhos realizados pelos alunos fora do contexto da sala de aula, ainda que solicitados em aula, a sua realização foi autónoma e não validado o processo de execução, pelo que entra no complô final da avaliação com 10%.

Dimensões	%	Domínios	%	Indicadores	%
ATTITUDES E VALORES	30	RESPONSABILIDADE	20	Cumprimento de regras	10
				Realização de Tarefas Solicitadas:( <i>aula e de casa</i> )	10
		AUTONOMIA	10	Iniciativa	5
				Organização	5
CONHECIMENTOS E CAPACIDADES	70	COMUNICAÇÃO	10	Participação correta utilizando conhecimentos	10
		Testes de avaliação* (*na disciplina de EMRC inclui propostas diversificadas de avaliação dos alunos)			50
		Trabalhos Realizados			10

Tabela 17 – Critérios de Avaliação do DCSH.

Após a apresentação da distribuição dos pesos atribuídos aos parâmetros de avaliação nas disciplinas de História (HIST) e de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), retomou-se a análise dos dados e informações registadas no âmbito da subcategoria (ca4).

Recorde-se que “os docentes reconhecem que foram consideradas essas aprendizagens para efeitos de avaliação final dos alunos, no entanto são unânimes no reconhecimento de que as mesmas não se encontram implícitas nos critérios de

avaliação de cada um dos grupos disciplinares” e após confronto com os critérios de avaliação e distribuição dos pesos pelos diferentes indicadores, verificou-se que:

- . Os conhecimentos são indispensáveis ao processo de aprendizagem dos alunos, no entanto a percentagem de 50% atribuída, condicionou a distribuição equilibrada dos outros indicadores;
- . Não prevê a avaliação direta de indicadores que valorizem o processo cognitivo dos alunos;
- . Na dimensão das atitudes e valores , os indicadores encontram-se direcionados para atitudes basilares de cidadania, em vez de valorizarem atitudes do “saber fazer”, mostrar que aprendeu, que já é capaz.

No entanto, ao refletir-se sobre as aprendizagens essenciais, (AE) e a sua relação com o perfil do aluno (PA), verificou-se que no atual documento que define e organiza os critérios de avaliação não foi tido em conta um dos três elementos da “tríade” que serviu de referencial curricular às AE – referimo-nos especificamente às capacidades, como processos cognitivos, assentes nas ações que levam ao conhecimento.

Conclui-se como necessário proceder à análise profunda, refletida e articulada entre grupos disciplinares e departamentos curriculares assentes na Autonomia e Flexibilidade Curricular, no Perfil do Aluno e na relação com as Aprendizagens

*Tabela 18 – Critérios de Avaliação do DMCE.*

Essenciais, no sentido de priorizar indicadores que promovam uma avaliação equilibrada do aluno, no âmbito do processo de aprendizagem e construção de conhecimento, ao mesmo tempo que se privilegiam as estratégias definidas e organizadas pelos docentes na sua responsabilidade de promotores de ações e de metodologias inovadoras conducentes a novas capacidades e conhecimentos.

## 2) Departamento de Matemática e Ciências Experimentais

Para além da integração da disciplina de matemática, faz parte integrante o grupo disciplinar de Ciências Físico-Químicas, tendo-se verificado que a distribuição de pesos e as redações dos critérios obedece a uma matriz específica de cada disciplina, optou-se por apresentar as matrizes dos critérios de avaliação de cada um dos grupos disciplinares.

## 2.1) Grupo disciplinar de Ciências Físico-Químicas (CFQ)

A dimensão dos Conhecimentos e Capacidades na disciplina de CFQ contempla os seguintes domínios:

<i>Atitudes e valores</i> 30%				<i>Conhecimentos e capacidades</i> 70%		
<i>Responsabilidade</i> 20%		<i>Autonomia</i> 10%		<i>Comunicação</i> 20%		<i>Testes</i> 50%
<i>Cumpra regras</i>	<i>Realiza os trabalhos</i>	<i>Iniciativa</i>	<i>Organização</i>	<i>Participação oral</i>	<i>Trabalhos escritos/práticos</i>	<i>Testes</i>
10%	10%	5%	5%	5%	15%	50%

- . *Comunicação* – subdividida em dois indicadores, um relacionado com a participação oral dos alunos em contexto de aula, com um peso atribuído de 5% e o outro relativo à realização de trabalhos escritos e práticos com uma ponderação de 15%, perfazendo no total 20% na avaliação final dos alunos. No indicador da participação oral verificou-se a diminuição da percentagem relativamente aos anteriores grupos disciplinares, no sentido da sobrevalorização da avaliação atribuída à realização de trabalhos que passou a reter 15% dos 20% destinados ao domínio da Comunicação;
- . *Testes de avaliação* – indicador específico para a validação dos conhecimentos no âmbito da aplicação direta de instrumentos de avaliação em sala de aula, definidos periodicamente com um peso de 50%.

Uma vez mais sobressai a predominância na percentagem atribuída aos conhecimentos na avaliação final dos alunos, distribuída por dois momentos peculiares de cada um dos períodos de atividades letivas.

Na continuidade da análise verificou-se que os 15% relativos à concretização de *trabalhos dos alunos* (escritos ou práticos), no conjunto da avaliação convertem-se num acréscimo a favor dos conhecimentos, enquanto validação de conteúdos, numa escala quantitativa de aferição (a cada questão corresponde um conjunto de itens (conteúdos) a converter em unidades quantitativas (pontos/valor)).

Nesta sequência, e apesar da existência de dois domínios, aparentemente diferenciados – *conhecimentos e comunicação*<sup>128</sup> - revelou-se a existência de transferência e acumulação de valores percentuais aferidos, na aplicação prática dos critérios, uma vez que podemos entender que os 15% relativos à “*comunicação*”, na prática foram convertidos em conhecimentos, em detrimento das capacidades desenvolvidas pelos alunos, no âmbito dos processos de operacionalização e do “saber fazer” do domínio da atitudes e valores. Assim, contrariando o expectável, induziu-nos à aplicação de uma percentagem de 75 % exclusiva para a avaliação de conhecimentos, resultante da aplicação prática de 50% *dos testes* + 15% da *avaliação dos trabalhos realizados*, no complô da avaliação final dos alunos.

Por outro lado, verificou-se ainda que o indicador “*participação oral*”, implícito na dimensão “*Conhecimentos e Capacidades*” é contabilizado numa percentagem de apenas 5%, quando no entendimento das AE apontam para o desenvolvimento de capacidades determinantes na aquisição e uso desses mesmos conhecimentos, como reflexo de um conjunto de competências e capacidades.

## 2.2) Grupo disciplinar de Matemática (MAT)

A análise dos critérios de avaliação do grupo disciplinar de matemática foi realizada tendo em consideração o ensino regular e o Curso de Educação e Formação (CEF).

### 2.2.1) Critérios de avaliação do ensino regular da disciplina de Matemática

Antes de procedermos à análise dos critérios da disciplina de matemática, importa uniformizar os descritores de acordo com o que se encontra ainda vigente como Critérios Gerais de Avaliação do agrupamento.

Assim, apresenta-se a seguinte tabela de correspondências:

---

<sup>128</sup> Nota: os critérios gerais de avaliação preveem a ponderação de capacidades e atitudes, para os conhecimentos apenas são ponderadas as médias dos instrumentos e não a avaliação de conhecimentos.

Critérios Gerais de Avaliação	Critérios da disciplina de Matemática
Dimensões	Área
Domínios	Critérios
Indicadores	Indicadores

Tabela 19 – Correspondência dos critérios do grupo disciplinar de Matemática.

**Descrição dos Critérios de avaliação de MATEMÁTICA  
(conhecimentos e capacidades)  
Ano letivo de 2019/2020**

Área	Critérios	Indicadores	Percentagem
Conhecimentos e capacidades 70%	Testes		50%
	Trabalho na aula 20%	Participação oral	5%
		Trabalho Escrito/prático	15%

Tabela 20 – Critérios de avaliação de Matemática.

À semelhança dos anteriores grupos disciplinares do DMCE, a dimensão dos conhecimentos e capacidades encontra-se distribuída por dois domínios:

- . *Testes de avaliação* – cujo peso de 50% destinado à aferição dos conhecimentos por submissão de instrumentos de *avaliação sumativa*, devidamente agendados e distribuídos ao longo de cada período letivo, é comum;
- . *Trabalho de aula* – destinado às evidências registadas em sala de aula, encontra-se subdividida entre a *participação oral* e os *trabalhos escritos/práticos*. Na *participação oral* dos alunos em contexto de aula, corresponde um peso de 5% e na realização de *trabalhos escritos e práticos* corresponde uma ponderação de 15%.
- . Na totalidade, a dimensão dos *conhecimentos e das capacidades*, uniformizada em 70%, continua a obedecer à percentagem de 50% para os – teste de avaliação, com a sobrevalorização da avaliação atribuída á realização de trabalhos que passou a reter 15% dos 20%.

- Na *participação oral*, regista também a diminuição do valor percentual na sua comparação com o departamento de CSH.

### 2.2.2) Critérios de avaliação da disciplina de Matemática do Curso de Educação e Formação (CEF)

A oferta de cursos de educação e formação no ensino básico assentam na especificidade do perfil de alunos cujas características cognitivas, sociais e interesses encontram-se instaladas na periferia da educação. O objetivo é enquadrar nos princípios da escolaridade obrigatória do sistema educativo a articulação entre o PA e as AE, no sentido de serem apresentadas respostas eficazes e específicas às necessidades evidenciadas.

**Critérios de Avaliação de MATEMÁTICA**  
**Curso de Educação Formação (CEF) – Operador de Pré-impressão**

<b>Conhecimentos e capacidades</b> 70%	<i>Testes de Avaliação (10%)</i>
	<i>Componente Sala de Aula (40%)</i>
	<i>Organização do Caderno Diário (20%)</i>
<b>Atitudes e Valores</b> 30%	<i>Assíduo e Pontual (5%)</i>
	<i>Cumprir as regras estabelecidas (10%)</i>
	<i>Empenho (15%)</i>

*Tabela 21 – Critérios de avaliação de Matemática – específicos do curso CEF.*

Tendo em conta a tipologia destes cursos, cada conselho de turma CEF, procede ao levantamento das características dos alunos, quanto às suas dificuldades e possíveis apetências, de forma a delinear uma matriz de critérios de avaliação que valorize as suas prestações no âmbito do desenvolvimento das aprendizagens.

A dimensão do conhecimento e capacidades foi subdividida em três domínios:

- Testes de avaliação* – destinado à aferição de conhecimentos, de forma organizada e agendada ao longo de cada um dos períodos. Tem um peso de 10% na avaliação final dos alunos. Sugere-nos que o conselho de turma prioriza outras formas de avaliar os conhecimentos.

- . *Componente de sala de aula* – cujo peso estabelecido foi de 40%, no sentido de abranger um conjunto alargado de interações e articulações entre professor e alunos, no âmbito da intervenção pedagógica. Foram considerados mecanismos de avaliação “in loco” mobilizadores de capacidades e de desenvolvimento em 20% a ter em consideração na avaliação final.

Considerou-se ainda merecedora de análise a dimensão das Atitudes e Valores por conter domínios diferentes dos restantes grupos disciplinares.

- . *Assiduidade e Pontualidade* – mereceu destaque no âmbito da responsabilidade e do agir assertivo, com um contributo na avaliação final do aluno de 5%;
- . *Cumpra as regras estabelecidas* – realça a necessidade do cumprimento do “dever de aluno”, na corresponsabilidade para com o seu processo de aprendizagem ao que foi atribuído o peso de 10%;
- . *Empenho* – traduz as prestações dos alunos para o desenvolvimento do percurso de aprendizagem. Reflete-se nas suas atitudes, ações desenvolvidas, capacidade de operacionalizar e de resolução. No contexto dos 30% atribuídos ao domínio, os 15% valorizam a avaliação dessas ações.

Sobressai algum cuidado na contemplação do perfil caracterizado pelo conselho de turma, na promoção de processo de ensino e de aprendizagem.

Dá-se agora continuidade à análise dos dados recolhidos dos docentes que contribuíram e possibilitaram o presente estudo, no confronto e articulação das respostas obtidas com os critérios de avaliação gerais do agrupamento, na relação com as subcategorizações inerentes da especificidade de cada grupo disciplinar.

Retomando a subcategoria (ca4) que relaciona a valorização do desenvolvimento de capacidades, presentes nos critérios de avaliação com a redação dos critérios de avaliação de cada grupo disciplinar, e tendo ainda em consideração a subcategoria (ca5) no sentido de incluir uma redação mais específica e objetiva dos conclui-se que:

- . Embora os Critérios Gerais de Avaliação apresentem a dimensão dos “*Conhecimentos e Capacidades*” constatou-se que nos dois departamentos curriculares (Ciências Sociais e Humanas e de Matemática e Ciências Experimentais) e nas cinco disciplinas consideradas (História, Educação Moral

e Religiosa Católica, Ciências Físico-químicas, Matemática e Matemática (CEF)), não são valorizadas as capacidades desenvolvidas nos alunos;

- . Encontra-se omissa na avaliação dos alunos a capacidade de “saber fazer” e “saber aplicar”, embora seja desenvolvida no âmbito das estratégias dos docentes;
- . Os docentes consideram que se deva *“dar mais peso ao processo de como ocorrem as aprendizagens dos alunos”*, no sentido de se *“valorizar o desenvolvimento pessoal e não apenas o sucesso educativo global, percecionado em etapas concretas exames/provas de aferição”*, pela promoção do *“desenvolvimento da capacidade cognitiva - saber pensar”*; (HIST)
- . Formalmente, *“nem sempre (...) ficam plasmados nos documentos e (...) dispositivos, valoriza-se sem dúvida muito mais o conhecimento do que o processo de aprendizagem dos alunos; constatando-se que de uma forma geral “Não se valoriza os procedimentos que levarão os nossos alunos, a desenvolver capacidades cognitivas complexas”*. (CFQ)

Como já se salientou, verifica-se alguma desarticulação na medida em que os critérios vigentes ainda não se encontram uniformizados com a AFC, as AE e o PA, pelo que se exige a reflexão conjunta, partindo dos critérios gerais de avaliação e a sua articulação com a legislação em vigor.

Contudo e por outro lado regista-se uma preocupação premente na condução de práticas letivas, centradas nos alunos, objetivadas nas suas prestações de nível superior e ajustadas às suas reais capacidades, tendo em vista patamares de maior complexidade.

Predomina a uniformização na adoção de estratégias condutoras a novas reações e a novos saberes experimentados, contudo na reta final do processo de aprendizagem, o conhecimento validado assenta numa modalidade de avaliação “castrante” tendo em conta o perfil de cada aluno, subvalorizando outras capacidades e prestações. Para combater a discrepância identificada entre os processos e os resultados, é sem dúvida necessária uma reflexão profunda a debater por grupos disciplinares, assente nas AE e validada por patamares, de forma a possibilitar a construção de percursos mais personalizados, com metas comuns a atingir.

Nesta linha, como proposta sugere-se a definição de critérios de avaliação por ano de escolaridade, com progressão dos indicadores por ano e por escala de capacidades

acompanhando de uma forma mais uniforme, o próprio crescimento dos alunos. As novas modalidades a implementar devem ser *“adequadas aos diferentes contextos de trabalho (por período, por unidades temáticas) em que os métodos de avaliar estivessem em conformidade com as estratégias aplicadas”* com vista ao sucesso.

### 6.3 –Análise e Inferência dos resultados

J.Vala (1986) apresenta a propósito da análise de conteúdo, quatro pré-requisitos a ter em consideração em qualquer que seja o âmbito da pesquisa e que pressupõem o seguinte tipo de operações: (a) delimitação dos objetivos relativamente a um quadro de referência teórico; (b) constituição de um “corpus” de suporte; (c) definição de categorias e ainda a (d) definição de unidades de análise.<sup>129</sup>

Apresenta-se de seguida a metodologia adotada neste estudo, seguindo a mesma tipologia operacional de Vala, estabelecendo a devida correspondência:

- (a) Qualquer investigação parte da exploração de um conjunto de “incertezas” relativas a um determinado problema objetivado e para o qual é necessário estabelecer um leque de soluções a analisar em profundidade, tendo em conta a origem da mesma. No caso deste estudo, pretende-se verificar se a Observação como estratégia de aprendizagem, no âmbito da prática pedagógica, pode ser considerada como um instrumento de promoção de conhecimento, constituindo uma alavanca no enriquecimento dos alunos. Digamos que o plano de ação previsto para a pesquisa recai sobretudo numa fase de diagnose na necessidade de Identificar e perceber que espaço e tempo ocupam, as diferentes estratégias com recurso à Observação, no decorrer da prática pedagógica. Para tal consideramos importante conhecer as condições que envolveram a componente letiva e pedagógica resultantes da distribuição de serviço, sem menosprezar a caracterização do percurso académico e profissional dos docentes, bem como o trabalho preparatório e tempo

---

<sup>129</sup> J Vala - Metodologias das ciências sociais, 1986

disponibilizado; a recolha de dados sobre a gestão da aula, foi igualmente importante para, em termos de previsão, identificar os momentos disponibilizados para a intervenção dos alunos e o período de tempo dispensado; houve ainda necessidade de conhecer a perceção dos docentes relativamente às manifestações dos alunos, no âmbito das propostas de atividades na sequência de estratégias pedagógicas assentes na observação; outra das preocupações foi compreender a relação intrínseca entre as tarefas de observação propostas e as capacidades cognitivas a privilegiar; a visão dos docentes relativamente ao desempenho dos alunos, constituiu outro objetivo do estudo, face às propostas de atividades com recurso à avaliação; por fim quisemos compreender os objetivos que estiveram na seleção de estratégias com recurso à observação e se os mesmos privilegiam os conteúdos dos programas disciplinares.

Recordamos que a segunda entrevista, integrada já numa fase de intervenção e reflexão por parte dos docentes sobre as suas práticas aplicadas no que concerne às metodologias selecionadas e respetivas aprendizagens, tem por objetivo conhecer o impacto da observação, no desenvolvimento das capacidades complexas nos alunos, com reflexo na produção de conhecimento.

- (b) A propósito do segundo requisito, J.Vala refere-se à *“constituição de um corpus”*, necessário à construção de um suporte documental que possa sustentar com fidelidade as teses relativas à pesquisa do estudo pretendido. Deste *“corpus”*, surgirão os pilares da investigação assentes em estudos já realizados e aprofundados relativos às temáticas, com contributo acrescido para a consolidação do quadro teórico e concetual que lhe deu origem. Assim, de acordo com as temáticas contextualizadas e enquadradas no quadro concetual e teórico, surgem-nos como áreas dominantes as práticas pedagógicas, observação, metodologias ativas, aprendizagens significativas, capacidades complexas e conhecimento, para as quais foi construído um suporte básico de informações relevantes, sob a orientação formativa e colaborativa da supervisão.

A definição de categorias obedece à seleção por parte do investigador, de elementos *“chaves”* aos quais correspondem um determinado significado, constituindo assim um conjunto de *“códigos”* sujeitos a validação e confirmação dos respetivos significados. As categorias possibilitam alargar o quadro de hipóteses das problemáticas enunciadas, mas a sua validação

teórica é a única que pode assegurar ao investigador a exaustividade e exclusividades dos resultados. Transpondo para o estudo em causa, foram estabelecidas nove categorias no âmbito da entrevista 1 e três para a entrevista 2, conforme se apresenta na tabela seguinte (tabela . Com base nestas categorias, procurou-se construir um conjunto de conceitos “chave” que relacionados entre si, encaminham a pesquisa para o aprofundamento de conceitos e validação teórica das problemáticas apresentadas. As categorias relativas à aplicação da entrevista I contribuíram para caracterizar as práticas letivas dos docentes relativamente às metodologias aplicadas no âmbito da observação, como recurso pedagógico de desenvolvimento na construção do conhecimento, por parte dos alunos.

- (c) Outro dos requisitos apontados por Vala, necessários à análise de conteúdo, refere-se precisamente à necessidade de definir “*unidades de análise*” que orientem a pesquisa de acordo com os objetivos e problemáticas definidas. Segundo o mesmo autor, a análise de conteúdo pressupõe a necessidade de definir outros tipos de unidades como a unidade de registo, a unidade de contexto e a unidade de enumeração, no sentido que, cada uma estabelece a particularidade de se dirigir a um determinado “segmento” a fixar, pelo grau de importância com que se enquadra no estudo.

Para o presente estudo foram criadas unidades de análise inerentes às categorias referenciadas anteriormente, passando a corresponder às unidades de registo realizadas na sequência das entrevistas aplicadas conforme a tabela que a seguir se apresenta (ver tabela 22).

No seguimento destes quatro requisitos, J.Vala (1986) alerta ainda para a necessidade de se estabelecer “*condições de validade interna*” que deverá passar por todas as categorias/ requisitos anteriormente mencionados. Face à peculiaridade de cada investigação e investigador é impossível estabelecer um padrão de “*fidelidade e validação*”, pelo que cabe ao investigador assegurar que “*mediu*” ou analisou de acordo com os objetivos delineados para o seu estudo.

Na mesma sequência Bardin (2011) recomenda que após a realização da “*leitura flutuante*” designada também por reconhecimento inicial com documentos que possibilitem a exploração teórica de estudos conceituados no âmbito das temáticas objetivadas pelo investigador, que os vai agregando por “unidades”. Defende a

aplicação da análise de conteúdo como um método de atribuição de categorias em que os “*significados da mensagem*” são organizados “*numa espécie de gavetas*”<sup>130</sup>

*“análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respetiva interpretação..”*

131

Para Bardin, a análise de conteúdo deixou de ser apenas descritiva e passou a fazer uso da inferência alterando o tipo de análise a realizar. Tais inferências possibilitam esclarecer as causas da mensagem ou as consequências que a ela podemos atribuir. Neste conceito a entrevista passa a ser um método de investigação específico, podendo diferenciar-se em dois tipos: aberta ou fechada, tendo em consideração o tipo de comunicação que se perspetiva com os entrevistados e do tipo de resultados que se espera da entrevista.

Outro dos requisitos apontados por Vala, necessários à análise de conteúdo, refere-se precisamente à necessidade de definir “*unidades de análise*” que orientem a pesquisa de acordo com os objetivos e problemáticas definidas. Segundo o mesmo autor, a análise de conteúdo pressupõe a necessidade de definir outros tipos de unidades como a unidade de registo, a unidade de contexto e a unidade de enumeração, no sentido que, cada uma estabelece a particularidade de se dirigir a um determinado “*segmento*” a fixar, pelo grau de importância com que se enquadra no estudo.

Para o presente estudo foram criadas unidades de análise inerentes às categorias referenciadas anteriormente, passando a corresponder às unidades de registo realizadas na sequência das entrevistas aplicadas.

No seguimento destes quatro requisitos, J.Vala (1986) alerta ainda para a necessidade de se estabelecer “*condições de validade interna*” que deverá passar por todas as categorias/requisitos anteriormente mencionados. Face à peculiaridade de cada investigação e investigador é impossível estabelecer um padrão de “*fidelidade e validação*”, pelo que cabe ao

---

<sup>130</sup> BARDIN, L. ANÁLISE DE CONTEÚDO. S. Paulo. Edições 70. 2011

<sup>131</sup> Ibidem

investigador assegurar que “*mediu*” ou analisou de acordo com os objetivos delineados para o seu estudo.

Na mesma sequência Bardin (2011) recomenda que após a realização da “*leitura flutuante*” designada também por reconhecimento inicial com documentos que possibilitem a exploração teórica de estudos conceituados no âmbito das temáticas objetivadas pelo investigador, que os vai agregando por “unidades”. Defende a aplicação da análise de conteúdo como um método de atribuição de categorias em que os “*significados da mensagem*” são organizados “*numa espécie de gavetas*”<sup>132</sup>

*“análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respetiva interpretação..”*<sup>133</sup>

Para Bardin, a análise de conteúdo deixou de ser apenas descritiva e passou a fazer uso da inferência alterando o tipo de análise a realizar. Tais inferências possibilitam esclarecer as causas da mensagem ou as consequências que a ela podemos atribuir. Neste conceito a entrevista passa a ser um método de investigação específico, podendo diferenciar-se em dois tipos: aberta ou fechada, tendo em consideração o tipo de comunicação que se perspetiva com os entrevistados e do tipo de resultados que se espera da entrevista.

