

LIVRO DE ATAS



COLÓQUIO

DESAFIOS CURRICULARES E PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4 e 5 de maio

Instituto de Educação

Universidade do Minho

<http://colokiodesafioscurriculares2015.tk>

Conferências | Mesas Redondas | Comunicações e Simpósios | Lançamento de Livros

Apoios:

Departamento Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão

Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

CIEC-UM

Centro de Investigação em Estudos da Criança



Universidade do Minho | 2015
Instituto de Educação

Ficha Técnica

Título: **Atas do Congresso Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores**

Organização:

Lia Raquel Oliveira
Maria Assunção Flores
Maria Alfredo Moreira
Eva Fernandes
Patrícia Santos
Diana Pereira
Diana Mesquita
Sandra Fernandes
Cláudia Pinheiro

Ano:
2015

Edição:

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Universidade do Minho
Braga

Edição digital (pdf). Disponível em <http://coloiodesafioscurriculares2015.tk/> e em http://www.ciec-uminho.org/index_pt.html (secção Publicações)

ISBN: 978-972-8952-33-4

Estágio pedagógico de mestrandos de Ensino: *A técnica de incidentes críticos na escola inclusiva*

Judite Maria Zamith Cruz

Universidade do Minho – Instituto de Educação
juditezc@ie.uminho.pt

Resumo – Realizou-se uma investigação fenomenológica (Van Manen, 1990), no ano letivo de 2013-14, com base em três situações de inclusão na escola pública do distrito de Braga, na forma de entrevistas não diretivas, investigação documental e interações observadas na sala de aula. Adotaram-se nomes fictícios de adolescentes, entre 12 e 16 anos, cujas escolas acolheram estudantes estagiários, dos cursos de Mestrado em Ensino, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho. Com a técnica de incidentes críticos, introduzida em um dos módulos de estágio profissional, teve-se como objetivo ultrapassar a mais clássica visão de Flanagan (1954; Estrela & Estrela, 1994), por recurso a utilização de entrevista não diretiva (Chell, 2004), um modo de acesso privilegiado a ocorrências, no quotidiano. Foram identificados os atos e as consequências de ocorrências problemáticas, analisadas as intenções dos participantes diretos: indisciplina e interação negativa; evidenciado défice de atenção e atuação docente compreensiva; e conflito e exclusão na condição epilética. Debate-se a inclusão que, como no racismo ou na xenofobia, consome a forma mais eficaz de ser evitada a segregação educativa, colocados em conjunto “uns” e “outros”. Para a inteligibilidade da ação social de inclusão, defende-se também a integração de saberes e práticas na formação contínua de professores. Mas nem é necessário que docentes conheçam diagnósticos e se preocupem em conhecer as suas causas. Sem podermos mudar os genes em interação com o meio, podemos mudar o meio, tornando-o estimulante. A influência de docentes é enorme no encorajamento e na perceção de competência, nomeadamente, quando os jovens tenham um défice cognitivo. Com o fim da adolescência, acaba a melhor época para o desenvolvimento bem conseguido.

Palavras-chave: técnica de incidentes críticos; estudantes estagiários; inclusão.

Introdução

As dificuldades de aprendizagem e as perturbações de comportamento são um dos estudos com maiores contributos e mais integrado da Psicologia Social e da Psicologia do Desenvolvimento na Educação, com forte impacto na inteligibilidade da ação social de inclusão. Em Portugal, não se justifica uma maior demora na alteração das estratégias de acolhimento de jovens de outras culturas, com outras vivências e códigos de linguagem diversos. Impõe-se igualmente diferenciar os conteúdos curriculares individuais e avaliações para necessidades educativas específicas, com vista à certificação. Têm que mudar as formas de interação na aula. Acresce dizer que a inclusão depende das melhorias da própria escola pública, dos recursos humanos, das ajudas técnicas e materiais disponibilizados em tempo.

Na escola inclusiva, incidentes críticos são, segundo Carlos Rosales (1991: 209), «casos especiais