---

<sup>132</sup> BARDIN, L. ANÁLISE DE CONTEÚDO. S. Paulo. Edições 70. 2011

<sup>133</sup> Ibidem

<i>ENTREVISTA I</i>		
<i>Dimensões</i>	<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
D1 Informações gerais	A – Pessoal	A1 - Género
	B – Académico	B1 - Habilitações
		B2 - outras
	C - Profissional	C1 - Profissionalização
		C2 – Tempo de docência
		C3 – Funções desempenhadas
		C4 – Percurso desenvolvido
D2 Conhecer o impacto da gestão da distribuição de serviço	D - Distribuição de serviço – influência na gestão do docente:	D1 – Componente não letiva;
		D2 - Componente letiva;
		D3 – Aspectos constrangedores;
		D4 – Aspectos facilitadores
D3 Trabalho preparatório	E . Tempo despendido na preparação de aulas	E1 – Trabalho individual preparatório;
		E2 – Constrangimentos;
		E3 – Facilitadores
D4 Pratica pedagógicas	F - Gestão da prática Pedagógica	F1- Esquema da aula;
		F2 – Participação ativa/reflexão dos alunos;
		F3 – Tipo de intervenção;
		F4 – Tempo ocupado com intervenções/tarefas;
D5 Recurso a tarefas de observação	G - Aplicação de tarefas com uso da Observação (análise; reflexão; inferência):	G1 – Organização das tarefas no plano de aula;
		G2 – Tempo previsto e frequência;
		G3 – Reações manifestadas pelos alunos;

		G4 – Dificuldades de concretização das tarefas;
		G5 – Fatores facilitadores da prática pedagógica;
		G6 - Fatores constrangedores ao uso da observação
D 6 Tarefas específicas de Observação e análise	H - Tarefas Privilegiadas	H1 – Tipo de tarefas;
		H2 – Estratégias Privilegiadas;
D7 Perceção das manifestações evidenciadas pelos alunos face às tarefas	I - Vantagens das atividades com incidência na observação	I1 – Aprendizagens estimuladas;
	J - A relação com o perfil de aluno	J1 – Participativo;
		J2 - Pouco Participativo: a) aluno interessado; b) Interesse deficitário;
		J3 – Não participa/ Interesses diversificados;
		J4 – Aula fora do centro de interesses;
L - Perceção das aprendizagens dos alunos:	L1 – Aprendizagens simples;	
	L2 – Aprendizagens complexas;	
D8 Perceções dos docentes relativamente às tarefas de observação	M – Consolidação dos conteúdos:	M1 – Observação: essencial na consolidação;
		M2 – essencial na verificação dos conhecimentos apreendidos
	N - Vantagens para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem	N1 – Avaliação diferenciada;
		N2 – Treino para a aprendizagem (fazendo);
D9 Programas curriculares: conteúdos que privilegiam a observação	O - Organização e gestão dos programas curriculares	O1 – Consolidação dos conteúdos;
		O2 – Aplicação e implementação;
	P - Manuais escolares: Instrumento de motivação e implementação da observação	P1 – Apelo à motivação para a observação
		P2 – Treino de competências
		Q1 – Aspetos facilitadores

	Q - Visam a valorização das Aprendizagens escolares	Q2 – Aspectos constrangedores
	R - Critérios privilegiados na seleção dos manuais	Critérios privilegiados na seleção dos manuais
	S - Condicionais dos programas à observação	Condicionais dos programas à observação
<b>ENTREVISTA II</b>		
D10 - Aprendizagens significativas: estímulos, tarefas e desenvolvimento	T.A - Caracterização de estímulos	TA1 - Caracterização dos estímulos utilizados
		TA2 - Evidências manifestadas pelos alunos e percepções dos docentes
	T.B - Observação como recurso	TB 1 - manifestação de novas capacidades
	T.C - Aprendizagens significativas	TC 1 - Contributo da Observação no desenvolvimento de novas competências
TC2 - As aprendizagens significativas – como novas competências		
D11 - Desenvolvimento de Capacidades Complexas	U.D - Percepção dos professores	UD1 – Contributo das Metodologias Ativas
	U.E - Capacidades complexas	UE1 - Definição Capacidades complexas
		UE2 - A Observação – recurso a privilegiar
		UE3 - Processo desenvolvido (estratégias)
U.F - Desenvolvimento das Capacidades Complexas	UF1 - Práticas Eficazes	
	UF2 - Contributo na melhoria das prestações dos alunos e aquisição de novos conhecimentos	
D12 - Verificar se as dimensões da Observação se	V.G - Avaliação do desempenho dos alunos	VG1 - As aprendizagens realizadas, no âmbito destas práticas, são contempladas na sua avaliação
		VG2 - Pesos/percentagem na avaliação final de período

encontram consideradas nos parâmetros de avaliação dos alunos		VG3 - Adequação do processo de avaliação
	V.H - -- Critérios Gerais de Avaliação do Agrupamento de Escolas	VH1 - Contempla/valoriza o desenvolvimento destas capacidades
		VH2 - Identifique os que contemplam
		VH3 - proposta de nova redação

*Tabela 22 – Unidades de registo: entrevista I e entrevista II*

### 6.3.1 – Contributo das percepções dos docentes no âmbito do estudo realizado

Após a apresentação da análise dos dados obtidos junto dos docentes que integraram o estudo, já descritos no início deste capítulo, tem agora lugar a apresentação da análise dos resultados obtidos através das entrevistas, projetados no sentido da sua inferência e contributo trazido para a pesquisa objetivada.

Assentes nas percepções dos docentes e com base na tabela anterior estruturada nas dimensões previamente selecionadas e ramificadas em categorias e subcategorias, procurou-se validar até que ponto as suas percepções constituem um contributo eficaz para o reconhecimento da observação, como um instrumento de produção de conhecimento nos alunos.

Com base na apresentação das 12 dimensões criadas e identificadas com “D” prosseguido de numero, cruzaram-se os dados obtidos de acordo com a estrutura das categorias estabelecidas (listadas por ordem alfabética, verificando-se a atribuição de duas letras para as categorias correspondentes à entrevista II) com os dados provenientes das subcategorias (às quais se acrescentou à nomenclatura anterior a atribuição de um numero) no sentido de procedermos à sua análise e inferiçã, face aos resultados evidenciados.

Daremos seguimento à análise individual por docente e por disciplina, tendo por base as suas percepções, com vista à compreensão dos resultados obtidos e possível contributo no âmbito do estudo levado a cabo. As informações consideradas na sequência da tabela anterior, serão alvo de codificação ordenada a iniciar com a dimensão categorizada, seguida das categorias e subcategorias (exemplo: D1-A-A1 corresponde especificamente à dimensão 1 das informações gerais (D1); na categoria de informação pessoal (A) e subcategoria do Género(A1)). Face à extensão de dimensões aglomeradas e provenientes das 2 entrevistas, os dados apresentados incidiram pela sua representatividade e relevância para o estudo, de acordo com secções criadas de acordo com a sua relação intrínseca. Iniciaremos este item no domínio das ciências experimentais com referência à disciplina de ciências físico-

química (CFQ), seguida da disciplina de matemática (MAT). No âmbito das ciências humanas, serão apresentados os dados analisados da disciplina de história (HIST) e por fim a disciplina de educação moral e religiosa católica (EMRC).

#### 6.3.1.1 - A perspetiva do docente de CFQ

Trata-se de uma professora com um percurso académico e profissional, complementado com outras áreas essenciais à lecionação e funções diversificadas (conferir com a D1 ; anexos – tabela CFQ).

Relativamente à distribuição do serviço e a sua relação com a gestão do docente, verificou-se fazem parte da sua componente letiva 4 turmas, com lecionação de 7.º e 8.º anos, mais 2 turmas do 9.º ano em coadjuvação e mais um turma de 9 ano em apoio, do que se depreende que a componente não letiva foi ocupada com a lecionação de conteúdos mais específicos, restritos a um grupo menor de alunos. No total lecionou os três anos do 3.º ciclo e cumulativamente exerceu a função de Diretora de turma e lecionou ainda Educação para a Cidadania.

D1-C-C4: *“leciono ao sétimo, oitavo e nono (...) tive direção de turma, professora de Educação para a Cidadania, professora coadjuvante do nono ano e dei aulas de apoio ao nono ano.”*

Evidenciou que por vezes há falta de articulação entre os docentes de apoio e o professor titular, no sentido de otimizar esforços e rentabilizar conteúdos. Como aspetos facilitadores refere que a necessidade de estar atual em relação aos currículos, facilita e suprime alguns desvios de articulação conjunta com outros docentes.

Abordada quanto ao tempo despendido para a preparação das atividades pedagógicas, refere que no total 12 horas semanais por ano, incluindo preparação de material e elaboração de fichas/teste e respetivas correções. No âmbito dos alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente os alunos surdos e mudos, necessita de cerca de 12 horas semanais para preparação e seleção de materiais e realização de fichas/testes.

D3-E-E1: *“pode demorar 3 a 4 horas, cada ficha, cada teste; Corrigir testes e pode levar cerca de 3, 4 horas por turma; um PowerPoint pode levar-me uma manhã inteira a fazer (para uma turma); “Os oitavos anos, seriam quatro turmas vezes três, seriam mais de 12 horas na semana; necessidades educativas especiais, no caso dos meus alunos surdos tinha procurar muitas imagens, tentar por as coisas de uma forma, que fosse mais fácil de ser visualizada ... mais de 12 horas por semana”*

D3-E-E2: *“Constrangimento ao trabalho individual – alunos NEE: procurar muitas imagens, tentar por as coisas de uma forma, que fosse mais fácil de ser visualizada”*

D3-E-E3: *“sobrecarga pós-laboral; manhãs ou tardes sem atividade, acabam por ser dedicadas à escola”*

Em relação à prática pedagógica, ao modo como a organiza, ao tipo de intervenções que solicita e a sua distribuição dentro dos 45 minutos de cada aula, partilhou que privilegia como introdução relacionar o tema com o quotidiano dos alunos, acompanhar com registos no quadro e proporcionar tarefas de consolidação, no sentido de conduzir os alunos para uma aprendizagem prática. Como complemento, cria oportunidades para a participação, ainda que solicitada para alguns, no decorrer da aula.

D4-F-F2: *“a aula tinha de ir muito bem estruturada “*

D4-F-F3: *“...posso solicitara a intervenção, mas uma grande parte é espontânea”*

chegado o momento concreto para nos aproximarmos da observação, como um recurso das práticas pedagógicas, a docente foi questionada quanto à aplicação de tarefas de observação, mais explicitamente as que conduzem à análise, reflexão e inferência de dados. Neste sentido, partilhou que quer no âmbito das tarefas regulares das aulas (organização) quer no que concerne às aulas laboratoriais, todas exigem dos alunos observação e interação. Porém, os alunos partem quase sempre da ideia de que são incapazes de gerirem a informação dada e mais distantes passam a estar da sua real aplicação. Há que desmistificar o sentimento de desvalorização da sua função e papel, para que possam abraçar com outro dinamismo e vontade o seu comprometimento com as aprendizagens. Os constrangimentos manifestados pelos

alunos prendem-se com o “estado de espírito da sua posição de aluno”. No entanto, verifica-se paradoxalmente que os mesmos alunos, quando direcionados e impulsionados para este tipo de atividades pedagógicas e após uma orientação persistente por parte do docente, acabam por completar o seu percurso com êxito.

D5-G-G4: *“ Há desatenção; as turmas estão cada vez mais indisciplinadas ; dificuldade em que eles registem o que está a ser observado; também há uma grande dependência;. Parece que não avançam sem estar lá alguém a explicar”;*  
D5-G-G5: *“ ter percebido bem a parte teórica; haver um registo, se registarem percebem que o que está a ser registado é importante..”*

Questionada a docente sobre os condicionalismos que deteta na aplicação de tarefas com recurso à observação, na sequência da preparação das aulas e respetivos planos de aula, revelou que não se trata de incluir estas estratégias no seu plano de aula, mas a logística que isso obriga, na preparação do laboratório. Enquadrados na organização da escola em causa, os laboratórios, considerados de salas específicas , são simultaneamente salas de aula e pela sua dimensão são salas igualmente requisitadas para a realização de testes de avaliação por outros docentes. Tal implica que a sua disponibilidade se encontre limitada quer ao horário da docente como à rotatividade de turmas. Neste sentido a docente considera que a existência de um funcionário responsável pelos laboratórios ajudaria a otimizar a utilização mais frequente do espaço e aumentaria a oferta de tarefas mais práticas e suscetíveis de estimular os alunos.

D5-G-G6: *“Condiciona a falta de tempo para preparação da aula laboratorial; “ Falta alguém que organize e se responsabilize pela, limpeza, arrumação, que providencie a existência das substâncias, reagentes, e inventário de necessidades”*

Conhecida as circunstâncias dos docentes face à aplicação de tarefas com uso de observação, quisemos saber como se comportam os alunos ao nível do desempenho quando sujeitos a tais tarefas. São tarefas privilegiadas as que se relacionam com tarefas de laboratório que decorrem acompanhadas de registos das observações efetuadas e resolução de situações-problemas. No que concerne às estratégias eleitas,

todas elas, segundo a docente passam pela “observação” e pela necessidade de observar e refletir sobre o que viu/observou para alcançar a compreensão do todo (problema-resolução-conclusão).

D6-H-H1: *“grelha de observação .....para ....registar o que vai fazendo; se os alunos forem trabalhadores ... mesmo com poucas capacidades de raciocínio, não muito habituados a pensar, funciona bem uma aula onde o professor seja organizado e que registe tudo no quadro.....”*

D6-H-H2: *“ uma situação -problema funciona cada vez melhor e a parte de laboratório também.....”*

No âmbito das manifestações evidenciadas pelos alunos e percecionadas pelos docentes, procurou-se identificar as vantagens em termos de aprendizagens estimuladas e a sua relação com o perfil de aluno, de acordo com a caracterização de alunos: participativo e interessado, pouco participativos, não participativos e com interesses diversificados e ainda alunos cuja aula se encontra fora do centro dos seus interesses.

A docente revelou que a sua primeira preocupação é fazer com que os alunos saibam identificar as “situações-problema” e que passem a valorizar a capacidade de raciocínio, uma vez que considera serem os critérios básicos para se orientarem perante este tipo de estratégias indutoras de capacidades e estimuladoras de aprendizagens.

D7-I-I1: *“..... o ser perspicaz, ao ponto de a pessoa perceber o que é que precisa de procurar em cada situação-problema; é saber aplicar; ... calcular algo, então têm que saber que primeiro têm que fazer isto, depois tem que fazer aquilo, depois tem que fazer outra coisa para chegar ao fim, resolver o seu problema”*

Em termos de aprendizagens estimuladas, a docente considera que as estratégias intermédias são importantes para que os alunos consigam autonomamente chegar ao processo de construção de conhecimento. Assim, a promoção de aptidões no âmbito da desconstrução da informação que lhes chega é essencial para o seu processo de reconstrução do saber.

Conscientes de que cada aluno é único, tornou-se necessário criar uma categorização que tipificasse o desenvolvimento de aprendizagens de acordo com o perfil adotado. Foram criados os seguintes perfis: aluno participativo; aluno pouco participativo ((a) por dificuldades de capacidades, (b) dificuldades de interação com a realidade escola), alunos que não participam e ainda os que consideram a aula fora da sua esfera de interesses.

Das partilhas e reflexões decorridas das “conversas com café”, dos momentos diversificados de articulação, dos desabafos após êxitos e insucessos de um dia de aulas, foi-se desenhando o *perfil de aluno* que serviu de base de estudo.

- . *Participativo e interessado* – no entendimento da docente será um aluno que desenvolve, sistematiza e progride facilmente;
- . *Pouco participativo* – (a) necessitam que se adapte os conteúdos e de algum reforço positivo, para obterem êxito; (b) manifestam dificuldades por não se identificarem com a escola, desenvolvem fatores de contrariedade;
- . *Não participam* – partem de uma matriz de “*indisponibilidade*” em que a contrariedade deu lugar à “*auto marginalização*”, revelam apatia perante a aula e tarefas mas por outro lado, necessitam de chamar a “*atenção sobre si*” de se fazerem presentes ao invés;
- . *A aula encontra-se fora do centro de interesses* – partem de princípios “*descontextualizados*”, nos quais a figura de “*autoridade*” apresenta-se como um desafio a combater. Chegam à escola com uma “*predisposição para não aprender*”.

Questionada sobre a sua perceção relativamente às aprendizagens dos alunos, a docente referiu que partindo da resolução de problemas, verificou que os alunos começam a evidenciar alguma autonomia na organização dos dados e informações, considerando que de alguma forma revelam capacitação para fazerem “*observação*”, desenvolverem o esquema mental de raciocínio, estruturação do pensamento, transmissão de opiniões e alguma fundamentação. São etapas, no âmbito da docente, do desenvolvimento de capacidades cognitivas e quem sabe se conseguem à posterior, virem a produzir conhecimento.

D7-J-J1: “ Cria um maior à vontade, participa na aula, é capaz de ir procurar ajuda também noutros lugares.....

D7-J-J2: (a) “Tenho alunos que consigo cativar, que não trabalham praticamente nada em casa, mas que são perspicazes e conseguem aprender; ..... alunos que são pouco participativos, mas que conseguem ir participando com a ajuda e a solicitação do professor (uma maneira também de os trazer para a aula; (b)– “ tenho alunos que são capazes de dizer: “não quero saber disto ... “;

D7-J-J3: “Depende muito mais do interesse com que estão na aula, de se terem disponibilizado a trabalhar, a estar atentos ou não”;

D7-J-J4: “ quando os alunos são capazes de dizer: “não quero saber nada disto ... estão na escola com um objetivo contrário ....”

D7-L-L1: “ estas estratégias são indutoras de novos conhecimentos, mas para além dos novos conhecimentos, estamos a tentar desenvolver algo, nos alunos, que tem a ver com as capacidades deles, capacidades de raciocinar.....”

D7-L-L2: “...com base no conhecimento disto, ir buscar outro conhecimento...; organizar os dados que dispomos e com base nas variáveis, organizar os dados que dispomos e com base nas variáveis, tentar jogar com isto e procurar a resposta do

Após o conhecimento das perceções dos docentes sobre as manifestações evidenciadas nos alunos e respetivas aprendizagens, centramo-nos agora nos docentes e nas suas perceções sobre os objetivos que estiveram na base da seleção das tarefas de observação. Quisemos perceber o contributo dessas tarefas na consolidação dos conteúdos e ainda as vantagens percecionadas para o desenvolvimento das aprendizagens.

Tendo sido a observação considerada essencial para a consolidação dos conteúdos, a docente explica que as tarefas propostas vão estruturadas no sentido de ajudar os alunos, partindo sempre da resolução de um problema. É pedido aos alunos que observem o problema exposto, no sentido de o interpretar, selecionarem e identificarem as variáveis, estabelecerem hipóteses de solução, analisá-las, testá-las a

fim de verificarem a sua veracidade. Tal contribui para ajudar a criar uma pré-disposição para aprenderem. No que concerne à verificação dos conhecimentos apreendidos, a docente considera mais fácil, uma vez que cada professor é detentor de uma diversidade de instrumentos de avaliação, há que aplicá-los de acordo com o grupo turma e a especificidade de cada aluno.

D8-M-M1: - *“A aula vai estruturada de forma que os alunos consigam atingir.....queiram aprender, há registos, os exercícios evoluem em complexidade de raciocínio... continuam a não querer saber.”*

D8-M-M2: *“a estruturação da aula, prevê momentos diferentes de conseguir aferir os conhecimentos apreendidos, procuro sempre ir ao encontro do que eles me pedem: fazer um resumo, ficha de trabalho, solicitação dos alunos...”*

Face às vantagens dessas tarefas para o processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, a docente partilhou que em termos de avaliação possibilita uma avaliação mais diferenciada dos alunos, decorrente dos diferentes momentos de consolidação. Por outro lado, espera-se que os alunos a pouco e pouco sistematizem as suas rotinas de aprendizagens, criando hábitos de trabalho que estimulam por sua vez a aplicação prática das suas aprendizagens, e conseqüentemente a melhoria dos conhecimentos.

D8-N-N1: *“sim ..... da estrutura da aula há momentos de explicação, conclusões, porque há sempre alunos que não conseguem estar atentos... registos, questões...”*

D8-N-N2: *“mesmo os que estão um pouco distraídos....tem hipótese de rever..... uns conseguem outros não....é um círculo vicioso quando não se combatem as dificuldades”*

Em relação à percepção dos docentes sobre os programas curriculares, no âmbito da sua gestão e organização a docente referiu que privilegiam a consolidação dos conteúdos e constituem um incentivo à observação como estratégia na aula,

promovem a construção do pensamento. Contudo em relação à aplicação prática é muito limitada face aos extensos programas curriculares.

D9-O-O1: *“Sim, A nova metodologia ainda quer mais do que aquilo que eu faço, quer que os alunos construam o pensamento praticamente sozinhos, passo a passo Na prática é complicado devido ao tempo da aula, devido à organização entre os alunos, devido ao comportamento”*

D9-O-O2: *“ A aplicação é muito limitada”*

No decorrer da prática letiva, os manuais são o suporte condutor para os alunos na relação direta com os conteúdos. Serão eles instrumentos de motivação para os nossos alunos? A docente referiu que os manuais são um instrumento de motivação dos alunos conduzindo-os à realização de tarefas em que a observação se encontra implícita. Constitui também um importante meio de desenvolvimento de competências de aquisição de “saberes”.

D9-P-P1: *“ é para todos, porem quem tira mais proveito são os alunos mais perspicazes, embora os outros também se sintam desafiados;*

D9-P-P2: *“em termos de ritmo de trabalho, muitos desistem por falta de requisitos que não atingiram e desmotivam-se facilmente.”*

No âmbito da valorização das aprendizagens procurou-se saber quais os aspetos facilitadores e os constrangedores que os docentes encontraram no âmbito da valorização das aprendizagens. Face a valorização das aprendizagens dos alunos a docente partilhou que é através de evidencias como a autonomia, a realização das tarefas por mérito próprio (autoconstrução do conhecimento), valorização das suas próprias capacidades e a construção mais consciente do conhecimento. No entanto, permanece ainda o grande fator de constrangimento que é a “vontade de aprender” por parte do aluno, que os conduz à abstração dos conteúdos, à sua

descontextualização, perda de significado e por tal entram num esvaziamento de conhecimento.

D9-Q-Q1: *“ conhecimento mais consciente e mais consistente, mais duradouro. Uma coisa é alguém dizer uma frase e tu decoraste essa frase, outra coisa é seres tu própria achegares lá, a teres concluído.”*

D9-Q-Q2: *“ condicionada à vontade própria do aluno! ....é fundamental; ... outra será ...a desvalorização dos conteúdos...face à relação com o dia-a-dia...”*

Se por um lado os programas curriculares e os conteúdos encontram-se vinculados à observação como estratégia de construção de conhecimento, por outro torna-se importante conhecer os requisitos que os docentes privilegiam na seleção dos manuais. A docente indicou preferencialmente os seguintes aspetos: valorização da estrutura e organização dos conteúdos; condução/indução do aluno à descoberta de algo e respetiva problematização e resolução de questões.

D9-R-R1: *“a estrutura permite orientá-los nos seus progressos, sem desvios, ... mas está sempre condicionada à vontade própria do aluno, .... Embora haja mecanismos que ajudam a criar esse ambiente..... Na aula é importante termos o fio condutor muito direitinho para não nos perdermos.”*

A finalizar a análise dos dados da entrevista I, procurou-se conhecer quais os condicionalismos que os docentes encontram nos programas em relação à observação. Neste sentido a docente partilhou alguma indecisão chegando mesmo a utilizar a expressão “paradoxo”, na medida que se por um lado considera que os programas por si não serão um condicionalismo à observação como um recurso, por outro considera que a extensão de conteúdos implícitos nos programas, poderão por si ser um condicionalismo. De acordo com a Autonomia e Flexibilidade Curricular, concluiremos que os programas são “oportunidades”.

D9-S-S1: “...parece paradoxo o que vou dizer...não acho que haja condicionalismos, pelo contrário, são oportunidade para..., no entanto....a sua extensão de conteúdos ....leva-nos a isso...”

Os dados que a seguir se apresentam, enquadrados na fase de reflexão e intervenção das práticas letivas requerem do docente uma visão reflexiva mais alargada, face à introdução de novos conceitos no âmbito da participação neste estudo. Concretizada num esquema de trabalho colaborativo, procurou-se que as práticas letivas incidissem em propostas com recurso à observação, que nos conduzissem à aferição pormenorizada dos resultados obtidas pelos alunos, tendo em conta a sua capacidade de resposta aos estímulos apresentados.

No âmbito das aprendizagens significativas, foi proposto no seguimento das metodologias adotadas por cada docente, que nos identificassem os estímulos utilizados, que nas suas perceções considerem serem indutores de aprendizagens. A docente, referiu que é muito importante dirigir-se aos alunos pelo “nome próprio”, pois considera que a “causa-efeito” contribui para reposicionar o grau de atenção/concentração ao mesmo tempo que é um reforço da sua identidade pessoal e única, no grupo turma. Um outro estímulo que utiliza para iniciar uma nova temática é partir de exemplos comuns ao quotidiano dos alunos, levá-los a refletir que algo que faz parte do seu dia-a-dia, tem uma outra importância em termos de conhecimento científico, isto é, levá-los a confrontar que o todo é composto por partes essenciais, que sem elas não existiria esse todo como o conhecem, é levá-los a observar e compreender que daí virá um novo conhecimento. Referiu que um dos outros estímulos é questionar diretamente, a fim de os induzir à reflexão de situações problemas com o objetivo de partilharem a sua opinião.

D10-TA-TA1: *“Chamar os alunos pelo nome próprio, quando quero que participem ou quando estão desatentos; tentar usar situações do dia a dia, exemplos diários onde se insiram os conteúdos (histórias); colocar questões que os obriguem a pensar sobre as situações apresentadas e expor a sua opinião.”*

No seguimento dos estímulos privilegiados, tornou-se importante conhecer as evidencias manifestadas pelos alunos. A docente partilhou que os alunos se manifestaram mais motivados, no sentido que aderem e participam corretamente. Espera-se que no seguimento destas rotinas, eles ganhem alguma autonomia e passem ser eles a gerir as suas prestações em aula.

D10-TA-TA2: *“Respondem bem à questão colocada; nota-se se os motivamos ou se estão a perder o interesse, no fundo se respondem bem aos estímulos; os alunos despertam sempre um pouco mais quando chamados pelo nome.”*

O recurso à observação é o pilar desta investigação, por tal inquirimos os docentes, no sentido de perceber como é que a observação pode ser considerada como estímulo de referência para o desenvolvimento de outras capacidades Face às capacidades desencadeadas num contexto da observação como recurso, a docente referiu que os alunos efetivamente desenvolvem destrezas como a capacidade critica, ao esforçarem-se para partilharem as suas ideias, tal como acontece com a realização de pesquisas, em que tem de procurar a resposta certa e relacioná-la com questão e com as suas ideias. São contudo formas de desenvolverem autonomia em relação à capacidade de trabalho.

D10-TB-TB1: *“Alguns conseguem ficar mais motivados pela disciplina; desenvolvemos a capacidade crítica, de tentar arranjar a resposta para as situações problema colocados.; a capacidade de fazer pesquisa, procurar resposta (fora da escola) aos problemas que surgem; desenvolver a capacidade de trabalho.”*

No seguimento do contributo da observação para o desenvolvimento de novas competências, a docente considera que haja uma relação intrínseca entre a

observação e a análise crítica e criteriosa da “situação alvo”, sendo que a resposta obtida sequencialmente e conscientemente deve induzir a mudanças, logo houve desenvolvimento de novas competências .

D10-TC-TC1: *“Quando um professor observa criticamente, tentando mudar os comportamentos errados, está a contribuir para manter o desenvolvimento das competências que quer desenvolver: raciocínio, análise, capacidade de trabalho e de resolver situações problema no dia a dia.”*

Nesse desenvolvimento de capacidades urge perceber se poderemos incluir as aprendizagens significativas. A percepção da docente valida a questão, na medida que poderemos associar a relação intrínseca de que nos fala à ideia de “ancoramento”, em que ocorre aprendizagem quando se parte de um saber já adquirido -“ancorado” e sobre ele se processa um novo conhecimento.

D10-TC-TC2: *“Sim. Se a capacidade de atenção e de trabalho regular forem conseguidas, as Aprendizagens Significativas são alcançadas. A capacidade de resolver situações novas, com os problemas do dia a dia, e com base nos conteúdos aprendidos, é a mais difíceis de ser alcançada, mas esta, normalmente, não faz parte das Aprendizagens Essenciais”*

Ao falar-se da importância de desenvolver capacidades conducentes ao conhecimento, e perante a questão de que forma as metodologias ativas contribuem para esse desenvolvimento, a docente descreveu esquematicamente o processo de desenvolvimento, com base na utilização do trabalho colaborativo e a concretização de trabalho prático, como estratégia ao serviço do saber construído.

D11-UD-UD1: *“Vou considerar 2 metodologias que considero ativas: o trabalho colaborativo e o trabalho prático. No trabalho colaborativo, os alunos aprendem significativamente ao ensinar o conteúdo aos colegas. (...)explicar a matéria, os conteúdos (...) bem compreendidos e articulados (...) de forma simples para o colega entender. O esforço feito em ensinar, faz aprender. O trabalho prático ajuda a consolidar o saber (...) percebe o objetivo do trabalho; porquê de resolver de determinada maneira. Dessa forma pensa em como resolver o problema, pensa no procedimento, articula os conteúdos (...) arranjar solução (...) chega a uma conclusão.*

Com base no “*saber construído*”, procurou-se compreender o conceito dominante dos docentes sobre o seu entendimento sobre as capacidades complexas. A docente considera que a maioria dos alunos dificilmente as conseguem atingir, encontram-se acima das aprendizagens essenciais para este nível de alunos, nomeadamente porque a matriz de desenvolvimento assente no essencial, impede que se faça um trabalho de construção de desenvolvimento com a maioria dos alunos. Mas considera que seja este o caminho a percorrer.

D11-UE-UE1: *“Aqueles que não são facilmente atingidas pelos alunos. Por exemplo a capacidade de resolver “situações – problema” novas(...)”*

Neste âmbito, questionou-se sobre o papel da observação no desenvolvimento de tais capacidades, ao qual a docente revelou alguma indecisão quanto ao foco da questão, embora pretende-se partir da ótica do docente para realçar a necessidade de acompanhamento e orientação dos alunos no processo de desenvolvimento dessas capacidades mais complexas.

D11-UE-UE2: *“a observação direta (da resposta do aluno a uma questão colocada) é a maneira mais rápida, eficaz e significativa para o aluno ter um feedback do seu conhecimento, podendo melhorar o seu desempenho e aproveitamento; há necessidade de provocar o aluno, levantado dúvidas e fazendo com este se certifique do que está a dizer, fazendo com que este arranje exemplos que comprovem a sua teoria.”*

Perante a questão da utilização de outros recursos e benefícios no âmbito das capacidades complexas, verificou-se a continuidade de indefinição quanto ao sujeito, no entanto a docente reflete sobre a angústia sentida nos momentos de avaliação sumativa das aprendizagens dos alunos e a avaliação direta das capacidades complexas. A avaliação sobre as prestações dos alunos com recurso da observação, correspondem no final de cada período, a períodos de intensa indefinição para o docente, pela falta de clareza dos instrumentos de avaliação. Reconhece que necessita que a observação decorra de forma objetiva e mensurável para que seja validada a sua subjetividade.

D11-UE-UE3: *“classificar no final do período, precisamos de uma observação objetiva e mensurável para ter dados que validem a avaliação mais subjetiva que é feita na aula. Desta forma, após os dados recebidos na observação direta e na observação de trabalhos escritos podemos efetuar uma classificação justa e que transpareça as aprendizagens conseguidas.”*

No desenvolvimento dos processos de análise, reflexão e inferência, quais as metodologias privilegiadas, a docente referiu que na sequência das suas estratégias de organização da aula, assentam na apresentação de situações-problema enquadradas no quotidiano dos alunos, para que estes partam do conhecimento que já possuem e desencadeiam um novo processo de desenvolverem esse mesmo conhecimento. No âmbito deste estudo, corresponderá ao processo de construção de conhecimento objetivado.

D11-UF-UF1: *“Como já referi, tento levantar situações – problema, usar situações quotidianas e exemplificar com a prática (trabalho experimental).”*

O processo de construção do conhecimento, é um processo de desenvolvimento assente em novos “constructos” provenientes do desenvolvimento da ação cognitiva de relacionar “saberes”.

D11-UF-UF2: *“Ajudam a compreender a matéria em vez de “decorá-la””*

Na fase final desta II entrevista, procurou-se conhecer a relação entre os critérios gerais de avaliação e a avaliação de desempenho dos alunos. Iniciamos por questionar os docentes quanto à forma de avaliar tais aprendizagens. A docente partindo do dispositivo de avaliação da sua disciplina, identificou os parâmetros sobre os quais incidirão estas aprendizagens, nomeadamente: 5% através da observação da participação oral; 15% no âmbito da observação do seu desempenho em termos de trabalhos escritos em aula; 30% relativos à observação de indicadores de atitudes/valores. Pelo que, nesta sequência, podemos considerar de imediato que nos 50% da avaliação final dos alunos preveem a valorização destas aprendizagens.

D12-VG-VG1: *“Sim, na avaliação e classificação. Nos critérios de avaliação de grupo, há 5% para a observação da participação oral, há 15% para a observação de trabalhos escritos na aula (fichas e relatórios), há 50% para testes, há 30% para a observação de indicadores de boas atitudes/valores (cumprir regras 10%, realizar trabalhos 10%, organização 5% e iniciativa 5%).”*

Falta posteriormente validar qual a percentagem exata atribuída especificamente à sua valorização. E de acordo com a perceção da docente verifica-se algum desfasamento entre o que é reconhecido e valorizado pela docente e instrumentos de avaliação definidos.

D12-VG-VG2: *“Estes pesos foram aprovados em CP, na escola. Neste momento, há uma tendência em sobrevalorizar o que já deveria ser expetável. Ou seja, estamos a valorizar algo, como cumprir regras, efetuar um trabalho regular, quando isso devia ser o obrigatório e essencial para qualquer aluno poder aprender. Isso é a base, nem precisava de ser valorizado.”*

Em relação à concordância ou não com o processo de avaliação de desempenho dos alunos, a docente manifestou a sua total concordância com base na atual situação de turmas numerosas, cuja avaliação dos alunos se encontra condicionada a patamares de referência em oposição ao que deveria ser uma avaliação holística.

D12-VG-VG3: *“Neste momento, com o número de alunos que temos, sim. A avaliação deve ser fragmentada e não holística de modo a ser mais justa. Enquanto professora, o meu objetivo principal é transmitir os conhecimentos de uma forma clara, concisa e fundamentada aos meus alunos, de modo a que seja uma aprendizagem duradoura. Se tivesse apenas dois alunos, conseguia ter uma avaliação holística, pois ia conhecendo o aluno num todo. Infelizmente, com o número de alunos que temos na sala de aula, com a preocupação em cativá-los, em mantê-los atentos e em que compreendam os conteúdos é impossível adquirir esta visão holística que só Deus teria.”*

Na continuidade de se perceber o enquadramento da avaliação do desempenho dos alunos no âmbito dos critérios de avaliação, questionamos os docentes sobre a valorização do desenvolvimento de capacidades se encontra contemplado nos atuais critérios de avaliação. Verificou-se que apesar da concordância da docente face à definição dos critérios vigentes, considera que os mesmos deveriam ser canalizados apenas para a avaliação dos progressos dos alunos mediante o seu desempenho.

D13-VH-VH1: *“Naturalmente, como referi, os 70 % dos conhecimentos e capacidades deveriam ser mais valorizados, já que as boas atitudes e os bons valores deveriam ser ensinados em casa e não deveriam ser avaliados por nós professores como um item à parte, mas sim englobados na avaliação dos conteúdos.”*

Ao finalizar a II entrevista, quisemos privilegiar as sugestões dos docentes no sentido de avançarem com propostas que considerem eficazes, no âmbito do presente estudo e de práticas mais ajustadas ao desenvolvimento de processos que viabilizem a construção de conhecimento e uma avaliação mais equilibrada do desempenho dos alunos.

D13-VH-VH2: *“Considero que os critérios de avaliação deveriam ser da responsabilidade do ministério de educação. A autonomia da escola, que tem sido cada vez mais valorizada pelo governo ao longo da minha carreira, traz no meu entender, mais confusão, mais trabalho de articulação, fazendo com que os professores se sintam mais perdidos, com trabalho mais burocrático e com menos tempo para se dedicarem à preparação dos conteúdos que têm que lecionar. Se fosse feito pela tutela, havia uma maior uniformização entre escolas (que sabemos que são diferentes) e estaríamos todos a remar para que as Aprendizagens Essenciais fossem conseguidas.”*

Perante os factos expostos pela docente regista-se um apelo à uniformização de critérios por parte da tutela, em confronto com sentimentos de cansaço e esvaziamento provocado pela sobrecarga sentida relativamente ao esforço empenhado em debater estratégias e de procurar respostas, desvalorizando para segundo plano a tarefa da docência.

#### 6.3.1.2 - A perspetiva do docente de MAT

Docente do sexo masculino, é Licenciado em Matemática Aplicada, com habilitações para a docência do grupo 500, tendo complementado o seu percurso académico com a Especialização em Ensino Especial, do grupo 910. Integrou a carreira docente mediante profissionalização em serviço. Desempenhou funções diversificadas: Coordenação de Departamento, Assessoria, Coordenador de TIC, CRTIC, CEF, POPH entre outras.

No âmbito de compreendermos o impacto da gestão de distribuição do serviço com a gestão do docente foi distribuído na componente letiva 2 turmas do 9.º ano, 10 horas atribuídas à turma CEF, 7 horas para o CRTIC, 3 horas de assessoria e outras responsabilidades não contabilizadas. A componente não letiva é preenchida com as tarefas inerentes às funções relacionadas com a coordenação das TIC, CRTIC e assessoria.

*D1-C-C1: "CRTIC (7 horas) + assessoria (3 horas)..... e todas as outras tarefas inerentes a estas funções;*

*D1-C-C2:" Leciono 2 turmas 3.º ciclo (9ano) + CEF (10 horas), isto no papel...porque não chega para as tarefas que me foram atribuídas....., a carga letiva é muito exigente .... Fim de ciclo ... e preparação para o mundo do trabalho... com muita criatividade...)"*

Em relação aos constrangimentos evidenciados, o docente desabafa que não há tempo para tudo, o que se torna ainda mais exigente e desgastante, afirmando que não há rotina ou método que aguentem tanta pressão. O grau de exigência da sua disciplina para o 9.º ano com as perspectivas dos exames, a turma CEF a ser orientada para o mundo de trabalho/estágio... são exigências previstas mas desgastantes. Termina por partilhar que se ultrapassa, gostando do que se faz. Como aspetos facilitadores refere que é necessário "gostar do que se faz". Apostar na rotatividade de tarefas é sem dúvida uma maneira de ultrapassar a multiplicidade de tarefas.

*D1-C-D3: "Grau de exigência do 9.º ano, como fim de ciclo; CEF – a terminar o percurso, prepara-se para o estágio, é necessária muita paciência, criatividade para os por minimamente operacionais; Grande sobrecarga nas restantes tarefas atribuídas, inerentes ao cargo de Coordenador de TIC e pertença ao CRTIC."*

*D1-C-D4: "....muito sinceramente, gostar do que se faz (...) procurar a rotatividade de tarefas (...) Hoje é para isto, amanhã é para aquilo, mas fica-se sempre com a sensação de inacabado "*

Questionado quanto ao tempo despendido para a preparação das atividades pedagógicas, refere que por semana devem ser entre 10 a 12 horas no total, a acrescentar mais o fim de semana.

*D3-E-E1: "Organização do horário de trabalho individual: 10 a 12 horas por semana, mais uma parte do fim de semana, porque tenho sempre outras atividades .... Atualização do site, listagens dos diferentes serviços, mapas de reuniões, emissão de cartões.... Muitas destas coisas faço-o por controle à distância. Mas continuam a ser horas despendidas de trabalho para a escola, as quais não consigo contabilizar..... são noitadas....."*

Questionado relativamente à prática pedagógica, ao modo como a organiza e planifica partilhou que privilegia a resolução de problemas aplicados a inúmeras situações, no sentido de provocar o desenvolvimento da capacidade intelectual. Em termos da observação como um recurso, todas as atividades são mobilizadas nesse sentido, implicam saber analisar e resolver problemas.

*D3-E-E2 : " em Matemática a base assenta no raciocínio e no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas...apresentas o método, a regra ou o teorema e aplica-os a um inúmero de situações... há que aprender a brincar com enigmas.....e descobrires tesouros....a tua própria capacidade intelectual, a tua perspicácia..."*

O tempo dispensado a este tipo de tarefas já se encontra contemplado na gestão da aula, quando inicia o novo assunto, compara-o como manual, analisa com os alunos exemplos para depois trabalhar a capacidade de cada um, normalmente termina com a ida ao quadro dos alunos.

*D3-E-E3 : "...na parte teórica (...) apresento-a, comparamos com o manual, verificamos e analisamos os exemplos bases no quadro...." "...na realização de exercícios, dinâmica específica da aula, há muita diferença.... Porque nunca permito que os pares ou grupos sejam os mesmos, rodo-os sempre na própria aula, para que haja interajuda e evitar vícios. Também as correções no quadro se desenrolam desta forma. "*

Em relação à prática pedagógica, ao modo como a organiza, ao tipo de intervenções que solicita e a sua distribuição letiva, partilhou que privilegia para início de aula, fazer o ponto de situação, apresenta novos exercícios como meio de verificação das

capacidades de resolução. Relativamente à previsão de momentos para participação ativa dos alunos, o docente referiu que tem por iniciativa solicitar a intervenção dos alunos na forma espontânea ou solicitada por si mesmo, nomeadamente quando os alunos não fazem por iniciativa própria. Constitui condição a apresentação de propostas de atividades para a promoção de novas capacidades. Falou-nos do seu conceito de “aula invertida”, em que a aula é conduzida com base nos alunos, das suas dúvidas e dificuldades.

*D4-F-F1: “mas procuro fazer o ponto da situação do que ficou da aula anterior e avançar... ou para novos exercícios mais complexos ou matéria nova”*

*D4-F-F2: “as aulas são muito abertas, qualquer momento é indicado para exporem dúvidas; normalmente não sou eu que respondo, são os próprios colegas que explicam, que demonstram..... que vão ao quadro com eles; considero que a aula seja invertida, ou seja, parte dos alunos, das suas dúvidas, das suas dificuldades”*

Referiu que a dinâmica da aula, tem como condição a exposição de determinado conteúdo, tudo o resto da aula decorre de forma a envolver todos os alunos, o treino de exercícios amplia a capacidade de interpretar um problema e leva-os à sua resolução. Esta dinâmica corresponde à totalidade da aula, faz parte da estrutura.

*D4-F-F3: “a gestão da aula é dinâmica, a única estratégia predefinida será a parte expositiva da matéria; privilegio ...o treino passa obrigatoriamente por colocá-los a falar, a pensar alto..... os pares ou grupos, no decorrer de um bloco de 90 minutos, são mutáveis, os alunos rodam entre si”*

*D4-F-F4: “Como te disse anteriormente....toda a aula está baseada numa dinâmica muito própria”*

No âmbito das tarefas de observação, questionaram-se os docentes sobre as suas perceções relativamente ao modo como a organizam, a frequência com que ocorrem, que tipo de reações manifestam os alunos e ainda que fatores identificam como facilitadores e como constrangedores. O docente referiu que cada aula é um desafio, há objetivos estabelecidos que abrangem todos os alunos, independentemente das

suas dificuldades ou capacidades. As tarefas com recurso à observação são uma constante da dinâmica da aula., na medida em que o objetivo é fazer com que os alunos consigam, as metas é que são diferentes. Refere ainda que uma outra vantagem deste tipo de aulas é serem preparadas em função dos alunos (CEF), também se verifica que o trabalho de grupo *“é preferido pela maioria, porque os não expõe individualmente, no entanto tenho a regra de alterar os grupos, a ordem da ida ao quadro, para evitarem que uns fiquem à sombra dos outros”*

D5-G-G1: *“ os objetivos que traço são iguais para todos, o que difere são as capacidades e as metas que cada um atinge - daí a minha preocupação com a rotatividade dos alunos na realização em aula dos exercícios.....”;*

D5-G-G2: *“correspondente a cada aula”*

D5-G-G3: *“ com vantagens nos anos seguintes, uma vez que se procura corresponder ao critério de continuidade das turmas”*

D5-G-G3: *“o objetivo é conseguirem. Por vezes há ainda alunos que nos surpreendem, querem mais exercícios, que aumente o nível de complexidade...”*

No que concerne às manifestações dos alunos, perante o tipo de prática pedagógica o docente refere que são fatores facilitadores a predisposição dos alunos, a motivação e o interesse em aprenderem pela descoberta. Revela que sempre foi seu princípio equilibrar as tarefas no decorrer das aulas, mas na turma CEF, as pausas e as mudanças de tarefas são fundamentais para que haja rentabilidade na sua realização.

D5-G-G6: *“.....equilibrar as diferentes etapas das aulas é uma prioridade: os alunos necessitam de um tempo para se concentrarem e trabalharem, mas necessitam igualmente de momentos de pausa, mudança de tarefas...é importante para os ajudar a manter a concentração”*

Após se reconhecer que os docentes recorrem à aplicação de tarefas com recurso à observação para desenvolverem nos alunos processos de desenvolvimento de capacidades, tornou-se pertinente identificar que tipo de tarefas privilegiam os docentes. Partindo da sua dinâmica de rotatividade, todos os alunos são chamados a mostrar provas, são desafiados a irem ao quadro para exemplificarem o seu raciocínio,

resolverem novos problemas e isso leva-os a produzir conhecimento: exercitar a capacidade de raciocinar, de interpretar, relacionar, deduzir, questionar, procurar resposta e apresentar soluções no sentido de produzir conhecimento próprio, construído e assimilado no decorrer do “aprender fazendo”. Por outro lado este percurso traz consigo o despertar de outras capacidades tais como o desenvolvimento do espírito crítico, o conhecimento como objetivo, a percepção do todo pelas partes e o manuseamento de estratégias cognitivas.

D6-H-H1: *“ Fazer fazendo, na medida que é exercitando o raciocínio, que se desenvolvem outras capacidades: a importância de interpretar o enunciado é fundamental, obriga a uma leitura, pausada, concentrada, .... Para que haja inter-relação dos dados, levantar hipóteses, dedução, e demonstração, via resolução do exercício ... fá-los pensar! ”*

D6-H-H2: *“(...) desenvolvimento do espírito crítico, na sua globalidade, implica desenvolver uma “teia” de capacidades (...)até chegar ao conhecimento(...) tal como já disse(...) o desenvolvimento da interpretação, ao nível da língua Portuguesa é muito importante na matemática e em todas as outras disciplinas(...); a estruturação do raciocínio, permite fasear a interpretação de partes, para chegar ao conhecimento do todo ”*

Os docentes perspetivaram um conjunto de ações a desenvolver pelos alunos no sentido de os mesmos desenvolver um conjunto de capacidades, propuseram estratégias que no seu entender fossem condutoras de tais ações, importa agora verificar se o que pretendiam e objetivara corresponde às manifestações dos alunos. Privilegio uma dinâmica que possa induzir os alunos para novas capacidades, que lhes possibilitem a fragmentação do problema em partes e a consequente resolução que visem o todo. São contudo um contributo para a formação e construção de si próprio

Face à aplicação de tarefas com uso de observação e conhecida as circunstâncias dos docentes quisemos saber como se comportam os alunos quando sujeitos a tais tarefas.

Verificou-se que ao nível da sala d aula vão fazendo progressos na dinâmica de analisar, interpretar, até já vão avançando com algumas hipóteses e com alguma orientação chegam mesmo a fazer escolhas no sentido de chegarem a umas solução, porém em

termos de trabalho autónomo fora do espaço de sala de aula, mesmos aqueles que investem um pouco mais, desorientam-se e não são capazes de desenvolver o percurso na sua totalidade. Leva-nos a crer que tais estratégias deveriam ser estimuladas desde o pré-escolar, para que no final do ensino básico essas capacidades estejam já otimizadas em termos de processamento cognitivo.

D7-I-11: *"falta-lhes conseguir perceber que isso deve ser uma rotina deles (...) a dinâmica da aula vai ao encontro dessa indução, mas na aula estou lá, estão os colegas que já conseguem fazer aplicação, mas depois.....falham; parte-se da interpretação faseada dos dados para se chegar ao problema na totalidade, com soluções e a sua aplicação; portanto eu acho que cada vez mais ... o professor, independentemente da área, é importante precisamente a esse nível, para os ensinar e para os orientar..."*

Conscientes de que cada aluno é único, tornou-se necessário criar uma categorização que tipificasse o desenvolvimento de aprendizagens de acordo com um perfil predefinido e adotado. Foram criados os seguintes perfis: aluno participativo; aluno pouco participativo ((a) por dificuldades de capacidades, (b) dificuldades de interação com a realidade escola), alunos que não participam e ainda os que consideram a aula fora da sua esfera de interesses.

- . *Participativo e interessado* – é aquele que desenvolve, sistematiza e progride facilmente; manifesta-se pelo progresso em termos de interesse e uma participação validada e faz algumas aprendizagens.
- . *Pouco participativo* – (a) Conseguem algum êxito quando adequamos os conteúdos ao seu nível de dificuldades; todo o trabalho que fazemos com eles ao nível da interpretação, análise e raciocínio desperta-os para o desenvolvimento de outras capacidades, no entanto necessitam de um “suporte” (...) do professor; (b) manifestam muitas dificuldades por não se identificarem com a escola que os conduz para um interesse muito deficitário, e por vezes acompanhado de comportamentos incorretos.
- . *Não participam* – partem de uma matriz de contrariedade perante a sala de aula, perante o seu papel e o papel dos colegas e do professor. Nada lhes interessa porque

ainda não perceberam o papel de utilidade em que apostam., nomeadamente a turma CEF.

- . *Para aqueles em que a aula se encontra fora do centro de interesses – partem de princípios “descontextualizados”, de desafio mediante a manifestação de comportamentos desajustados.*

D7-J-J1: *“aumenta o interesse e participação, permite-lhe fazer algumas aprendizagens (...) mas poucos são o que ganham em autonomia”*

D7-J-J2: (a) *“o trabalho de interpretação, de análise.... de raciocinar, desperta-os para o desenvolvimento de outras capacidades de pensar e de se relacionar; (b) – mas a orientação do professor é importante para ir fazendo a fronteira para os manter focados...”*

D7-J-J3 + D7-J-J4: *“digamos que é difícil algum sucesso, porque não estão formatados nesse sentido nada lhes interessa ainda não perceberam o papel de inutilidade a turma CEF insere-se neste espirito, com um programa normal”*

No que concerne às aprendizagens percecionadas nos alunos, partilhou que tem pressa em fazer as coisas e não as interpretam e isto verifica-se de imediato quando lhe apresentamos um problema para resolver: eles leem , mas não perceberam o que acabaram de ler por não o tentaram descodificar. As verdadeiras aprendizagens complexas são desenvolvidas se forem capazes de desenvolver capacidades por patamares, em que as novas partem das que já assimilaram, caso contrário verificamos o que tem sido habitual um desenvolvimento em “zig-zag”.

D7-L-L1: *“ serem capazes de relacionarem a leitura com a necessidade de interpretar, e avançarem a descodificação dessa mensagem....”*

D7-L-L2: *“será os alunos conseguirem por eles, pelas capacidades que foram adquirindo ser capazes de desenvolveram outras, é necessário que arrisquem e procurem novos resultados.”*

Após o conhecimento das perceções dos docentes sobre as manifestações evidenciadas nos alunos e respetivas aprendizagens, centramo-nos agora nos docentes

e nas suas perceções sobre os objetivos que estiveram na base da seleção das tarefas de observação.

Verificamos que a observação tem sido considerada essencial para a consolidação dos conteúdos, assim, quisemos perceber o contributo dessas tarefas na consolidação dos conteúdos e ainda as vantagens percebidas para o desenvolvimento das aprendizagens. O docente referiu que é a base para a consolidação dos conteúdos, tendo por requisitos o treino de tarefas como a interpretação, dedução, solucionar e concretizar. Considera que os alunos deveriam desde a pré escola, serem preparados para o contacto com estratégias que lhes desenvolvessem estas apetências. O papel do professor é importante na seleção de estratégias a implementar, mas contudo, acresce-lhe a responsabilidade de, mais do que orientar tem de acompanhar no decorrer do processo de aprendizagem. *Diria que é um cordão umbilical que necessita de ser cortado.*

D8-M-M1: - “ ... Claro! (...) verificamos o percurso desenvolvido até perceberem,; como ultrapassaram e como conseguem ultrapassar(...) em cada aluno é diferente o modo como evoluem e a evolução de uns não é comparável com a de outros(...)”

D8-M-M2: “O papel do docente é importante no acompanhamento destas estratégias, pois nem todos os alunos estão comprometidos com o seu sucesso....há a necessidade de uma orientação obrigatória....para que haja alguma consolidação ...não, um progresso em termos de algumas capacidades.....mas a sua aplicação exige requisitos..”

Face às vantagens dessas tarefas para o processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, o docente referiu que proporciona momentos diferenciados de avaliação, decorrentes das tarefas solicitadas e do envolvimento direto dos alunos. Por outro lado, os momentos de avaliação formais constituem um reforço à validação do processo de aprendizagem.

D8-N-N1: *“A verificação... na aula, como reagem às tarefas e os resultados obtidos, todas as tarefas de consolidação/avaliação, participação direta, e momentos formais de avaliação, em que cada um é único e vale por si”*

D8-N-N2: *“aquisição de hábitos de pensar, de interpretar, de relacionar .....permite ao docente manter atualizada a informação avaliativa do aluno, reestruturar estratégias (...) que permita aprender fazendo(...) observação implica, tornar seu o conhecimento ”*

Em relação à percepção dos docentes sobre os programas curriculares, no âmbito da sua gestão e organização o docente considera que são um incentivo à observação. Contudo em relação à aplicação prática é muito limitada no sentido que preveem determinados patamares, para os quais uma boa parte dos alunos não consegue atingir, daí que sejam necessários patamares intermédios cujas estratégias estabeleçam essa ligação.

D9-O-O1: *“os programas neste momento .... dão importância, às vezes o que falha são os meios para desenvolver”*

D9-O-O2: *“os exercícios preveem um determinado patamar de complexidades, e nós damos conta que os alunos necessitam de estratégias intermédias...”*

No decorrer da prática letiva, os manuais são um instrumento de confronto , incita-os a pensar conduzindo-os a refletir sobre “algo”. A sala de aula é o espaço de partilhas dessas reflexões – feedback – o que de uma forma implícita os obriga a desenvolver capacidades adormecidas/inativas ao serem confrontados quer com as opiniões dos outros como também com as suas próprias ideias. Torna-os mais “pessoas” diz o docente e eu acrescentaria “melhores alunos”. Este “treino” subjacente que a dinâmica da aula lhes possibilita é um dos caminhos que os conduzem às aprendizagens , partindo de patamares diferentes. Perceciona-se destes patamares, as bases em que se situam cada aluno (com ganhos e com dificuldades), e com base nesse patamares, cada aluno inserido numa dinâmica de treino em “pensar”, refletir , ouvir o que os outros pensam , de observar como os outros fazem, como raciocinaram para apresentarem esses resultados e chegaram às soluções, tudo isto são aprendizagens que os conduzem a competências.

D9-P-P1: *“ colocá-los diretamente em confronto com o que observaram leva-os a pensar- construir uma reflexão, fazer um feedback, obriga a desenvolver capacidades adormecidas e inativas, torna-os mais pessoas;”*

D9-P-P2: *“ acima de tudo é essa a valorização que se atribui, de treino, mas há necessidade de criar patamares, para as diferentes dificuldades, no sentido que todos progridam....”*

No âmbito da valorização das aprendizagens procurou-se saber quais os aspetos facilitadores e os constrangedores que os docentes encontraram no âmbito da valorização das aprendizagens. Face a valorização das aprendizagens dos alunos o docente considera que os programas são constituem um instrumento importante como tarefa de aula, visam a diferenciação de capacidades, no seguimento do que foi dito anteriormente. No entanto, permanece ainda o grande fator de constrangimento que no entender deste docente se evidencia na incapacidade da gestão da informação. Os alunos manifestam dificuldades em interpretar os exercícios, na sua fragmentação e em assinalarem caminhos de resolução (hipóteses). Refere ainda que uma maioria dos alunos estabelece como prioritário a resolução por tentativas, e não entende que que tem de equacionar e interpretar as informações (pistas).

D9-Q-Q1: *“ permitem fazer a diferenciação dos alunos, e acompanhar os progressos de cada um”*

D9-Q-Q2: *“os alunos não reconhecem nessas tarefas a valorização que se lhe atribuí, são apenas tarefas/atividades, pela repetição lhe permitem algum sucesso na sua aprendizagem”*

Se por um lado os programas curriculares e os conteúdos encontram-se vinculados à observação como estratégia de construção de conhecimento, por outro torna-se importante conhecer os requisitos que os docentes privilegiam na seleção dos manuais. O docente indicou preferencialmente os seguintes aspetos: valorização da estrutura e a inclusão de estratégias conducentes a novas aprendizagens e com propostas inovadoras, no que requer à prática e aplicação.

D9-R-R1: *“... procura-se atributos que facilitem a interpretação por parte dos alunos, a organização da informação e a sua praticabilidade e aplicabilidade; apesar de os alunos terem a possibilidade de uma imensidão de informação que podem observar, que lhes chega a cada instante, passaram a desenvolver uma capacidade muito limitada de a trabalhar(...) apenas a absorvem, mas não a aplicam, porque não sentem essa necessidade, nos segundos seguintes a informação mudou, torna-se de novo novidade(...) é um ciclo”*

A finalizar a análise dos dados da entrevista I, procurou-se conhecer quais os constrangimentos que os docentes encontram nos programas em relação à observação. Neste sentido o docente partilhou que a extensão dos programas, nomeadamente na sua disciplina de matemática são um obstáculo à otimização dos conteúdos, inviabilizam esse treino de competências já mencionado, e projetam as capacidades complexas para limites quase inalcançáveis para a grande maioria dos alunos.

D9-S-S1: *a sua extensão, nomeadamente na disciplina de matemática no 3.º ciclo. Vive-se muito da realização de exercícios em patamares de dificuldades diferentes e mais complexas, o que exige muitas horas de trabalho individual e há que cumprir o programas em “X” tempo”*

Terminada a apresentação dos dados relativos à primeira entrevista, passaremos agora aos dados, enquadrados na fase de reflexão e intervenção das práticas letivas com vista a obter dos docentes uma visão reflexiva mais alargada, face à introdução de novos conceitos no âmbito da participação neste estudo. Concretizada num esquema de trabalho colaborativo, procurou-se que as práticas letivas incidissem em propostas com recurso à observação, que nos conduzissem à aferição pormenorizada dos resultados obtidas pelos alunos, tendo em conta a sua capacidade de resposta aos estímulos apresentados.

No âmbito das aprendizagens significativas, foi proposto no seguimento das metodologias adotadas por cada docente, que nos identificassem os estímulos utilizados, que nas suas perceções considerem ter sido indutores de aprendizagens.

O docente, referiu que privilegiou estímulos que possibilitassem a interpelação direta, a participação por solicitação na ida ao quadro, nomeadamente na turma CEF.

D10-TA-TA1: *“A interpelação direta, a participação/solicitação na ida ao quadro (alunos CEF).”*

D10-TA-TA2: *“ Maior interesse, com benefício na melhoria da concentração”*

No seguimento dos estímulos privilegiados, tornou-se importante conhecer as evidencias manifestadas pelos alunos. O docente referiu que os alunos se manifestaram mais motivados, com base na alteração das suas atitudes em aula, que passou a refletir um maior interesse, evidenciado na melhoria da sua concentração e acompanhamento da aula, com ganho nas suas prestações, que por si, já são muito condicionadas. Espera-se que no seguimento dessa confiança adquirida por eles próprios venham a validar outras tarefas no âmbito da aula.

D10-TB-TB1: *“Uma maior confiança- muito importante neste tipo de turma, porque para mim a sua consciencialização valida tudo o resto. Sendo confiantes, são mais participativos, são mais atentos – deixam de usar expressões como “não entendo nada”, “não gosto de matemática; E todos os outros tipos de desculpas convenientes para não fazerem. Evidencia-se uma grande falta de “autoconfiança”*

O recurso à observação é o pilar desta investigação, por tal inquirimos os docentes, no sentido de perceber como é que a observação pode ser considerada como estímulo de referencia para o desenvolvimento de outras capacidades Face às capacidades desencadeadas num contexto da observação como recurso, o docente referiu que, acima de tudo e no caso concreto desta turma, tudo passa por um processo de avanços e recuos: em que o saldo positivo se vai consolidando, na medida que com algum apoio, estes alunos conseguem evoluir e ate a ultrapassar a si próprios e às suas expectativas. É um percurso alternativo, mas constitui o seu percurso.

D10-TC-TC1: *“Começam a perceber que com algum apoio consegue até ultrapassar-se a si mesmos, na medida que a grande maioria considera que a turma CEF, é para alunos que não são capazes (...) Quando conseguem fazer algo, por muito pouco que possa ser, para eles constitui uma vitória, uma superação se si mesmo. Nesta dinâmica de avanços e recuos, vai-se conseguindo alguma coisa.”*

No seguimento do contributo da observação para o desenvolvimento de novas competências, o docente considera que tendo em conta a turma específica do CEF, trata-se de uma questão ambígua, na medida que tendo em conta o perfil de alunos, uma das aprendizagens trabalhadas e prioritários no início do ano letivo foi contudo trabalhar as relações interpessoais entre docentes e alunos, alunos com alunos e alunos com a comunidade escolar.....com o intuito de quebrar barreiras. Salientou que, depois deste processo de aceitação mútua e dos esforços desenvolvidos por ambas as partes, criam-se oportunidades para que o processo de desenvolvimento de aprendizagens significativas se inicie no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem, propriamente dito.

D10-TC-TC2: *“Este tipo de questão neste tipo de grupo, é um pouco ambígua, porque são alunos muito fechados, revoltados e automarginalizados, o que nos obriga a fazer em primeiro lugar, a conquista inter-relacional, de empatia, o primeiro grande passo é conseguir trabalhar com eles (porque estes alunos não trabalham connosco, aceitam-nos ou toleram-nos, uma aprendizagem significativa neste tipo de alunos (mal amados), é a sua própria aceitação, a possibilidade de convivência no espaço de sala de aula, a aceitação mediana do processo educativo e algumas das suas regras..”*

No âmbito do desenvolvimento de capacidades urge perceber se podemos incluir as aprendizagens significativas. A perceção do docente valida também a questão, na medida que o ponto unificador na relação entre docente e alunos, são as metodologias adotadas. Reforça a ideia referindo que em qualquer turma de ensino regular, é importante fazer do aluno o “Sujeito ativo” da ação educativa, neste tipo de turma torna-se imprescindível. Refere ainda que elege como metodologias as que assentam em estratégias de levar os alunos a “meter a mão na massa” ou de “aprender fazendo”, com a peculiaridade de cada docente fazer uso da sua capacidade criativa e

desafiadora para conduzir os alunos, sem pressão, à construção do seu próprio caminho de desenvolvimento pessoal e formativo. Sobressai-nos deste testemunho o facto de o docente priorizar ritmos diferenciados de aprendizagens na construção de um saber apreendido.

Acrescentou que uma outra metodologia que tem contribuído muito para desenvolverem competências nesta área de investimento no processo educativo, tem sido as pesquisas. Revelam-se neste grupo, como um indicador de “meter a mão na massa”, de os projetar mais além. Nesta turma tem-se revelado muito produtivo apresentar uma “*prática com lógica*” que os faça identificarem-se com as aprendizagens.

D11-UD-UD1: “Se nas turmas convencionadas por “normais” é importante fazer do aluno o sujeito ativo da ação educativa, aqui torna-se o objetivo único e imprescindível: como dizes “meter a mão na massa”; “aprender a aprender” é a minha estratégia eleito; ). Devem ser estratégias que os levem a estar, a fazer algo (...) para depois se dar um novo empurrão, que é transformar o que “construíram” em algo , num produto aceitável”. Outra coisa que os leva à Ação é fazerem pesquisas, *por vezes nem sabem bem o que querem fazer, ou sobre*  
D11-UD-UD2: (...) *revelam indefinição nas escolhas, mas o importante é para os levar a algum conhecimento (uma palavra, uma expressão), são sempre uma maneira de os levar um pouco mais além. Este tipo de curso deve apostar na ação-reação, as aprendizagens devem ser construídas, fazendo-se! Muito mais aqui (CEF), tem de haver identificação/ação: entendi/executei/consegui. Diria que são estes os impulsos que ajudam estes alunos no seu*

D11-UE-UE1: “*complexidade=construir e percorrer o caminho até ao produto final; é o aluno conseguir entender, perceber qual é o problema (identificá-lo), explorar um ou dois caminhos para encontrar uma solução e depois validar essa mesma solução para saber se atingiu ou obteve a resposta para o respetivo problema; é a capacidade de desenvolver este tipo de raciocínio complexo, de passar por todas as etapas.*”

Colocando de lado, por alguns momentos, as perceções sobre as praticas, quisemos reconstruir conceitos abordados ao longo da entrevista procurou-se compreender o conceito dominante dos docentes sobre o seu entendimento sobre as capacidades complexas. Questionado sobre o que entende por capacidades complexas, o docente considera tratar-se da capacidade que permite o aluno perceber, entender, explorar,

solucionar e validar soluções no âmbito do questionamento de situações-problema, pelo levantamento de várias hipóteses que o conduzem à solução exata.

No âmbito do objeto de estudo do presente trabalho, questionou-se sobre o papel da observação no desenvolvimento de tais capacidades, ao qual o docente respondeu afirmativamente, nomeadamente na turma CEF recordando a necessidade de haver identificação com as aprendizagens, e daí que deva haver uma relação direta entre a “*prática com lógica*”. A observação é algo que os leva a estar em contacto direto com a realidade. Contudo, considera que isso exige do docente um acompanhamento regular e de orientação ao longo de todo o processo de aprendizagem.

D11-UE-UE2: “Muito, nomeadamente na turma CEF, para eles não é importante um teste(...) muita à base da observação, algo que os coloque em contacto com uma realidade, é meio caminho andado (...) mas tem de ser tudo muito bem orientado, para que se inicie todo o processo de aprendizagem.”

Perante a questão da utilização de outros recursos e benefícios no âmbito das capacidades complexas o docente mencionou a importância do “diálogo” neste tipo de turma, ao principiar a aula com uma situação que se enquadre nos seus registos, constitui uma das estratégias de os aproximar ao objetivo da aula e simultaneamente de os cativar e aliciar, ou seja tudo gira à volta de dinâmicas que os possam cativar ou desafiar, tudo muito relacionado com cada momento. No fundo é abrir a possibilidade a outros desafios, sem os pressionar.

D11-UE-UE3: “*para além da observação, o diálogo, iniciar algo com uma história real, que se enquadre nos seus registos, é por aí que os consegues “cativar; tudo gira desta dinâmica de os cativares, de os desafiares.....tudo muito relacionado com o momento, com o aqui e agora.....”in loco “.*

No desenvolvimento dos processos de análise, reflexão e inferência, procurou-se identificar as metodologias privilegiadas, ao qual o docente referiu que na sequência das partilhas anteriores, nesta turma a base é partir situações quotidianas (algo com que se identificam) mas mesmo assim, exige uma condição muito especial, que faz com que se inicie o processo de “*marcha atrás*”. Isto é, inicia com um processo de

desconstrução de uma determinada situação, para depois com ajuda dos alunos e em conjunto reconstruir de novo. A este propósito o docente explica que o perfil destes alunos rejeita teorias, dados concretos não só porque são alunos adversos, mas porque também não percebem porquê que é assim e não de outro modo. Ao reconstruir, o professor está simultaneamente a ensinar e a construir algo de novo para eles. A novidade reside no “in loco” e isso atraí.

D11-UF-UF1: *“Muito à base de exemplos reais, tudo o que se aproxime das suas realidades, realidades estas que são ao “invés”, como lhes digo..... as aprendizagens neste tipo de turma, inicia-se em “marcha à atrás”... ou seja primeiro desconstróis e depois tentas reconstruir de novo...partem sempre do negativo.....são muito negativos, muito conflituosos.”*

Questionado sobre o impacto das suas metodologias nos alunos, nomeadamente à indução de novos conhecimentos e à melhoria das suas prestações, o docente explicou que cada aula é uma oportunidade lançada, que lhes possa causar “alguma expectativa” para que na próxima aula estejam presentes e retomar-se o processo de *alimentar* as suas curiosidades e de os *amarrar* à aula. Trata-se de uma dinâmica de causa e efeito, alicerçada na criação de vínculos e mistérios – “*um bilhete de ida e volta*”

D11-UF-UF2: *“para estes alunos é importante que saiam da aula com a ideia no ar, como uma expectativa de algo de novo, (...) no fundo é criares um mistério(...) criar um vinculo (...) (como que um bilhete de ida e volta)”*

Podemos dizer que o processo de construção do conhecimento, é um processo de desenvolvimento assente em novos “*constructos*” provenientes do desenvolvimento da ação cognitiva de relacionar “saberes” e experiências.

Já na fase final desta II entrevista, procurou-se conhecer a relação entre os critérios gerais de avaliação e a avaliação de desempenho dos alunos. Iniciamos por questionar os docentes quanto à forma de avaliar tais aprendizagens. O docente partindo do dispositivo de avaliação da sua disciplina, identificou os parâmetros sobre os quais incidirão estas aprendizagens, nomeadamente: 5% através da observação em sala de

aula, correspondente à sua assiduidade e pontualidade; 10% incidem na observação das suas atitudes e valores relativamente ao cumprimento das regras estabelecidas; 15 % relacionadas com as suas manifestações de empenho perante atitudes corretas na relação de acompanhamento das atividades letivas; 40% para a componente de sala de aula, em relação à observação das suas prestações e ainda 20% para a organização e utilização do caderno diário, com base nos registos efetuados no âmbito das práticas letivas. Da análise imediata podemos aferir que estes alunos são avaliados de um modo geral pelo seu desempenho em sala aula, numa relação direta com a dinâmica da aula, assente na lógica da ação-efeito. Podemos falar de uma avaliação diferenciada na medida que privilegia em 90% as manifestações dos alunos, no seu papel perante o processo de ensino e de aprendizagem. Outras análises poderiam ser questionadas, mas levar-nos-iam para percursos divergentes, que não se enquadram neste estudo.

D12-VG-VG1: " Sim, a observação em aula é a que tem maior peso, depois a assiduidade, o caderno diário é outro parâmetro importante na promoção de destrezas conducentes à aprendizagem; um percurso que os ajudam a atingir os objetivos(...)"

Falta posteriormente validar qual a percentagem exata atribuída especificamente à sua valorização. E de acordo com a perceção do docente verifica-se consonância nos descritores estabelecidos e os pesos atribuídos a cada parâmetro.

D12-VG-VG2: *"Nos CEF estão em consonância, privilegia-se a prestação do aluno em sala de aula"*

D12-VG-VG3: *"É logo das primeiras coisas que o Conselho de turma reflete, é se os parâmetros estão bem definidos para o perfil de alunos."*

Em relação à concordância ou não com o processo de avaliação de desempenho dos alunos, o docente manifestou a sua total concordância com base na atual situação específica da turma CEF, cuja avaliação dos alunos se encontra definida com o perfil dos alunos, devidamente analisado e refletido pelo conselho de turma.

Na necessidade de se perceber o enquadramento da avaliação do desempenho dos alunos no âmbito dos critérios de avaliação, questionamos os docentes sobre a valorização do desenvolvimento de capacidades se encontra contemplado nos atuais

critérios de avaliação. Tendo o docente partilhado a sua concordância, embora obedeçam em termos de critérios gerais, à mesma tipologia de (70% + 30%) o que difere, e no seu entender o mais correto, são os descritores sobre os quais recai a avaliação do desempenho dos alunos, definidos de acordo com objetivos traçados no âmbito do perfil da turma.

No meu entender, defendo ser uma postura a adotar nas restantes turmas, uma vez que a grande maioria é constituída por um numero considerável de alunos referenciados por se destacarem pelas diversas dificuldades (físicas, cognitivas comportamentais) e requerem como qualquer outro aluno a atenção e enquadramento específico na sala de aula.

D13-VH-VH1: *“(...) de acordo com o desenho curricular: dos 70% – fazem parte uma maior ponderação para as observação/registos de aula, caderno diário e apenas 10 para os testes; os 30% - para as atitudes e valores(....).”*

*Os cursos CEF enquadrados neste desenho curricular, têm descritores/indicadores diferentes (...)*

Ao finalizar a II entrevista, quisemos privilegiar as sugestões dos docentes no sentido de avançarem com propostas que considerem eficazes, no âmbito do presente estudo e de práticas mais ajustadas ao desenvolvimento de processos que viabilizem a construção de conhecimento e uma avaliação mais equilibrada do desempenho dos alunos.

D13-VH-VH2: *“Penso que deveria ser equacionado uma nova distribuição dos indicadores , porém para que se possa fazer essa reflexão e avançar com novas propostas mais reais às nossas aulas, aos nossos alunos (...). Seria necessário não equacionar o sucesso educativo restrito aos exames nacionais (...). Se a própria flexibilização nos induz a aproximar ao perfil do aluno, por outro, os exames nacionais condicionam essa adaptação (...).”*

Conclui-se a presente análise, com a indicação de reequacionar uma nova organização e seleção dos indicadores de avaliação, de forma a aproximar mais da real situação de ensino que temos nas escolas, bem como mais ajustadas ao perfil de alunos , como nos orienta o documento da autonomia e flexibilização curricular. No entanto, o docente

recorda o peso do sucesso educativo, restritivo aos exames nacionais, o que vem condicionar a sua aplicação.

### 6.3.1.3 - A perspetiva do docente de HIST

O próximo entrevistado é uma professora cujo percurso académico e profissional, iniciado com a Licenciatura em História, fez a profissionalização em serviço e desempenhou todos os cargos no âmbito da organização escolar à exceção das funções de Direção. Lecionou secundário e 3.ciclo, que leciona no momento.

Relativamente à distribuição do serviço e à relação com a gestão da função docente, faz parte da sua componente letiva 5 turmas, com lecionação de 7.º anos, o que corresponde 18 tempos letivos de 45 minutos. Acrescida com a função de Diretora de turma e coordenação de disciplina.

D1-C-C3: *“todas, exceto as funções de Direção... coordenadora de grupo disciplina, coordenadora de Departamento CSH, diretora de turma desde o início da carreira, coordenadora de diretores de turma, ainda numa fase que coordenei diretores de turma do 3.º ciclo e secundário, quando estive em (local N), coordenação da BE (biblioteca escolar) em (local T), orientação de estágio;.”*

D1-C-C3: - *“Leciona: 3.º ciclo”*

Procurou-se conhecer o impacto da distribuição do serviço a gestão do docente, pelo que foi questionada sobre o modo como se encontra distribuída a componente letiva e a não letiva. A docente partilhou que a componente não letiva se encontra preenchida por cargos como por exemplo articulações curriculares, apoios) quando deveria ser para trabalho individual. Quanto à carga da componente letiva, revela que a passagem de unidades de tempo de 45 minutos (1100 minutos letivos) veio sobrecarregar os docentes, devido à atribuição de um maior número de turmas para lecionar com apenas 90 minutos por turma/semana. Refer que como constrangimento principal é a distribuição de serviço nos moldes indicados, que priva o docente do cumprimento de trabalho individual no período laboral e na escola, onde se encontram

todos os materiais e recursos necessários. Facilitadores são todos os motivos que a levaram a ser professora e continuar a gostar de o ser.

Abordada quanto ao tempo despendido para a preparação das atividades pedagógicas, refere que no total 15 horas semanais incluindo uma boa parte do fim de semana. Indica como fatores condicionantes o facto de não ser possível conciliar o trabalho individual com a permanência na escola; a ocupação da componente não letiva com cargos; sobrecarga pós-laboral muito grande; a não existência de horas comuns nos horários dos docentes para a realização de reuniões (após 18:40 h); a gestão familiar sacrificada com as tarefas inerentes à escola; ausência de espaços físicos para trabalho docente e recursos de apoio ao trabalho individual.

Facilita muito a preparação e seleção de materiais antecipada, a utilização do manual, o recurso aos audiovisuais (muito bons e interessantes), aulas dinamizadas em tarefas de análise, possibilitando a inferência de dados recolhidos pela observação e no fundo é “gostar do que fazes”.

D3-E-E1: *“15 horas por semana, mais uma parte do fim de semana.”*

D3-E-E2: *“Impossível conciliar a permanência na escola com o trabalho individual.”*

D3-E-E3: *“sobrecarga pós-laboral muito grande; é uma escola que funciona continuamente e com um ritmo de trabalho exigente”*

Relativamente à prática pedagógica, ao modo como a organiza, ao tipo de intervenções que solicita e a sua distribuição dentro dos 45 minutos de cada aula, partilhou que privilegia como introdução um esquema com momentos estruturados (sumário; introdução motivação, exposição do problema a analisar, registo de conclusões e tarefas de consolidação – TPC). Como complemento, cria oportunidades para a participação, ainda que solicitada para alguns, no decorrer da aula, com inclusão de tarefas que possibilitem fazer a análise, interpretar, selecionar; particularizar blocos de questões de acordo com a especificidade do grupo de alunos (situações particulares) e acima de tudo revela que a aula decorre com a implementação de um conjunto de estratégias que possam combater o que designa por “preguiça mental”

D4-F-F3: “porque o que interessa essencialmente é que eles sejam capazes de treinar o pensamento e, portanto, justificarem as análises que fazem”

Chegado o momento concreto para nos aproximarmos da observação, como um recurso das práticas pedagógicas, a docente foi questionada quanto à aplicação de tarefas de observação, mais explicitamente as que conduzem à análise, reflexão e inferência de dados. Neste sentido, partilhou que quer no âmbito das tarefas regulares das aulas (organização) quer no que concerne à frequência e tempo previsto corresponde diretamente ao tempo e dinâmica das aulas de história. Tudo gira à volta da problematização dos factos, que correspondente à sua interpretação, compreensão e conclusão (apresentação de referenciais).

Os constrangimentos manifestados pelos alunos prendem-se com a incapacidade de gerirem a informação disponibilizada, com consequências na sua aplicação. De referir que a falta de investimento (motivação) suporta todos os constrangimentos que acompanham cada aula. Porém, os alunos partem da ideia de que são incapazes de gerirem a informação e passam a estar mais distantes da sua real aplicação. Há que desmistificar o sentimento de desvalorização da sua função e papel, para que possam abraçar com outro dinamismo e vontade o seu comprometimento com as aprendizagens.

D5-G-G3: *“a forma como eles reagem está mais ligada com aquilo que eles são, do que com a motivação; vocês estão aqui para aprender, se já soubessem, tivessem conhecimentos sobre deste programa, (...) não estariam aqui; quer dizer que há aqui informação, conteúdos que vocês desconhecem”*

Questionada a docente sobre os condicionalismos que deteta na aplicação de tarefas com recurso à observação, na sequência da preparação das aulas e respetivos planos de aula, revelou que privilegia a exploração do manual, da imagem, documentos (como complemento), audiovisuais (escola virtual), levar a aula para contextos patrimoniais (museus), com o objetivo de os levar a observar.

D6-H-H1: *“(...) o manual é a base para todos explorarem,(...) depois temos outros recursos como a “Escola Virtual” é um excelente recurso audiovisual”*

Conhecida as circunstâncias dos docentes face à aplicação de tarefas com uso de observação, quisemos saber como se comportam os alunos ao nível do desempenho quando sujeitos a tais tarefas. A docente foi referindo que a aplicação das estratégias privilegiadas prende-se com a necessidade de conduzir os alunos à capacitação de novas capacidades de confronto com a informação que lhes chega em contexto escolar, uma vez que perante o universo informativo que nos chega diariamente, eles também não a sabem gerir, porém apenas se vão identificando com ela, de uma forma aleatória e de acordo com os seus interesses instantâneos . É esta a relação de relatividade que eles estão habituados a gerir, tudo o resto se torna impercetível para esta “*geração fast*”. Enquanto a sociedade vai permitindo este emaranhado de ideias avulsas que se foram instalando culturalmente, a escola tem outra missão, a de capacitar , de contribuir para as escolhas, promover a sua identificação, formar e construir cidadãos informados integralmente.

D7-I-11: “*são outras formas de olhar ao seu redor , de se relacionar com os outros, ....aí esta... na construção de um ser completo*”

No âmbito das manifestações evidenciadas pelos alunos e percecionadas pelos docentes, procurou-se identificar as vantagens em termos de aprendizagens estimuladas e a sua relação com o perfil de aluno, de acordo com a caracterização de alunos: participativo e interessado, pouco participativos, não participativos e com interesses diversificados e ainda alunos cuja aula se encontra fora do centro dos seus interesses.

A docente revelou que a sua primeira preocupação é fazer com que os alunos saibam observar o que os rodeia, que contactem com a informação disponibilizada e dela retirem a sua própria ideia, única mesmo que seja coincidente com outras, porque o percurso desenvolvido é único.

Partindo deste objetivo, objetiva-se que venham a desenvolver a capacidade de raciocínio: observar, analisar, interpretar, inferir, propor soluções /pontos de vista, consolidar, assimilar e aplicar.

De acordo como perfil de aluno desenhado para este estudo, a docente foi descrevendo as características em que cada grupo (perfil) se enquadra ao nível das suas prestações:

- . *Participativo e interessado* – no entendimento da docente será um aluno que sistematiza, desenvolve capacidades e progride facilmente;
- . *Pouco participativo* – (a) pelas suas dificuldades de aprendizagens, necessitam que se adapte os conteúdos e de algum reforço positivo, para obterem êxito e por vezes reposicionarem alguns dos seus comportamentos; (b) manifestam dificuldades a outros níveis e necessitam que se façam adequações na forma de os avaliar, no sentido de ajustar às suas dificuldades. O aumento substancial das suas dificuldades pode conduzi-los a afastarem-se da escola, a perder o interesse e a serem absorvidos pela desmotivação.
- . *Não participam* – partem de uma matriz de “indisponibilidade” e revelam apatia perante a aula e tarefas e nessa sequencia necessitam de chamar a “atenção sobre si”.
- . *A aula encontra-se fora do centro de interesses* – partem de princípios “descontextualizados”, nos quais a figura de “autoridade” apresenta-se como um desafio a combater. Chegam à escola com uma “predisposição para não aprender”. O docente consciente das suas dificuldades, apenas procura ir ao encontro de algum dos seus interesses, para conseguir mantê-lo em aula.

D7-J-J1: “ *digamos o mais fácil supostamente(...) é a sistematização; acho que é aí que se nota os avanços.* “

D7-J-J2: (a) “*com dificuldades de aprendizagem, ....conciliadas ou não como o comportamento; (b)– “?...uma preocupação, que foi adequar os instrumentos de avaliação às capacidades do garoto “;*

D7-J-J3: “*naturalmente se caracteriza por desinteresse, mas sobretudo pela falta de regras; é preciso uma paciência; não valorizar não é, não exigir respeito”*

D7-J-J4: “ *é atuar em função , em dar resposta às atuações desses miúdos (...).importante irmos ao encontro dos interesses dos garotos”*

Questionada sobre a sua perceção relativamente às aprendizagens dos alunos, a docente referiu que numa primeira fase procura-se inculcar nos alunos, no âmbito das

capacidades mais simples o desenvolvimento de algumas capacidades cognitivas que lhe permitir fazer observação, elencar um conjunto de características e associá-las no sentido de desenvolverem interações entre elas, a fim de desenvolverem o espírito crítico, a argumentação de forma autónoma.

D7-L-L1: *“o espírito crítico(...) emitir opiniões fundamentadas(...) e aceitar a opinião do outro e ter poderes para fazer a argumentação, acho que isso é que é importante”*

Sobre as perceções que detém os docentes sobre o desenvolvimento de aprendizagens complexas a docente partilhou que considera serem as que revelam produção de novo conhecimento proveniente de uma boa gestão da informação e respetiva estruturação.

D7-L-L2: *“tem de aprender a estruturar o pensamento (...); poder de pensar, de escolher, de ter a sua opinião, de desviar-se da tendência.”*

Após o conhecimento das perceções dos docentes sobre as manifestações evidenciadas nos alunos e respetivas aprendizagens, centramo-nos agora nos docentes e nas suas perceções sobre os objetivos que estiveram na base da seleção das tarefas de observação. Quisemos perceber o contributo dessas tarefas na consolidação dos conteúdos e ainda as vantagens percecionadas para o desenvolvimento das aprendizagens.

Tendo sido a observação considerada essencial para a consolidação dos conteúdos, a docente explica que as tarefas propostas vão estruturadas no sentido de ajudar os alunos, a perceber esses mesmos conteúdos tendo em vista a sua consolidação.

No que concerne à verificação dos conhecimentos apreendidos, a docente considera que a tarefa de observação conduz o aluno à manifestação de evidências face a esses mesmos conhecimentos apreendidos, na sequência da análise que realizou, do que retirou dessa mesma análise e assim sucessivamente. No entanto é preciso que os alunos reconheçam que conseguiram que são capazes, para a reafirmação da sua própria confiança.

D8-M-M1: - *“traz vantagens aos alunos ao nível de os ajudar, a perceber alguns conteúdos e talvez até os conduzir à sua consolidação ”*

D8-M-M2: *“observação implica analisar, concluir, propor (...) é importante que reconheçam que conseguiram que são capazes”*

Face às vantagens dessas tarefas para o processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, a docente partilhou que em termos de avaliação possibilita a reformulação de estratégias mais conducentes ao desenvolvimento que se espera, bem como promove junto dos alunos hábitos de trabalho com vista à produção de conhecimento.

Por outro lado, espera-se que os alunos a pouco e pouco sistematizem as suas rotinas de aprendizagens, criando hábitos de trabalho que estimulam por sua vez a aplicação prática das suas aprendizagens, e conseqüentemente a melhoria dos conhecimentos. Efetivamente incrementa nos alunos novas atitudes para atingirem o sucesso.

D8-N-N1: *“saberes melhor que tipo de aluno é o n.º 1, n.º 2; , o que é preciso trabalhar melhor, onde é que eles tiveram mais dificuldade, eu tenho de voltar aqui ou não tenho”*

D8-N-N2: *“o facto de em todas as aulas fazermos a análise de documentos, das fontes, o facto de eu estar sempre a insistir na forma de organizar a informação (...) leva-os a conseguir ir fazendo, .....eles começam a fazer”*

Em relação à percepção dos docentes sobre os programas curriculares, no âmbito da sua gestão e organização a docente referiu que privilegiam a consolidação dos conteúdos e constituem um incentivo à observação como estratégia na aula, promovem a construção do pensamento. Contudo em relação à aplicação prática é muito limitada face aos extensos programas curriculares e os meios para desenvolver e aplicar em sala de aula, condicionalismos esses relativos aos recurso e equipamentos.

D9-O-O1: *“de uma forma geral os programas neste momento, sim possibilitam (...) ”*

D9-O-O2: *“ A aplicação é muito limitada; falta por vezes, são os meios para desenvolver , aplicar em aula (...)”*

No decorrer da prática letiva, os manuais são o suporte condutor dos alunos na relação direta com os conteúdos. Serão eles instrumentos de motivação para os nossos alunos? A docente referiu que os manuais são um instrumento de motivação dos alunos conduzindo-os à realização de tarefas em que a observação se encontra implícita. Constitui também um importante meio de desenvolvimento de competências de aquisição de “saberes”, por possibilitar a fragmentação e a reconstrução da informação. Estimula o despertar do interesse e induz o aluno à observação dos factos, à sua leitura interpretativa.

D9-P-P1: *“ ainda necessitam de aprender a observar , a retirar informações e trabalhá-las, só que não conseguem (...) porque não relacionam os factos, não sabem transformar a informação;”*

. D9-P-P2: *“colocá-los à frente de um “problema” exige ir à procura de uma solução: que solução? (isto é pensar)- construir uma reflexão, fazer um feedback, obriga a desenvolver capacidades adormecidas e inativas, torna-os mais pessoas;”*

No âmbito da valorização das aprendizagens procurou-se saber quais os aspetos facilitadores e os constrangedores que os docentes encontraram no âmbito da valorização das aprendizagens. Face a valorização das aprendizagens dos alunos a docente partilhou que existe um paradoxo entre o excesso de informação / facilidades comunicativas/alargamento das redes sociais/ inovação tecnológica e a premente dificuldade de expressão/da desvalorização do pensamento/falência do conhecimento como instrumento pessoal e intelectual e a relação direta deste paradoxo com o “currículo oculto” na relação de comprometimento que deveria existir entre família escola. Espera-se que os alunos venham munidos de ferramentas familiares que lhe possibilitem selecionar, optar de acordo com padrões familiares. No entanto esses padrões sugerem-nos algum esvaziamento, alguma inadaptabilidade face a estas destrezas.

Podemos então reter como aspetos facilitadores a conversão e complementaridade dos saberes adquiridos, a promoção do diálogo escola/família, a valorização dos sucessos e a identificação das dificuldades.

Como constrangimentos a incapacidade de gerirem a informação, já mencionada anteriormente no decorrer da entrevista.

D9-Q-Q1: *“a importância do currículo oculto; (...) a relação família e escola;”*

D9-Q-Q2: *“O Paradoxo entre excesso de informação/comunicação alargada/ redes sociais/tecnologia de comunicação (...) dificuldade de expressão, desvalorização do pensamento, falência do conhecimento; (...).”*

Se por um lado os programas curriculares e os conteúdos encontram-se vinculados à observação como estratégia de construção de conhecimento, por outro torna-se importante conhecer os requisitos que os docentes privilegiam na seleção dos manuais. A docente indicou preferencialmente os seguintes aspetos: valorização da estrutura e organização dos conteúdos; diversidade de informações complementares, condução/indução do aluno à descoberta de algo e respetiva problematização e resolução de questões. A inclusão de estratégias conducentes a novas aprendizagens e propostas de trabalho diversificadas e orientadas para a análise e reflexão e consequente inferência de saberes/conclusões.

D9-R-R1: *“temos todo um enquadramento; (...) terem a possibilidade de uma imensidão de informação que podem observar.”*

A finalizar a análise dos dados da entrevista I, procurou-se conhecer quais os condicionalismos que os docentes encontram nos programas em relação à observação. Neste sentido a docente partilhou a sua análise paradoxal existente entre a facilidade de acesso às informações e as dificuldades acrescidas que a mesma provoca no âmbito da sua análise, interpretação e inferência de conhecimentos. Constrangedora constitui a capacidade limitada de lidar com a informação com consequências para o processo de desenvolvimento do ensino e das aprendizagens.

D9-S-S1: *“ passaram a desenvolver uma capacidade muito limitada de a trabalhar....apenas a absorvem, mas não a aplicam, porque não sentem essa necessidade, nos segundos seguintes a informação mudou, torna-se de novo novidade.....é um ciclo.”*

Os dados que a seguir se apresentam, enquadrados na fase de reflexão e intervenção das práticas letivas requerem do docente uma visão reflexiva mais alargada, face à introdução de novos conceitos no âmbito da participação neste estudo. Concretizada num esquema de trabalho colaborativo, procurou-se que as práticas letivas incidissem em propostas com recurso à observação, que nos conduzissem à aferição pormenorizada dos resultados obtidas pelos alunos, tendo em conta a sua capacidade de resposta aos estímulos apresentados.

No âmbito das aprendizagens significativas, foi proposto no seguimento das metodologias adotadas por cada docente, que nos identificassem os estímulos utilizados, que nas suas perceções considerem serem indutores de aprendizagens. A docente, referiu que é muito importante “trabalhar as fontes” com os alunos, no sentido de os exercitá-los a analisar, a estabelecer rotinas de trabalho autónomo. Ao que designou como uma fase de os *ensinar a pescar*.

D10-TA-TA1: *“exercitá-los a “Trabalhar as fontes”, analisar, estabelecer rotins de trabalho autónomo...no fundo é “ensinar-lhes a pescar.”*

Um outro estímulo que procura reforçar é a criação de hábitos de trabalho regular, com rotinas pré definidas no sentido de começarem a otimizar o ciclo de estratégias da aula: observar, analisar, interpretar, selecionar, reagrupar, sistematizar, inferir e apresentar conclusão. Considera necessário na medida que há alunos que vão adquirindo autonomia, que são capazes de partir das informações recolhidas construir o seu próprio conhecimento, mas outros necessitam do apoio constante do docente, é necessário puxar por eles, tem dificuldades em prosseguirem. A este propósito a docente partilha a ideia de que a criação de *grupos de níveis*, seria uma maneira de ultrapassar o desfasamento entre dificuldades e prestações nos alunos.

D10-TA-TA2: *“há alunos que vão adquirindo autonomia e tornam-se capazes de efetivamente a partir de da informação base construir o seu próprio, conhecimento; há o outro grupo que tem mais dificuldades, vão fazendo, mas necessita sempre de uma orientação constante, é necessário puxar por eles”*

O recurso à observação é o pilar desta investigação, por tal inquirimos os docentes, no sentido de perceber como é que a observação pode ser considerada como estímulo de referencia para o desenvolvimento de outras capacidades Face às capacidades desencadeadas num contexto da observação como recurso, a docente referiu que os alunos efetivamente desenvolvem destrezas como a autonomia, mas também manifestaram melhorias consideráveis na capacidade de análise e sentido critico. Estas capacidades trazem benefícios aos alunos no âmbito do desenvolvimento de capacidades complexas, como também para a produção de conhecimento.

. D10-TB-TB1: *“Além da autonomia (...); a capacidade de análise melhorou(...) e o sentido critico...”*

O processo de ensino e de aprendizagem assenta na relação direta entre o docente e o aluno no contexto de aula, com base no contacto direto e “in loco”, lugar por excelência da relação pedagógica. Esta relação constrói-se com base nas reações dos alunos e das perceções dos docentes, uma relação necessária e articulada naturalmente por estímulos/respostas rececionadas.

No seguimento do contributo da observação para o desenvolvimento de novas competências, a docente considera que haja uma relação intrínseca entre a observação e a análise critica e criteriosa da “situação alvo”. A observação requer respostas, reações imediatas ao que lhe é apresentado (aceitação/rejeição, concordo/discordo, compreendo / não compreendo), mas requer também estratégias, metodologias que se vão adaptando aos contextos, permitindo a reformulação do contexto com vista ao sucesso do aluno.

. D10-TC-TC1: *“a necessidade de contacto direto e in loco (...)compreender se estão ou não a acompanhar, perceber se os estímulos estão a ser rececionados; a observação é essencial (...) requer respostas, reações ao que nos é apresentado(...) provoca interação*

Nesse desenvolvimento de capacidades urge perceber se se encontram incluídas as aprendizagens significativas. A perceção da docente valida a questão, na medida que que se trata de um caminho de construção da identidade do aluno com o saber: *“nós ensinamos a pescar, mas são eles que tem de pescar”*. No entanto, preocupa-a o facto

de a atual geração não investir no reconhecimento de identificação perante a vasta informação que nos envolve diariamente.

Para um sentimento de perda de sentido crítico, afastaram-se do propósito que é “conhecer”, da essência do conhecimento científico (que lhe é atribuída pela capacidade de questionar/do porquê); de querer conhecer o processo (o “como?”); definir caminhos (hipóteses), tomar opções e escolher para validar. A validação constitui um saber construído, que exige de cada um a sua própria validação e não uma validação social ou cultural. Os alunos encontram-se longe deste processo, não reconhecem o compromisso de “validar as suas escolhas”. Há que recriar a escola como um lugar do conhecimento.

D10-TC-TC2: *“Sim, o objetivo é sempre esse(...) um caminho para (...) pauta-se por algum desinteresse face à vasta informação que lhes chega, sem ser necessário ir à sua pesquisa, chega-lhes de forma oferecida(...). Impede-os de a analisar, de a desejarem, de a procurarem o que os impele para uma desvalorização imediata, não dão valor às aprendizagens; (...) pensando nas AE passa muito por estas competências ( em relação ao saber)de ser capaz de procurar informação de ser capaz de estabelecer estas relações, de procurar diversos tipos de fontes, de seleccionar a informação, de estabelecer esses juízos críticos”*

Ao falar-se da importância de desenvolver capacidades conducentes ao conhecimento, e perante a questão de que forma as metodologias ativas contribuem para esse desenvolvimento, a docente manifestou conformidade na relação intrínseca entre as MA e o processo de desenvolvimento de capacidades diversificadas, à ascensão de patamares de níveis mais avançados . Considera ainda que as MA são a base deste processo de gestão e de aquisição das informações, que sejam capazes de pensar, de perceber, de relacionar, de categorizar e de argumentar, combatendo a tendência atual de aceitarem como verdades tudo o que lhes chega como se de dogmas se tratassem.

Também é um facto que se criarmos estratégias conducentes e orientadas por nós, conseguimos contrariar essas tendências, com resultados positivos, que por vezes até nos surpreendem.

*D11-UD-UD1: “No meu percurso formativo e acadêmico, iniciei um caminho como recetáculos de informação (...) hoje como professora e que todos nós defendemos – um ensino mais ativo - é que percebi ao aplicar quão é importante as MA, , apesar de termos alunos cujos ritmos, interesses, facilidades/dificuldades tão peculiares. as MA são a base deste processo de gestão e aquisição de informação, contribuindo para a possibilidade de eles virem a ser cidadãos de pés e cabeça; com espírito crítico, que não aceitam tudo o que lhes chega como verdades incondicionais. Tal só é possível se através de um documento ou factos, os ponha a comparar, a analisar para depois poder questioná-los.*

*Vão desenvolvendo essas capacidades, com ritmos diferentes, mas conseguem desde que crie estratégias... que os leve a procurar algo, relacionar e a estabelecer relações, contrariando a tendência de ter os conhecimentos em compartimentos estanques”*

Com base no “*saber construído*”, procurou-se compreender o conceito dominante dos docentes sobre o seu entendimento sobre as capacidades complexas. A docente considera que são as capacidades que lhes permitem *tirar ilações, relacionar informações, estabelecer relações*, as que possibilitam quebrar com ideias gerais das coisas e os orientam para a construção do seu próprio conhecimento.

*D11-UE-UE1: “CC são as que lhes permitem tirar ilações, relacionar informação, de diferentes contextos, estabelecer relações(...) de estarem ligados; fazer a ligação entre dados/informações diversificados”*

Neste âmbito, questionou-se sobre o papel da observação no desenvolvimento de tais capacidades, ao que a docente respondeu que a observação é essencial, partilhando a ideia de que devemos partir do princípio de que temos de *conhecer para depois questionar*. Nessa sequência, considera que todo o conhecimento vem dessa observação intuitiva ou provocada é a “nascente” .

*D11-UE-UE2: “se eu não conheço, não sei estruturar devidamente o meu trabalho; ou de emitir uma opinião (...) ...é básico, sem a observação não há capacidade de retenção.”*

Perante a questão da utilização de outros recursos e benefícios no âmbito das capacidades complexas, retomou a ideia anterior, considerando a observação como o

patamar de qualquer outro recurso que se venha a utilizar, no alcance de um conhecimento alargado.

D11-UE-UE3: *“É a partir da observação que conseguimos verificar que outros recursos poderemos utilizar para otimizar ou para diferenciar níveis de ensino, a fim de chegar a um público tão diversificado. Sabemos diferenciar porque observamos.”*

No desenvolvimento dos processos de análise, reflexão e inferência, procurou-se conhecer quais as metodologias privilegiadas pelos docentes. A docente referiu que considera as metodologias ativas propulsoras de um conhecimento construído, pelo que se torna importante saber colocar perguntas. Independentemente da dinâmica selecionada parte sempre por apresentar aos alunos uma “questão orientadora”, que os leve a refletir, a questionar a realidade apresentada e a inferir sobre ela, de forma a construir o seu próprio conhecimento sobre essa mesma realidade.

D11-UF-UF1: *“na medida que o analisar passa por saber questionar, de saber colocar perguntas; É a partir deste questionar que irão avançar para as etapas seguintes: serem capazes de refletir e numa etapa mais desenvolvida serem capazes de inferirem.”*

O processo de construção do conhecimento, é um processo de desenvolvimento assente em novos “constructos” provenientes do desenvolvimento da ação cognitiva de relacionar “saberes”. A docente considera que a partir do momento em que os alunos são capazes de procurar informação, partindo de uma questão orientadora, são capazes de chegar ao conhecimento propriamente dito, de qualquer realidade ou situação. Salienta de certa forma, a importância da aquisição de destrezas inerentes à autonomia que os leva a procurar, conhecer e a relacionar informações.

D11-UF-UF2: *“O objetivo é levá-los em aula a conhecer não apenas a informação de caráter comum, mas a relacionar essa informação noutras perspetivas mais alargadas a outras realidades”*

Na fase final desta II entrevista, procurou-se conhecer a relação entre os critérios gerais de avaliação e a avaliação de desempenho dos alunos. Iniciamos por questionar os docentes quanto à forma de avaliar tais aprendizagens. A docente partindo do

dispositivo de avaliação da sua disciplina, referiu que não se reflete assim tanto como deveria, uma vez que se atribui aos testes uma elevada percentagem (50%) para a avaliação de conhecimentos. No entanto tal percentagem, segundo a docente valoriza mais o conhecimento em si do que os meios de chegar até ele, ou seja as evidências manifestadas pelos alunos ao longo do seu processo de produção de conhecimento.

No seguimento do seu raciocínio, fica-nos a percepção de que o que deverá ser valorizado no processo de construção de conhecimento deverão ser os meios que conduziram esse mesmo processo às aprendizagens, e não o conhecimento unicamente como um produto. Avaliam-se alunos e não os resultados dos alunos.

A docente partilhou a sua ideia de considerar que existe uma discrepância entre as práticas inovadoras dos docentes e o momento destinado à avaliação formal: se por um lado os docentes apostam no uso de MA, preocupam-se em levar ao alunos a construir o seu próprio conhecimento, a chegar às aprendizagens mais complexas de uma forma autónoma, por outro, no momento de validar essas prestações verificamos que ficam omissas em prol da valorização de um conhecimento restrito à aferição programada e não aos progressos desenvolvidos pelo sujeito da ação, sobre o qual recai a avaliação.

*D12-VG-VG1: " Os meios é que são importantes! - são no fundo o reflexo dos alunos: assentam na iniciativa, na autonomia -relacionado com o comportamento de regras, na observação. A necessidade que valorizamos de o aluno "saber fazer" de ir ao encontro da construção do conhecimento, de ser capaz de chegar às capacidades mais complexas, isso não está propriamente plasmado no nosso dispositivo de avaliação; encontra-se centrada mais no próprio conhecimento (...) do que a valorização das capacidades desenvolvidas pelos alunos (no fundo as aprendizagens reais ) para chegaram a esse conhecimento."*

Falta posteriormente validar qual a percentagem exata atribuída especificamente à sua valorização. E de acordo com a percepção da docente verifica-se algum desfasamento entre o que é reconhecido e valorizado e os instrumentos de avaliação definidos. A docente explica que essa distorção tenha por base o conhecimento como tal, mas nem sempre o todo corresponde à soma da totalidade das partes. Inclui-se aqui os exames em representatividade do "todo", mas nesse "todo" não se encontram

inseridas a soma das partes que poderão estar na sua constituição. Este “todo” encontra-se projetado apenas num só momento por anos/ciclo, enquanto que o desenvolvimento de capacidades conducentes a aprendizagens e produção de conhecimento ocorrem de forma contínua, de aula para aula, delineando percursos de maior ou menos sucesso.

D12-VG-VG2: *“ Continuamos a dar mais peso ao conhecimento do que aos meios (processo de aprendizagem) para chegar ao conhecimento; Esta distorção que fazemos, advém do próprio sistema em nos enquadrarmos, porque se na escola queremos valorizar as atitudes, a forma como o aluno trabalha, mas depois tem exames/provas de aferição, em que essas áreas não existem, não são avaliadas; ”*

Em relação à concordância ou não com o processo de avaliação de desempenho dos alunos, a docente manifestou alguma indefinição entre o que se estipula por sucesso educativo global e o sucesso do aluno assente nas suas verdadeiras aprendizagens.

Por outro lado encontra-se recetiva à adoção de outras modalidades de avaliar os alunos, mas o facto é que os exames não são criados na mesma ótica com que se estrutura a prática letiva. Referiu a título de exemplo, a conformidade entre os métodos de avaliar e as estratégias aplicadas, no seguimento da flexibilidade curricular, seria adequar os diferentes contextos de trabalho à criação de um modelo de avaliação das aprendizagens, julgo que teríamos mais sucesso.

D12-VG-VG3: *“Não sei se será bom para os alunos terem uma metodologia avaliativa muito diferente, quando depois eles vão ser avaliados pelo exame de Português e de Matemática; (...)mas o importante é “ensinar a pescar”, e portanto se estamos a criar autonomia para que os alunos façam aprendizagens, então supostamente não há problema nenhum em ter depois o exame nacional,.”*

Na continuidade de se perceber o enquadramento da avaliação do desempenho dos alunos no âmbito dos critérios de avaliação, questionamos os docentes sobre a valorização do desenvolvimento de capacidades se encontra contemplado nos atuais critérios de avaliação. Verificou-se que os mesmos não se encontram em conformidade com a avaliação do desenvolvimento dessas capacidades, enquanto

desenvolvimento pessoal e não apenas sucesso educativo global. Porém, e infelizmente os nossos dispositivos vão na linha do sucesso global e não pela valorização do real desenvolvimento dos nossos alunos. Por vezes, considera que a educação se aproximada da estrutura das empresas, na qual o lucro é estabelecido pelo seu sucesso.

No entanto, damos conta de outra contrariedade saudável, uma vez que as práticas letivas dos docentes vão no sentido de valorizar o aluno tal como é, que sejam capazes de “debitar conhecimento”, mas um conhecimento construído, que sejam capazes de pensar, assimilar e desenvolver capacidades cognitivas mais complexas.

Considera que no sentido de se cumprir os objetivos da educação deveríamos pautar por outros procedimentos, mais adequados, ou valorizá-los de outro modo, embora os docentes manifestam esse cuidado.

No entanto, uma coisa são as práticas conducentes, outra é a identificação da tutela na valorização dessas práticas e desses processos no desenvolvimento do sucesso educativo objetivado pela eficácia do ensino assente em MA, construtoras de apetências e capacidades que desencadeiem aprendizagens suscetíveis de conhecimento.

D13-VH-VH1: *“Infelizmente, também na educação estamos nesta mesma linha de valorização do resultado, em detrimento da valorização do sucesso por si só! A educação é uma empresa, na qual o seu lucro é estabelecido pelo seu sucesso; trabalhamos com dispositivos que vão ao encontro do sucesso, em vez de valorizar os procedimentos; temos vindo a trabalhar um pouco em contrassenso, mas o que nos deve preocupar é que os alunos sejam capazes de assimilar e desenvolver capacidades cognitivas complexas, mas em simultâneo que sejam capazes de debitar conhecimento plausível de sucesso; vamos evoluindo, vamos estando mais atentos aos procedimentos, nos fossemos adaptando...e vamos conseguindo adaptar a eles o mecanismo de avaliação. Há alguma desarticulação.”*

Ao finalizar a II entrevista, quisemos privilegiar as sugestões dos docentes no sentido de avançarem com propostas que considerem eficazes, no âmbito do presente estudo e de práticas mais ajustadas ao desenvolvimento de processos que viabilizem a

construção de conhecimento e uma avaliação mais equilibrada do desempenho dos alunos.

A docente considera que o novo ano letivo seja o momento ideal para se proceder á reflexão conjunta ao nível do agrupamento, no sentido de se otimizar os procedimentos, uma vez que estamos na fase de conclusão do processo de integração dos diferentes ciclos no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular. Apesar de não ter trabalho no regime da flexibilização, reconhece a importância de se desenvolver nos alunos a capacidade de “saber fazer”, de ser capaz de construir o pensamento e consequentemente o conhecimento, serem capazes de gerirem a informação e elaborarem um “juízo crítico” sobre o processo desenvolvidos por eles. Para tal, prevê a necessidade de se criarem equipas de trabalho, que reflitam e proponham adaptações, nomeadamente ao nível dos critérios de avaliação e das modalidades de avaliação no âmbito da flexibilização.

*D13-VH-VH2: “Sim é evidente, que sim, e com o arranque do próximo ano letivo, penso que será o momento de para otimizar esses procedimentos, concluímos o processo de integração dos diferentes ciclos na flexibilização do ensino básico; em primeiro lugar dos critérios gerais do agrupamento, e depois partindo para cada departamento curricular, grupos disciplinares.....e essa adaptação tem de ter por base a capacidade/competência de o aluno fazer algo, valorizar o meio do que o produto, porque essas são as evidencias de cada aluno; há necessidade de se fazerem equipas de trabalho, para refletir e propor adaptações, nomeadamente ao nível dos critérios de avaliação e das modalidades de avaliação no âmbito da flexibilização.”*

Regista-se o propósito de mudança e o desejo de uniformizar as práticas docentes com uma avaliação mais justa e adaptada aos progressos e aprendizagens manifestadas pelos alunos.

#### 6.3.1.4 - A perspetiva do docente de EMRC

O próximo entrevistado é uma professora cujo percurso académico e profissional, contempla uma Licenciatura em Engenharia Alimentar e um Mestrado em Ciências Religiosas, fez a profissionalização em regime pós laboral e tem desempenhado a função de docente de EMRC e formadora na área da engenharia alimentar, da pastoral juvenil entre outros. Lecionou 1.º, 2.º 3.º e secundário.

Relativamente à distribuição do serviço e à relação com a gestão da função docente, a sua componente letiva contava com 14 turmas do ensino básico, do 1.º ao 3.º ciclo.

D1-C-C2: *“(...) há 8 que leciono, neste agrupamento 1 ano”*

D1-C-C3: - *“Leciona: 1.º ao 3.º ciclo”*

Procurou-se conhecer o impacto da distribuição do serviço a gestão do docente, pelo que foi questionada sobre o modo como se encontra distribuída a componente letiva e a não letiva. A docente referiu que as 14 turmas que lhe foram distribuídas, abrangem todos os anos de escolaridade desde o 1.º ano ao 9.ºano. O mais constrangedor reside na gestão dos 9 anos de escolaridade, o que obriga à planificação de níveis diversificados, e à realização de 9 planos de aulas por semana. Reconhece que por vezes, o mais difícil não é a concretização desses planos mas a criatividade exigida para cada um dos níveis de ensino. Normalmente necessita de 60 a 90 minutos por cada ano de escolaridade. Recorre a tarefas de observação para estimular o sentido crítico e criativo dos alunos. Considera não haver diferença nem sobrecarga entre esse tipo de atividades com recurso à observação e outras que venha a preparar.

D3-E-E1: *“1 a 1,5 horas por semana.”*

D3-E-E2: *“Não encontro.”*

D3-E-E3: *“Estimular o sentido critico e criativo”*

Relativamente à prática pedagógica, ao modo como a organiza, ao tipo de intervenções que solicita e a sua distribuição dentro dos 45 minutos de cada aula, partilhou que privilegia como introdução um período de acolhimento (cumprimentá-los, saber como estão...); registo do sumário; motivação/apresentação teórica e proposta prática; e conclusão, são ritmos assimilados porque todas as aulas são de 45 minutos. Em todos os momentos previstos há lugar para a participação dos alunos, mas o momento fundamental ocorre durante a proposta prática e na conclusão, em que são os alunos os principais sujeitos da aula, mediante a partilha de ideias, opiniões, apresentação de pontos concretos da temática e resumo da mesma.

Como complemento, cria oportunidades para uma participação diferenciada e personalizada dos alunos, com maior envolvimento através de dinâmicas como por exemplo: Quebra gelo; Estudos de caso; temas para discussão; trabalhos de grupo; observação de curtas metragens e imagens, leitura de pequenos textos e respetiva análise. A ocupação do tempo letivo no âmbito da prática letiva é um espaço para a intervenção e participação dos alunos, não é por acaso que toda a intervenção pedagógica é dirigida para os alunos.

D4-F-F3: *“Quebra gelo/ Estudos de caso/ Temas para discussão/ Trabalhos de grupo/ observação de curtas metragens e imagens, leitura de pequenos textos e respetiva análise”*

Chegado o momento concreto para nos aproximarmos da observação, como um recurso das práticas pedagógicas, a docente foi questionada quanto à aplicação de tarefas de observação, mais explicitamente as que conduzem à análise, reflexão e inferência de dados. Neste sentido, partilhou que quer no âmbito das tarefas regulares das aulas (organização) quer no que concerne à frequência e tempo previsto corresponde diretamente ao tempo e dinâmica das aulas, tudo gira à volta da problematização dos factos, correspondente à sua interpretação, compreensão e espaço de discussão entre pares, argumentação e conclusão dos pontos fortes da temática abordada (apresentação de referenciais).

Os constrangimentos manifestados pelos alunos prendem-se com a incapacidade de interpretar a informação disponibilizada, associado à manifestações de falta de interesse e alheamento, com consequências na sua aplicação. De referir que a falta de

investimento (motivação) suporta todos os constrangimentos que acompanham cada aula. Porém, uma grande maioria dos alunos partem da ideia de que são incapazes de gerirem a informação e passam a estar mais distantes da sua real aplicação. Daí que se privilegia trabalhos que os coloquem em pequenos grupos, que constitui para esse tipo de alunos uma terapia de “quebra gelo” e a pouco e pouco vão conseguindo acompanhar a aula.

D5-G-G2: *“Há turmas muito curiosas, participativas e que vão para além do que é apresentado e outras turmas que fazem o inverso.”*

D5-G-G5: *“exemplos práticos, utilizar situações da atualidade, gerar discussão e gestão de diferentes opiniões, valorizar a opinião de cada aluno”*

Questionada a docente sobre os condicionalismos que deteta na aplicação de tarefas com recurso à observação, na sequência da preparação das aulas e respetivos planos de aula, revelou que privilegia o trabalho de grupo e discussões em pequenos grupos, seguida de apresentação.

D6-H-H1: *“(…) aplicação de tarefas com uso de observação”*

Conhecida as circunstâncias dos docentes face à aplicação de tarefas com uso de observação, quisemos saber como se comportam os alunos ao nível do desempenho quando sujeitos a tais tarefas. A docente foi referindo que a aplicação destas estratégias, prendem-se com a necessidade de conduzir os alunos ao treino e capacitação de novas capacidades.

No âmbito das manifestações evidenciadas pelos alunos e percecionadas pelos docentes, procurou-se identificar as vantagens em termos de aprendizagens estimuladas e a sua relação com o perfil de aluno, de acordo com a caracterização de alunos: participativo e interessado, pouco participativos, não participativos e com interesses diversificados e ainda alunos cuja aula se encontra fora do centro dos seus interesses.

Objetiva-se o desenvolvimento de capacidade de raciocínio como: observar, analisar, interpretar, inferir, propor soluções /pontos de vista, consolidar, assimilar e aplicar.

De acordo com o perfil de aluno desenhado para este estudo, a docente foi descrevendo as características em que cada grupo (perfil) se enquadra ao nível das suas prestações:

- . *Participativo e interessado* – Mais atentos e concentrados, com vontade de dar a sua opinião;
- . *Pouco participativo* – Estão muito disponíveis para escutar e, em pequenos grupos, conseguem participar;
- . *Não participam* – Por vezes mantêm a sua indisponibilidade para a participação, mas, quando orientados, acabam por intervir;
- . *A aula encontra-se fora do centro de interesses* – Quando chamados a participar nem sempre deixam de fazer intervenções válidas.

Questionada sobre a perceção relativamente às aprendizagens dos alunos, a docente referiu ser muito vantajoso, por apelar a uma intervenção mais personalizada de cada aluno, por manifestarem um maior envolvimento, que lhes conferem destrezas que de outra forma talvez não fossem desenvolvidas. São contudo estas aprendizagens efetuadas, que os conduzem a outras mais complexas.

D7-L-L2: “*Apelar a uma intervenção mais personalizada e maior envolvimento dos alunos.*”

Sobre as perceções que detém os docentes sobre o desenvolvimento de aprendizagens complexas a docente partilhou que considera serem as que revelam produção de novo conhecimento proveniente de uma boa gestão da informação e respetiva estruturação.

Após o conhecimento das perceções dos docentes sobre as manifestações evidenciadas nos alunos e respetivas aprendizagens, centramo-nos agora nos docentes e nas suas perceções sobre os objetivos que estiveram na base da seleção das tarefas de observação. Quisemos perceber o contributo dessas tarefas na consolidação dos conteúdos e ainda as vantagens percecionadas para o desenvolvimento das aprendizagens.

Tendo sido a observação considerada também essencial para a consolidação dos conteúdos, a docente explica que as tarefas propostas são estruturadas no sentido de ajudar os alunos na compreensão dos conteúdos, no seu manuseamento e identificação de blocos temáticos (pontos de vista), com vista à categorização de ideias e sua consolidação, como produto final.

No que concerne à verificação dos conhecimentos apreendidos, a docente considera que as tarefas de observação conduzem o aluno à manifestação de evidências face a esses mesmos conhecimentos apreendidos como consequência das suas intervenções e maior envolvimento.

D8-M-M1: - “traz vantagens aos alunos na compreensão dos conteúdos, no seu manuseamento e identificação de blocos temáticos (pontos de vista), com vista à categorização de ideias e sua consolidação, como produto final ”

D8-M-M2: *“conduzem o aluno à manifestação de evidências face a esses mesmos conhecimentos apreendidos como consequência das suas intervenções e maior envolvimento (...) observação implica analisar, concluir, propor (...) é importante que reconheçam que conseguiram que são capazes”*

Face às vantagens dessas tarefas para o processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, a docente partilhou que em termos de avaliação possibilitam um melhor enquadramento das aprendizagens manifestadas.

Espera-se dessas aprendizagens, desenvolvimento cognitivo, capacidades superiores na gestão da informação, manifestadas numa melhoria das suas prestações e capacidades.

Em relação à perceção dos docentes sobre os programas curriculares, no âmbito da sua gestão e organização a docente referiu que nem sempre privilegiam a consolidação dos conteúdos daí que os docentes necessitam de fazer um esforço redobrado e criativo aquando da realização dos planos de aula.

D9-O-O1: *“Nem sempre, por isso os docentes têm de ser criativos na realização dos planos de aula”*

Porém, concorda que no decorrer da prática letiva, os manuais são o suporte condutor dos alunos na relação direta com os conteúdos. No entanto, como instrumentos de motivação, depende acima de tudo da capacidade do docente no manuseamento das temáticas e dos textos propostos, perante o qual, sente necessidade de recorrer a outras estratégias e recursos que envolvam de forma mais atrativa a apreensão dos assuntos.

Serão eles instrumentos de motivação para os nossos alunos? A docente referiu que os manuais nem sempre são um instrumento de motivação dos alunos.

No âmbito da valorização das aprendizagens procurou-se saber quais os aspetos facilitadores e os constrangedores que os docentes encontraram no âmbito da valorização das aprendizagens. Face a valorização das aprendizagens dos alunos a docente recorda que a aula é um espaço por excelência destinado à intervenção e participação dos alunos. As perceções dos docentes no âmbito da avaliação sumativa ou formativa recaem sobre as prestações dos alunos, dos seus progressos, dificuldades, aprendizagens conseguidas e desenvolvimento de capacidades mais complexas. São fatores facilitadores quando o desempenho dos alunos, revelam destrezas na gestão dos conteúdos, que vão mais além do que lhe é apresentado, que são capazes de apresentar exemplos práticos ou utilizar situações da atualidade, que promovem a discussão e a compreensão dos fatos de diferentes perspetivas.

Constrangimentos encontramos quando os alunos não querem estar na aula, e o seu objetivo único é “atacar” tudo que possa quebrar a sua barreira.

D9-Q-Q1: *“Distrações para outros temas que nada tem haver com o apresentado, falta de interesse na observação e nem sempre manifestam sua opinião critica;”*

D9-Q-Q2: *“ Dar exemplos práticos, utilizar situações da atualidade, gerar discussão e gestão de diferentes opiniões, valorizar a opinião de cada aluno.”*

Se por um lado os programas curriculares e os conteúdos encontram-se vinculados à observação como estratégia de construção de conhecimento, por outro torna-se importante conhecer os requisitos que os docentes privilegiam na seleção dos

manuais. A docente recordou que os manuais da disciplina são únicos no país e são editados pela Comissão Episcopal Portuguesa, pelo que não há lugar a seleção.

D9-R-R1: *“são únicos, pelo que não há seleção de manuais na disciplina”*

A finalizar a análise dos dados da entrevista I, procurou-se conhecer quais os condicionalismos que os docentes encontram nos programas em relação à observação. Neste sentido a docente partilhou que não há constrangimentos, na medida que a sua aplicação depende da criatividade do docente, da capacidade de levar os alunos a intervirem e a interagirem.

D9-S-S1: *“ quando há criatividade, não há constrangimentos”*

Os dados que a seguir se apresentam, enquadrados na fase de reflexão e intervenção das práticas letivas requerem do docente uma visão reflexiva mais alargada, face à introdução de novos conceitos no âmbito da participação neste estudo. Concretizada num esquema de trabalho colaborativo, procurou-se que as práticas letivas incidissem em propostas com recurso à observação, que nos conduzissem à aferição pormenorizada dos resultados obtidas pelos alunos, tendo em conta a sua capacidade de resposta aos estímulos apresentados.

No âmbito das aprendizagens significativas, foi proposto no seguimento das metodologias adotadas por cada docente, que nos identificassem os estímulos utilizados, que nas suas perceções considerem serem indutores de aprendizagens. A docente, referiu que utiliza como estímulos os trabalhos de grupo; pequenos filmes; utilização de músicas atuais e adaptadas aos temas a lecionar; recorrer a situações próximas das realidades dos alunos, sem que sejam expostos.

D10-TA-TA1: *“trabalhos de grupo; (...) filmes; (...) músicas; (...) partir de situações”*

Em termos de evidências manifestadas pelos alunos, a docente refere que de um modo geral os alunos passam a ter uma participação mais regular e menos solicitada, colocam mais questões (o que revela algum interesse); verifica-se que a sua atenção e concentração aumenta à medida que vão adquirindo alguma identificação com a aula

e isso traz-lhes ganhos para uma melhor autonomia e confiança em si mesmo e na aula, passando a interagirem mais.

D10-TA-TA2: *“Os alunos colocam mais questões; estão mais atentos e interagem mais”*

O recurso à observação é o pilar desta investigação, por tal inquirimos os docentes, no sentido de perceber como é que a observação pode ser considerada como estímulo de referencia para o desenvolvimento de outras capacidades. Face às capacidades desencadeadas num contexto da observação como recurso, a docente referiu que se trata de um processo moroso e longo até se poderem evidenciar alguns progressos. Por outro lado, na disciplina de EMRC, sendo uma aula semanal de 45 minutos o processo prolonga-se, e cada semana é um novo recomeço. Cabe ao docente forçar as estratégias, criar oportunidades de os trazer de novo à aula, daí que os momentos de “acolhimento” são importantíssimos para provocar esse regresso, e criar alguma empatia que os leve a identificarem-se com a aula. De volta à questão inicial, a docente face aos constrangimentos inerentes referidos, diz que nem sempre se verifica progressos na melhoria das suas manifestações, os alunos aparentam “ausências”, dispersão no “foco” da aula. Por outro lado, a curiosidade dos outros, o quererem participarem, vem reforçar as estratégias implementadas e o cominho vai-se construindo.

D10-TB-TB1: *“os alunos aparentam estar ausentes mentalmente; dispersam em alguns assuntos. Pela positiva, a curiosidade e a vontade de se fazer ouvir.”*

O processo de ensino e de aprendizagem assenta na relação direta entre o docente e o aluno no contexto de aula, com base no contacto direto e “in loco”, lugar por excelência da relação pedagógica. Esta relação constrói-se com base nas reações dos alunos e das percepções dos docentes, uma relação necessária e articulada naturalmente por estímulos/respostas rececionadas.

No seguimento do contributo da observação para o desenvolvimento de novas competências, a docente refere que quando convertemos a observação numa resposta de ação, significa que ajustamos a nossa planificação à realidade observada. A observação requer respostas, reações imediatas ao que lhe é apresentado

(aceitação/rejeição, concordo/discordo, compreendo / não compreendo), mas requer também estratégias, metodologias que se vão adaptando aos contextos, permitindo a reformulação do contexto com vista ao sucesso do aluno. Todas as reações recebidas e manifestadas pelos alunos constituem oportunidades de desenvolvimento de competências, para uns de novas competências e para os outros a otimização das competências basilares.

D10-TC-TC1: *“Quando convertemos a observação numa resposta de ação, ou seja, ajustamos a nossa planificação à realidade observada.”*

D10-TC-TC2: *“Sim, é evidente.”*

Nesse desenvolvimento de capacidades urge perceber se se encontram incluídas as aprendizagens significativas. A perceção da docente valida a questão, na medida que que se trata de um caminho de construção da identidade do aluno com o saber, no sentido que há ritmos diferenciados, o processo de desenvolvimento enquadrado no perfil do aluno, toma um percurso pessoal e natural. Como tudo o que evolui, os processos decorrem do “mais simples para o mais complexo”, também é assim na educação, nas salas de aula e nas aprendizagens dos alunos. No entanto a aprendizagem é facilitada pela ação, ou seja, os alunos aprendem melhor a fazer do que a ouvir, a ver do que a ler. O conhecimento é construído na relação direta e pessoal de cada um com a informação.

D11-UD-UD1: *““Porque a aprendizagem é facilitada pela ação, ou seja, os alunos apreendem mais fazendo, do que ouvindo, vendo e lendo.”*

Ao falar-se da importância de desenvolver capacidades conducentes ao conhecimento, e perante a questão de que forma as metodologias ativas contribuem para esse desenvolvimento, a docente manifestou conformidade na relação intrínseca entre as MA e o processo de desenvolvimento de capacidades diversificadas, à ascensão de patamares de níveis mais avançados . Considera também que as MA são a base deste processo de gestão e de aquisição das informações e conseqüente transformação em “conhecimento” através da capacidade de pensar, de perceber, de relacionar, de

categorizar e de argumentar, combatendo a tendência atual de aceitarem como verdades tudo o que lhes chega como se de dogmas se tratassem.

Também é um facto que se criarmos estratégias conducentes e orientadas por nós, conseguimos contrariar essas tendências, com resultados positivos, que por vezes até nos surpreendem.

Com base no *“saber construído”*, procurou-se compreender o conceito dominante dos docentes sobre o seu entendimento sobre as capacidades complexas. A docente considera que sejam as capacidades resultantes da *“capacidade de abstração”*, necessária à interpretação, sendo esta uma capacidade complexa.

D11-UE-UE1: *“A capacidade de Abstração necessária à interpretação, considero que seja uma “capacidade complexa”*

Neste âmbito, questionou-se sobre o papel da observação no desenvolvimento de tais capacidades, ao que a docente respondeu que a observação é essencial, partilhando a ideia de que ao *“observar”* o aluno abstrai-se do global para se focar no particular, ou seja, desencadeia um processo de fragmentação da informação, transformando-a em dados mais simples, no sentido de interpretá-los, seleccioná-los, relacioná-los, inferir e reagrupá-los em forma de *“construto”* a fim de produzir novo conhecimento.

D11-UE-UE2: *“sem dúvida(...) ao observar o aluno abstrai-se do global para focar-se no particular, e depois é que vai reconstruir o seu ponto de vista, relacionando as partes com o todo.”*

Perante a questão da utilização de outros recursos e benefícios no âmbito das capacidades complexas, retomou a ideia anterior, considerando a observação como o patamar de qualquer outro recurso que se venha a utilizar, no alcance de um conhecimento alargado.

D11-UE-UE3: *“Discussão, partir de situações reais; debates, observação de imagem, citações, reconstrução das mesmas “role-play”.”*

No desenvolvimento dos processos de análise, reflexão e inferência, procurou-se conhecer quais as metodologias privilegiadas pelos docentes. A docente considera as

metodologias ativas propulsoras de um conhecimento construído, pelo que se torna importante escolher atividades que desencadeiem nos alunos respostas que evidenciem o desenvolvimento dessas capacidades. Elege os debates como um recurso versátil no desenvolvimento de capacidades de análise, reflexão e inferência, na medida que: exercita a capacidade de argumentação; incentiva a procura de perspetivas diferentes; reforça a contra-argumentação e o espírito crítico; desperta no aluno o acesso a diferentes perceções da mesma situação e possibilita-lhe ainda a visão alargada do todo e das partes (perspetivas).

D11-UF-UF1: *“Os Debates, exercitam a capacidade de defesa das próprias ideias; mediante a exploração de perspetivas diferentes para marcar o seu ponto de vista; capacidade de contra-argumentar é igualmente desenvolvida e habilita o aluno de diferentes argumentos/cenários com o mesmo objetivo – defesa da sua ideia.”*

O processo de construção do conhecimento, é um processo de desenvolvimento assente em novos “*constructos*” provenientes do desenvolvimento da ação cognitiva de relacionar “saberes”. A docente considera que a partir do momento em que os alunos são capazes de argumentar e contra-argumentarem, desencadearam processos de análise, desenvolveram a capacidade cognitiva na reflexão das diferentes hipóteses, consolidaram saberes quando argumentam, quando selecionam e quando fazem inferição dos dados obtidos.

D11-UF-UF2: *“A capacidade de argumentar é um treino importante para alicerçar objetivos, valores, defesa de princípios, na medida em que alarga o universo das ideias, a interpretação de factos reais e a sua inter-relação.”*

Na fase final desta II entrevista, procurou-se conhecer a relação entre os critérios gerais de avaliação e a avaliação de desempenho dos alunos. Iniciamos por questionar os docentes quanto à forma de avaliar tais aprendizagens. A docente partindo do dispositivo de avaliação da sua disciplina, referiu que de certa forma sim, uma vez que contemplam a avaliação dos trabalhos práticos e englobam as intervenções dos alunos. No entanto, em relação aos “pesos” a atribuir a estas prestações dos alunos, isso não se verifica, uma vez que os parâmetros da disciplina de EMRC são os mesmos

para todas as disciplinas do DCSH, para o qual não se verifica a redação de um parâmetro específico para estas capacidades. A avaliação destas capacidades, é na prática inserida e distribuída pelos diferentes parâmetros, de uma forma diluída elas estão lá, mas a sua valorização, de tão diluída que está, não constitui um parâmetro a reforçar nos alunos, porque simplesmente não está contemplado.

*D12-VG-VG2: “Não há a atribuição de “pesos” porque somos condicionados pelos critérios de avaliação de um departamento, em que a avaliação destas capacidades encontra-se diluída na avaliação. A EMRC, deveria ter parâmetros específicos, para o tipo de estratégias que privilegia”*

No seguimento do seu raciocínio, fica-nos a percepção de que o que deverá ser valorizado no processo de construção de conhecimento deverão ser os meios que conduziram esse mesmo processo às aprendizagens, e não o conhecimento unicamente como um produto. Avaliam-se alunos e não os resultados dos alunos.

A docente a concluir este tópico, referiu ainda que numa próxima análise e reflexão dos critérios de avaliação, deveriam apostar em parâmetros que valorizassem a participação, colaboração, capacidade argumentativa, realização de tarefas e atitudes desenvolvidas no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem. Assim a avaliação sumativa passaria a ser um dos muitos parâmetros, como instrumento de aferição do processo desenvolvido pelos alunos, como última etapa do processo de avaliação, e não a mais importante, da forma como está.

*D12-VG-VG3: “É de retirar o peso “excessivo” que se dá à avaliação sumativa e aumentar na participação, colaboração, a capacidade de argumentar, realização de tarefas e atitudes.”*

Falta posteriormente validar qual a percentagem exata atribuída especificamente à sua valorização. E de acordo com a percepção da docente deverá fomentar-se uma avaliação centrada no saber fazer e saber aplicar. A atual avaliação não valoriza o desenvolvimento destas capacidades, mas de uma forma geral os docentes valorizam-na ao ponto de canalizarem as suas práticas letivas na sua promoção .

Continuamos a trabalhar para o global, enquanto que o aluno é único, o seu percurso de desenvolvimento é único e específico e advém das suas capacidades, por si otimizadas.

Em relação à concordância ou não com o processo de avaliação de desempenho dos alunos, a docente manifestou alguma discordância entre o que se estipula por sucesso educativo global e o sucesso do aluno assente nas suas verdadeiras aprendizagens.

D13-VH-VH1: *“Não. A memorização nem sempre significa aprendizagem e retrai a capacidade de interpretar, pelo que deveria fomentar-se uma avaliação centrada no saber fazer e saber aplicar, e não saber memorizar.”*

Por outro lado encontra-se recetiva à adoção de outras modalidades de avaliar os alunos, mas o facto é que os exames não são criados na mesma ótica com que se estrutura a prática letiva.

D13-VH-VH2: *“Sim, claro! E não se trata de problemática específica deste agrupamento, é geral, trabalha-se apenas para o global, enquanto que o aluno é único, o seu percurso de desenvolvimento é único e específico e advém das capacidades por si otimizadas.”*

Ao finalizar a II entrevista, quisemos privilegiar as sugestões dos docentes no sentido de avançarem com propostas que considerem eficazes, no âmbito do presente estudo e de práticas mais ajustadas ao desenvolvimento de processos que viabilizem a construção de conhecimento e uma avaliação mais equilibrada do desempenho dos alunos.

A docente no tópico anterior, foi referindo que considera importante refletir-se sobre a adaptação dos atuais critérios com o que se entende serem as prestações dos alunos, no que se consideram ser as aprendizagens essenciais ao desenvolvimento de capacidades complexas.

D13-VH-VH3: *“apostar na valorização da participação, colaboração, argumentação, realização (...) em que a avaliação sumativa seriam mais dos parâmetros (...) afere apenas uma parte e não o todo.”*

A docente a concluir este tópico, referiu ainda que numa próxima análise e reflexão dos critérios de avaliação, deveriam apostar em parâmetros que valorizassem a participação, colaboração, capacidade argumentativa, realização de tarefas e atitudes desenvolvidas no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem. Assim a avaliação sumativa passaria a ser um dos muitos parâmetros, como instrumento de aferição do processo desenvolvido pelos alunos, como última etapa do processo de avaliação, e não a mais importante, da forma como está.

Regista-se o propósito de mudança e o desejo de uniformizar as práticas docentes com uma avaliação mais justa e adaptada aos progressos e aprendizagens manifestadas pelos alunos.

## CONCLUSÃO

---

Terminado o percurso que nos conduziu ao longo desta investigação, é o momento de apresentar as conclusões com base na análise dos dados obtidos junto dos docentes de modo a evidenciar as potencialidades do estudo da Observação como um instrumento de produção de conhecimento, assente no estudo de práticas dos docentes.

Retomaremos às questões que estiveram na génese deste estudo, no sentido de o enquadrar nas preocupações que o objetivaram e objetivos que foram delineados para a sua concretização.

Numa visão retrospectiva faremos a análise do percurso construído, colocando em destaque as premissas que a investigação permitiu alcançar, apresentaremos os constrangimentos detetados e salientaremos os aspetos facilitadores, resultantes da análise das partilhas dos docentes das entrevistas realizadas, para as quais houve receptividade imediata de todos os docentes.

Partiu-se do propósito concretizado no problema de investigação em que o objetivo procurava saber ***de que forma e a que níveis as diferentes estratégias com recurso à observação se mostram eficazes para a produção de Conhecimento pelos alunos, partindo dessa mesma observação?***

Com base na questão apresentada, considerou-se que o percurso a desenvolver deveria passar obrigatoriamente pelas práticas docentes, pelo que foram estabelecidos dois eixos de análise: o eixo de análise diagnóstica com o intuito de conhecer as perceções dos docentes na categorização de conceitos pertinentes, subjacentes ao estudo; o segundo eixo abrangeu quer a análise interventiva dos docentes, mais diretamente relacionada com as suas práticas letivas, como a análise reflexiva das práticas desenvolvidas, num contexto de dificuldades/facilidades e a relação intrínseca com o desenvolvimento de capacidades nos alunos.

Importa ainda referir que o estudo objetivado, com base no problema de investigação, ganhou mais sentido, contextualizado na dimensão colaborativa da supervisão, uma

vez que assente nas práticas letivas dos docentes, sem lugar a observação de aulas, decorrem no âmbito de partilhas, reflexões conjuntas, análise de documentos, com valorização das suas perceções. Podemos dizer que os momentos mais formais se relacionaram com a realização das entrevistas, por necessitarem de um ambiente mais recatado e propício às gravações. No decorrer deste longo período em que se processou o estudo, foi fundamental o facto de se ter pautado num ritmo de trabalho colaborativo entre docentes.

Retomemos o problema de investigação priorizado do qual surgiram as questões e objetivos, organizados em duas dimensões.

A primeira dimensão designada como eixo de análise diagnóstica pressupôs equacionar as seguintes questões no sentido de investigar que espaço/tempo ocupa a observação, na prática pedagógica.

1. Que tipo de reações manifestaram os alunos quando sujeitos a tarefas de observação?
2. Quais as dificuldades manifestadas pelos alunos em situações de observação e análise?
3. Na perceção dos professores, quais as dificuldades e facilidades manifestadas pelos alunos, em situação de observação, análise e inferência?
4. Que razões condicionam o uso da observação em sala de aula, segundo os docentes?

Estabelecidas as questões orientadoras, com base na formulação e operacionalização dos objetivos procedeu-se ao respetivo enquadramento da entrevista I, com base em blocos de questionamento procurou-se:

- . Conhecer e caracterizar o percurso académico e profissional de cada docente, no sentido de se perceber o seu contributo para a prática letiva conducente ao objetivado;
- . Caracterizar os contextos das práticas pedagógicas, no âmbito da influencia da distribuição e organização da componente letiva e não letiva inerente à função de docente;
- . Identificar no âmbito das práticas pedagógicas a especificidade que as caracterizam e confrontá-las com as perceções dos docentes;

- . Analisar criticamente, numa visão retrospectiva e prospetiva as práticas pedagógicas, no sentido de se estabelecerem comparações sobre a sua melhoria e alterações nos respetivos percursos.

O desenvolvimento e recolha de dados decorreu num registo de abertura e de troca de ideias em docentes, num clima de trabalho colaborativo. No nosso entendimento, propiciaram o progresso da análise refletida e aplicada das práticas, sem prejuízo da profissionalidade e do contributo para o desenvolvimento investigação.

Tal foi possível pela forte interação entre docentes, que possibilitou a proximidade e partilha numa lógica de respeito mutuo na diversidade de cada um, assentes na forte motivação, interesses e pertinência. Estrela (2010) define que o clima afetivo e emocional é facilitador da comunicação, compreensão, cooperação e a solidariedade.

Assente nas praticas letivas dos docentes, sem recurso à observação de aulas, permitiu que o conhecimento e recolha de dados fossem o mais neutro possível, sem condicionamento quer das práticas quer da prestação dos alunos uma vez que tudo decorreu no âmbito da prática pedagógica normal de cada turma.

Podemos concluir que estrategicamente, este trabalho decorreu no âmbito do trabalho colaborativo, defendido Moreira (2005), entre outros.

Em relação aos instrumentos de recolha de dados, privilegiaram-se as entrevistas como fonte primordial para a sua recolha, bem como as partilhas ao longo do ano em ambiente escolar, motivadas pela curiosidade quer da promotora do estudo, quer de reflexões em contextos pedagógicos diversificados ( conselhos de turma, reuniões de articulação, reuniões no âmbito do DCSH, projetos comuns entre docentes) e ainda através da recolha documental no âmbito disciplinar como organizacional do AE.

De acordo com os dados obtidos podemos identificar vantagens significativas contextualizadas da dimensão colaborativa da supervisão, no âmbito da resolução de problemas em contexto de aula, na aplicação de estratégias eficazes ao desenvolvimento de capacidades nos alunos, com base na organização perspetivada pelos docentes das suas práticas pedagógicas.

Em relação à especificidade das suas práticas pedagógicas com recurso a tarefas de observação possibilitou reconhecer e identificar estímulos, estratégias indutoras quer

de novos conhecimentos como também de capacidades cognitivas. Com ganho para o desenvolvimento de outras aprendizagens contextualizadas neste estudo.

Numa fase avançada do estudo, já dimensionado para a análise interventiva quisemos analisar se a aplicação de diferentes metodologias, estimula os alunos para as aprendizagens significativas, para o qual foram objetivadas as seguintes questões:

1. Que tipo de estímulos foram propostos aos alunos e que tipo de evidências foram por eles manifestadas?
2. As situações observadas conduziram os alunos a aprendizagens significativas?
3. Que alterações se verificaram na prestação dos alunos, relacionadas com a observação?
4. Dos instrumentos aplicados, quais as dimensões que se no apresentam, como mais facilitadoras de novas competências?
5. Dos instrumentos aplicados, quais as dimensões que se no apresentam, como mais facilitadoras de novas competências?

Embora no estudo se tenha optado por colocar num mesmo eixo – a análise interventiva e a reflexiva e num mesmo bloco de questionamento, em termos de organização os dois eixos obedeceram as problemáticas distintas, ainda que complementares. Assim, estabeleceram-se objetivos que desencadearam as seguintes questões no âmbito da análise reflexiva:

I - Perceber o contributo e impacto das metodologias mobilizadoras da Observação, no desenvolvimento das capacidades complexas dos alunos, conducentes à produção de conhecimento.

1. Na perceção dos professores, os métodos e estratégias utilizadas com incidência na Observação, contribuíram para o desenvolvimento das capacidades complexas?
2. Na perceção dos professores, os métodos e estratégias utilizadas com incidência na Observação, contribuíram para o desenvolvimento das capacidades complexas?
3. Que processos consideram os professores terem sido mais eficazes para o desenvolvimento da capacidade de análise, reflexão e inferência?

4. De que modo as estratégias utilizadas pelos professores, induzem os alunos à produção de novos conhecimentos e à melhoria das suas manifestações em sala de aula?

II - Verificar se as dimensões da Observação se encontram consideradas nos parâmetros de avaliação dos alunos.

1. Em que medida os resultados destas aprendizagens, são tidas em conta na avaliação do desempenho dos alunos?
2. Os critérios gerais de avaliação do agrupamento, contemplam a valorização do desenvolvimento destas capacidades dos alunos?

III - Fundamentar propostas a induzir pela escola, no sentido de provocar novos saberes, enquadradas na dimensão formativa da Supervisão.

Verificou-se unanimidade perante a aplicação da observação como recurso eleito para o desenvolvimento de capacidades e estímulo das aprendizagens, mediante a mobilização de metodologias conducentes à produção de conhecimento pelos alunos.

No entanto os docentes manifestaram dificuldades no que concerne às práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem e a sua aferição no âmbito dos instrumentos de avaliação. Evidenciou-se incompatibilidade entre os referenciais estipulados para os critérios de avaliação e os procedimentos valorizados pelos docentes.

Em relação aos procedimentos que valorizam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas considerou-se que as práticas evidenciadas favorecem e cumprem esse mesmo objetivo. Os docentes revelaram preocupação no modo como organizam a aula, como estipulam e organizam as suas planificações tendo em conta o conhecimento das reais capacidades de cada aluno e na adaptação de recursos e atividades que promovam, na diversidade o desenvolvimento individual de cada aluno.

Em relação aos critérios de avaliação analisados no âmbito da valorização do desempenho do aluno, verificou-se um desajustamento provocado por uma avaliação do conhecimento global, como produto final e um esvaziamento na valorização dos processos desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano letivo.

Como propostas de combater o desequilíbrio entre práticas conducentes ao desenvolvimento de capacidades mais complexas e a sua valorização em termos de uma avaliação justa e gradual dos processos de ensino e de aprendizagem, os docentes ansiam por uma reflexão incisiva quanto ao problema diagnosticado ao nível do AE, mas também em termos da tutela, que parece provocar algum constrangimento entre o que se ambiciona através das Autonomia e Flexibilidade Curricular e o que consta em termos de definição dos Critérios Gerais de avaliação e o peso atribuído por ciclo, no âmbito dos exames nacionais, como reflexo oficial dos desenvolvimentos dos alunos, quando o processo se encontra ausente nessa aferição.

Se por um lado verificamos que os docentes objetivam nas suas práticas letivas e pedagógicas processos de construção de conhecimento, estratégias indutoras do desenvolvimento alargado de capacidades e competências em conformidade com a aplicação da observação como recurso, por outro damos conta de sentimentos partilhados pelos mesmos, no sentido controverso ao atual sistema educativo, considerando que a “autonomia” nas escolas se reflete na “dispersão de esforços”; com perda para o “tempo despendido às planificações” e sobrecarga “burocrática” ao docente.

Trata-se pois de uma ideia dominante na classe docente, contudo carece de uma outra análise, não contextualizado neste tipo de trabalho, no entanto reflete a abertura para a inovação e aplicação de estratégias colaborativas entre pares, disciplinas e departamentos rumo ao mesmo ideal educativo, que neste estudo verificou-se existir, mas que considero esbatido ou camuflado, pela dominância do “global”, ficando as “partes” mais diluídas. Isto, no meu entender asfixia a disponibilidade do docente, desfoca o objetivo e gera mal estar (sobrecarga) no decorrer do seu exercício.

Retomo a ideia dominante deste trabalho – *Observação* – relacionada numa dinâmica de vocábulos “Observar versus Absorver”, em que observar implica a particularidade de desfragmentar o todo nas partes e priorizar cada uma dessas partes (neste estudo verificou-se ser essa a dinâmica privilegiada pelos docentes e grupos disciplinares representados, no âmbito das suas práticas e valorizações de aprendizagens); contudo espera-se que essa fragmentação se reflita em conhecimento, que não é mais

nem menos que “absorver” um significado produzido num contexto de processo cognitivo, refletido na apreensão do significado e manifestado pela aquisição e retenção de “conhecimento” (atribuição de um novo significado).

De uma forma muito particular e pessoal, advogo para o ensino, para o processo de ensino e aprendizagem práticas pedagógicas alicerçadas para a produção de conhecimento (que por si só já é significativo por definição), incidentes nas respostas dos alunos, no âmbito das suas aprendizagens e dificuldades, por ser ele o foco da ação do processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de se desencadear competências e capacidades que o conduzirão ao “seu “sucesso educativo (a meta estipula pelo sistema educativo). Há que desfragmentar para construir!

Com isto, considero que se deva continuar a priorizar o aluno como sujeito da ação educativa (o que se já faz – o estudo conduziu-nos a isso) e desmistificar o sentido global do sucesso educativo, por não é senão a construção das partes.

O presente estudo possibilitou-me reforçar e consolidar que o que distingue práticas pedagógicas inovadoras, não são os conteúdos, não são as condições físicas, não são os alunos na sua múltipla diversidade, mas o que esperamos dessas práticas, do objetivo primeiro do processo de ensino e de aprendizagem e que se encontra explanados nos princípios da LBSE: “(...) *desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, (...) formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.*”<sup>134</sup>

Considerando o enquadramento problematizado para o presente estudo agrada-me reconhecer que a observação como recurso das práticas pedagógicas dos docentes, constitui um instrumento de produção de conhecimento, como produto significativo

---

<sup>134</sup> *Decreto Lei n.º 46/86 de 14 de outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República: n.º237/1986, Série I. Acedido a 28 de set. 2020. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

da estrutura cognitiva dos alunos. Sarmiento (2004) diz-nos que *“Observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização”*.

A observação como parte do método científico, possibilita a verificação empírica dos fenómenos, na medida que por intermédio da medição, da examinação e experimentação de factos observáveis, conduz a essa mesma verificação com base nos registos efetuados, desprovidos de opiniões, mas assentes em dados concretos, observados, analisados, refletidos e explorados de forma a permitir a inferição de novos conceitos. No presente estudo, considero ter sido importante verificar que:

- os docentes objetivam por desenvolverem práticas eficazes que promovam nos alunos o alargamento das suas capacidades;
- selecionam, aplicam e desenvolvem estratégias conducentes a aprendizagens significativas, por parte dos alunos;
- assentam as suas estratégias no desenvolvimento de outras capacidades, incrementando atividades que os conduzam a patamares mais complexos da estrutura cognitiva de cada um, com base em estratégias de problematização e aferição, comparação, dedução e conclusão de dados – reconstrução do conhecimento;
- privilegiam e desencadeiam importantes contributos para a melhoria do desempenho dos alunos e das suas prestações;
- contribuem para construção de conhecimento por parte dos alunos e advogam o sucesso do processo de ensino e da aprendizagem.

Os constrangimentos e dificuldades diagnosticadas, merecedoras das razões invocadas e evidenciadas no dia a dia dos docentes, são resultantes de situações processuais inerentes a constrangimentos externos e organizacionais, que efetivamente levam a situações de rutura para com o sistema. Noutra perspetiva, tais constrangimentos encontram-se vedados ao espaço de sala de aula, onde o exercício do dever de ensinar e de fazer aprender, assumem as diretrizes e impulsionam a criatividade de levar os alunos a deixarem-se conduzir à descoberta das reais apetências e capacidades intrínsecas a cada um. Nisto reside a verdadeira essência do processo de ensino e de aprendizagem.

Com base nos pontos 4 e 5 do artigo 2.º da LBSE, considero que haveria muitas outras problematizações se poderiam levantar à volta deste mesmo assunto, nomeadamente o conhecimento das perceções dos alunos, a integração de outras áreas disciplinares, o envolvimento dos órgãos diretivos e pedagógicos, entre outros contributos a explorar no âmbito da comunidade educativa, contudo necessitaríamos de alargar o período da investigação aos períodos que comportam os anos de escolaridades de cada um dos ciclos, no sentido de acompanhar os percursos dos alunos, num estudo mais intensivo, sempre numa ótica da supervisão assente no trabalho colaborativo de pares.

Contudo, estas e outras hipóteses suscetíveis de desencadear novos contributos não se encontram vedadas a serem incluídas, priorizadas e realizadas no decorrer das atividades letivas no âmbito pessoal e alargado aos conselhos de turma como experiências enriquecedoras a propor, quer ao nível do grupo disciplinar que coordeno, quer ao nível do departamento do qual faço parte.

Conclui-se neste momento o estudo de práticas conducentes à produção de conhecimento, com recurso à observação como estratégia, mas não se encerram hoje percursos, pelo contrário, abrem-se os horizontes para novas práticas a sistematizar passo a passo, com o objetivo de melhorar o ensino e alicerçar aprendizagens. É caso para dizer que não são os exames nacionais ou as provas de aferição que estipulam as metas, senão o caminho percorrido e construído em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abreu, M. C., Masetto, M. T. (1985). *O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos*. São Paulo: MG Ed. Associados,.
- Anônimo. (1996). *Metodologia da problematização e sua contribuição para o plano da práxis*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 7, 7-17.
- Araújo, U. F., (2011). *A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social*. ETD - Educação Temática Digital.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal. Edições 70.
- Bauersfeld, H. (1922). "Estruturando as estruturas". In LP Steffe (ed.), *Construtivismo e Educação*, Lawrence Erlbaum. Hillsdale. NJ
- Bauersfeld, H. (1992). *Estudos Educacionais em Matemática*. Springer.
- Bastos, C. C.(2010).*Metodologias ativas*. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>.
- Behrens, Marilda Aparecida. (2005). *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Berbel, N. A. N. ( 1999). *A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita*. In: Eduel (Org.). *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina. 1-28.
- Berbel, N.A.N. (2011, jan./jun). *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40. Londrina.
- Bonwell, C. C., Eison, J. A. (2013). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Washington. DC: Eric Digests, 1991. Publication Identifier ED340272. Disponível em: . Acesso em: 17 jul.
- Bordenave, J. D., pereira, A. M. (1982). *Estratégias de Ensino-aprendizagem*. (4ª ed.) Petrópolis: Vozes.

- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge. Harvard University Press
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge. MA: Harvard UP.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge. Harvard UP.
- Bruner, J. (1964). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge. Harvard UP.
- Bzuneck, J. A., Guimarães, S. E. R. (s.d.) *A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica*. In: Boruchovitch, E.
- Bzuneck, J. A., Guimarães, S. E. R. (Org.) (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes. pp. 43-70
- Caldwell, B. J.; Spinks, J. M. (1998). *Beyond the self-managing school*. London: Falmer Press.
- Colombo, A. A., Berbel, N. A. N. (2007, jul./dez). *A metodologia da problematização com o Arco de Magueres e sua relação com os saberes de professores*. Semina: Ciências Sociais e Humanas v. 28, n. 2, 121-146. Londrina.
- Conselho nacional de educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. *Diário Oficial da União*, 9 de nov. de 2001. Brasília. (Seção 1, p. 37).
- Dewey, John. (1978). *Democracia e Educação*. São Paulo.
- Delors, J. (1999). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: *Educação: um tesouro a descobrir* (5.ª ed). Lisboa: ASA.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M.(2001). *História das Ideias Pedagógicas* (8.ª ed). São Paulo: Ática.
- Gandin, D. (1983). *Planejamento como Prática Educativa*. São Paulo: Loyola.
- Giannasi, M. J.(1999). O profissional da informação diante dos desafios da sociedade atual: desenvolvimento de pensamento crítico em cursos de educação continuada e a distância via internet, através da metodologia da problematização. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Universidade de Brasília. Brasília.
- Gil, A. C. (1990). *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas.

Guimarães, S. E. R.(2003). *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

Hernández, F. Ventura, M.(1998). *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. (5.ª ed). Porto Alegre: Artes Médicas.

Holanda, A. B. (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Marcelo, C. (2009 jan./abr.). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, 8.

Meirelles, C.A.B., Pinto-Porto, C., ... Hoffmann, L. M. Al. (2008). *Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem na Formação Profissional em saúde: debates atuais*.(v.13): *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/630/63009618.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2009.

Mitre, S. M.I., Siqueira-Batista, R., Girardi-de Mendonça, J. M., Morais-pinto, N. M., Michaelis. (2010). Autonomia. In *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em:<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?língua=portugues-portugues&palavra=autonomia>>.

Mosher, R. Purpel, D. (1972). *Supervision: a Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Moura, D. G.; Barbosa, E. F. (2011). *Trabalhando com Projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Vozes.

Nóvoa, António. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Educa. Lisboa.

Pecotche, C. B. G. (2011). *Logosofia: ciência e método*. São Paulo. Ed. Logosofia.

Platão. (1949). *Republica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Prado Júnior, I. (2002). *Desenvolvimento do pensamento crítico e criativo no ensino de arquitetura e urbanismo através da metodologia da problematização*. (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Ribeiro, R. de C. (2005). *A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia*. Tese (Doutorado). UFSC, Florianópolis.

Reeve, J. (2009). *Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive*. *Educational Psychologist*, Hillsdale, v. 44, n. 3, 159–175.

Roldão, M.C., Reis, P., Costa, N. (2012). *Balanço do Programa de Supervisão, Apoio, Acompanhamento e Avaliação ao Período Probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva*. *Ensaio*, Br: Rio de Janeiro

Roldão, M.C., Leite, T.S. (2012). *O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores*. *Ensaio*, Br: Rio de Janeiro

Roldão, M.C. (2011). *Formação de Professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional*. *Revista portuguesa de Investigação Educacional*. vol.10: 139-155.

Roldão, M. C. (2010). *Ensinar e Aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente*. In Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens (orgs). *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. 25-42. Curitiba, BR: Champagnat, Editora –PUCPR.

Roldão, M. C. (2007). *Função Docente – natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*. jan-abril. Vol.12, nº 34, 94-103.

Roldão, M.C., Neto-Mendes, A.; Costa, J.A.; Alonso, L.(2006). *Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005)*. *Investigar em Educação n. 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.17-148.

Roldão, M.C (Coord.), Hamido,G., Galveias, F. (2005). *Os Professores e o Desenvolvimento da sua Identidade Profissional*. O que nos diz a investigação. Subprojecto desenvolvido no âmbito do Projeto de Investigação *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional – Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. (coord. Isabel Alarcão). Aveiro: CIDTFF, Centro de Investigação em

Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro (Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia). Texto não publicado.

Roldão, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa. IIE

Sakai, M. H., Lima, G. Z. (1996, nov.). *PBL: Uma Visão Geral do Método*. Olho Mágico, Londrina, v. 2, n. 5/6, encarte especial.

Sánchez Vázquez, A. (1977). *Filosofia da Práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Silberman, M. (1996) *Active Learning: 101 strategies do teach any subject*. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon.

Sousa, Francisco. (2005). *Gerir o Currículo na encruzilhada das diferenças: Contributo para a conceptualização da diferenciação curricular*. pp.105-118. Tese de doutoramento, Universidade dos Açores.

Tacla, M. T. G. M. (2002). *Desenvolvendo o Pensamento Crítico no Ensino de Enfermagem*. Goiânia: AB.

Zanatta, Beatriz Aparecida. (2012, jan./abr ). *O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares*. Artigos, Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 1.105-112



## Guião da Entrevista I

- enquadramento e guião de questões

Enquadramento da Entrevista I:

A aplicação desta entrevista como instrumento de recolha de dados, insere-se num momento de diagnose e contextualização das práticas pedagógicas com recurso a tarefas de observação, como estratégia de aprendizagem e construção de conhecimento.

Será composta por blocos de questionamento focalizadas em áreas de interesse (subcategorias e objetivos específicos), que passo a descrever:

1. **Legitimação da entrevista/motivação/negociação** – apresentarei o meu compromisso de fidelidade aos dados recolhidos, anonimato dos participantes e respetiva instituição e solicitarei com humildade a vossa colaboração neste projeto que constituí para mim um grande desafio.
2. **Caracterização académica e profissional do entrevistado** – centrada na formação académica e percurso profissional dos entrevistados.
3. **Contexto da prática pedagógica** – para caracterização do contexto em que se enquadra a prática pedagógica dos docentes, em termos de distribuição da componente letiva e organização do período preparatório inerente.
4. **Especificidade das práticas pedagógicas com recurso a tarefas de observação e análise** – perceber que tipo de tarefas com base na observação são propostas aos alunos e a perceção dos docentes sobre o desempenho manifestado pelos alunos.
5. **Análise crítica retrospectiva e prospetiva das práticas pedagógicas** – contextualizar as práticas pedagógicas ao longo do percurso profissional do docente, no sentido de se estabelecer comparações sobre as alterações pedagógicas ao longo do tempo.

Apresenta-se a seguir o guião de questões que compõem esta entrevista.

Obrigada,

Fátima Ferreira

## ***Guião de Entrevista - fase diagnose (docente)***

### **Objetivos Gerais:**

2. Identificar e perceber que espaço e tempo ocupam, as diferentes estratégias com recurso à Observação, no decorrer da prática pedagógica.

Designação de Categorias	Subcategoria	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
1. Legitimação da entrevista/ motivação/negociação	1.1. Contextualização e objetivos de entrevista	1.1.1 - Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).	
	1.2. Motivação do entrevistado	1.2.1 - Solicitar a colaboração do entrevistado para a realização da investigação. Realçar a importância da entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados imprescindíveis.	
	1.3. Confidencialidade e anonimato	1.3.1 - Garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, assegurando que os mesmos serão apenas usados para este estudo, sem exposição do entrevistado, nem da instituição.	
	1.4. Autorização para a gravação áudio	1.4.1. Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos no decorrer da investigação, de forma a facilitar a recolha e organização da informação, para posterior análise.	
	1.5. Protocolo de investigação	1.5.1 - Esclarecer que a entrevista, depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.	
	1.6. Manifestação de disponibilidade	1.6.1 – Demonstrar total disponibilidade para qualquer esclarecimento que o	

		entrevistado considere necessário, cultivando uma relação de mútuo respeito e confiança.	
2. Caracterização académica e profissional do entrevistado	2.1. Percurso académico do entrevistado.	2.1.1 - Recolher dados sobre o percurso académico do entrevistado.	2.1.1.1 - Qual a sua formação académica? 2.1.1.2. – Que outras habilitações/formações completam o seu percurso académico?
	2.2. Percurso profissional do entrevistado.	2.2.1- Recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado.	2.2.1.1 - Em que moldes realizou a sua profissionalização? 2.2.1.2 - Há quanto tempo desempenha funções de docente? E neste agrupamento? 2.2.1.3 - Qual o percurso efetuado, que outras funções, desempenhou até ao momento?
3. Contexto da prática pedagógica	3.1 Distribuição da Componente Letiva	3.1.1 - Recolher dados sobre a constituição do horário e distribuição da componente letiva.	3.1.1.1 – Por quantas turmas e de que ciclos é constituído o seu horário? 3.1.1.2 – Que análise faz do seu horário no que concerne a aspetos facilitadores e constrangedores inerentes à função de docente?

	3.2-Organização	3.2.1 - Recolher dados sobre o tempo de trabalho preparatório, consagrado às planificações e preparação de aulas.	<p>3.2.1.1 – Como é organizado a gestão diária/semanal em termos de preparação?</p> <p>3.2.1.2 – Quanto tempo reserva para cada uma das turmas?</p> <p>3.2.1.3 – Nesta organização, encontram-se incluídas atividades com recurso à observação e análise de factos e documentos?</p>
		3.2.2 – Recolher dados sobre a gestão da prática pedagógica.	<p>3.2.2.1 – Como é organizada a gestão de cada aula?</p> <p>3.2.2.2 – Quantas vezes, por período ou unidade temática, os alunos são sujeitos a tarefas de observação?</p>
	3.3 Recurso a tarefas de observação	3.3.1 - Recolher dados relativos à aplicação de tarefas de observação	3.3.1.1 – Como organiza a apresentação e aplicação das tarefas de observação aos alunos?

			<p>3.3.1.2 – Que tipo de reações manifestam os alunos, quando sujeitos a tarefas de observação?</p> <p>3.3.1.3 – Que dificuldades manifestam os alunos na sua concretização?</p> <p>3.3.1.4 – Que fatores surgem para os alunos, como facilitadores a situações de observação e análise?</p> <p>3.3.1.5 – Que razões aponta, como condicionadoras, ao uso da observação em sala de aula?</p>
4. Especificidade das práticas pedagógicas com recurso a tarefas de observação e análise	4.1 Tarefas específicas.	4.1.1 – Identificar as tarefas propostas que incluam observação	<p>4.1.1.1 – Que tipo de tarefas privilegia no uso da observação como estratégia?</p> <p>4.1.1.2 - Descreva um exemplo do tipo de estratégias que usa com recurso à observação?</p>
	4.2 – Perceção das reações e aprendizagens dos alunos perante as tarefas de observação	4.2.1 – Conhecer a visão do Docente sobre o desempenho dos alunos em relação às tarefas de observação.	4.2.1.1 – No âmbito da disciplina que leciona, considera que este tipo de

			<p>estratégias, são indutoras de novos conhecimentos? Quais?</p> <p>4.2.1.2 – Quais as capacidades cognitivas, que procura privilegiar com as tarefas propostas?</p> <p>4.2.1.3 – Que vantagens e limitações elenca, no âmbito destas práticas, no ponto de vista das aprendizagens daí decorrentes?</p>
--	--	--	--

## Guião da Entrevista II

- enquadramento e guião de questões

## Enquadramento da Entrevista II:

A aplicação desta II entrevista surge no seguimento do estudo realizado, inserindo-se no momento de reflexão das práticas aplicadas, no âmbito das metodologias selecionadas e aprendizagens significativas evidenciadas. Destina-se aos docentes convidados e colaboradores do presente estudo.

Pretende-se, perceber o impacto da observação, mediante a mobilização dessas metodologias, no desenvolvimento das capacidades complexas dos alunos, reflexo de produção de conhecimento.

Será composta por blocos de questionamento focalizadas em áreas de interesse (subcategorias e objetivos específicos), que passo a descrever:

1. **Evidências manifestadas no uso da observação com aplicação de metodologias diferentes** – Fazer o enquadramento e análise de dados recolhidos no contributo e estímulo para novas aprendizagens, em anonimato dos participantes.
2. **Compreender o impacto desse contributo no desenvolvimento das capacidades complexas dos alunos** – centrada na nas práticas letivas promovidas e nas respostas manifestadas pelos alunos, em termos de aprendizagens e desenvolvimento de novas capacidades.
3. **Contexto da gestão pedagógica do Agrupamento de Escolas** – fazer a caracterização do contexto em que se enquadra a gestão pedagógica, no âmbito dos critérios gerais de avaliação, na valorização destas competências dos alunos, no complô da sua avaliação global e parâmetros de avaliação disciplinares.

Apresenta-se a seguir o guião de questões que compõem esta entrevista.

**Guião de Entrevista – fase Interventiva - Reflexiva (docente)**

**Objetivos Gerais:**

- 1. Analisar se a aplicação de diferentes metodologias, estimula os alunos para as aprendizagens significativas.**
- 2. Perceber o contributo e impacto das metodologias mobilizadoras da observação, no desenvolvimento das capacidades complexas dos alunos, conducentes à produção de conhecimentos.**
- 3. Verificar se as dimensões da observação se encontram consideradas nos parâmetros de avaliação dos alunos.**

Designação de Categorias	Subcategoria	Objetivos Específicos	Guião de Perguntas
2. Aprendizagens Significativas	1.1. Caracterização dos estímulos utilizados	1.1.1 – Reconhecer nas metodologias adotadas, os estímulos provadores	1.1.1.1 – Descreva 2 ou 3 estímulos utilizados.  1.1.1.2 -Que tipo de evidências foram manifestadas pelos alunos?

		de evidências de aprendizagens.	
	1.2. Recurso à Observação, como estímulo a novas capacidades	1.2.1 – Identificar nas alterações manifestadas, com recurso à Observação.	1.2.1.1 – No seguimento de estratégias assentes na Observação, ao longo do ano letivo, quais as novas capacidades manifestadas?
	1.3. Desenvolvimento de Aprendizagens Significativas	1.3.1-Reconhecer o contributo do recurso à observação, para o desenvolvimento de outras capacidades.	1.3.1.1 – De que forma, a observação, favorece o desenvolvimento de novas competências?  2.3.1.2 - Considera que neste desenvolvimento de capacidades, se possa incluir (alcançar) as Aprendizagens Significativas?

2. Capacidades Complexas	2.1. Perceção dos professores	2.1.1 – Compreender o impacto das metodologias ativas (“meter a mão na massa”; “aprender a aprender”; “ação-reação”) para o desenvolvimento de capacidades.	2.1.1.1 – Descreva de que forma as metodologias ativas, contribuem para o desenvolvimento de capacidades conducentes ao conhecimento?
	2.2. Definição de capacidades complexas	2.2.1- Recolher dados inerentes à contextualização de conceitos abrangentes.	2.2.1.1 – O que entende por Capacidades complexas?  2.2.1.2 – O recurso à observação, mediante métodos e estratégias diversificadas, constituirá um

			<p>processo a privilegiar, no âmbito das capacidades complexas?</p> <p>2.2.1.3 – Que outro recurso utiliza e que benefícios trazem? (em termos de resultados aferidos)</p>
	<p>2.3. Desenvolvimento de capacidades de Análise, Reflexão e Inferência</p>	<p>2.3.1 – Conhecer, de acordo com a eficácia dos processos (metodologias), a percepção dos professores, no que concerne ao desenvolvimento da análise, reflexão e inferência.</p>	<p>2.3.1.1 – Quais as metodologias que privilegia, para desenvolver a capacidade de análise, de reflexão e de inferência?</p> <p>2.3.1.2 – De que modo estas estratégias, induzem os alunos a novos conhecimentos e à melhoria das suas prestações em sala de aula?</p>

<p>3 – A Observação – no âmbito dos Critérios Gerais de Avaliação</p>	<p>3.1 - Avaliação do desempenho dos alunos</p>	<p>3.1.1 - Recolher dados sobre o modo como se processa a avaliação destas aprendizagens, no âmbito dos critérios de cada grupo disciplinar</p>	<p>3.1.1.1- As aprendizagens realizadas pelos alunos, no âmbito destas práticas são tidas em conta na sua avaliação? De que forma?</p> <p>3.1.1.2 – De acordo com os parâmetros da avaliação, caracterize os pesos atribuídos, na percentagem final de cada período, face aos resultados obtidos?</p> <p>3.1.1.3 – Concorda com a forma como se processa a avaliação de desempenho dos alunos, ou considera haver outras formas? (se sim, quais?)</p>
---	---	---	---

	<p>3.2- Critérios Gerais de Avaliação do Agrupamento</p>	<p>3.2.1 – Recolher dados sobre a gestão pedagógica e valorização do desenvolvimento destas capacidades, no âmbito dos Critérios de avaliação do Agrupamento</p>	<p>3.2.1.1 – Após análise dos critérios gerais de avaliação, considera que neles se encontra valorizado o desenvolvimento destas capacidades? Identifique os que na sua redação contemplam esse objetivo.</p> <p>3.2.1.2 – Considera ser pertinente a inclusão de uma redação mais específica e objetiva, que contemple a promoção destas aprendizagens?</p>
--	--	--	--

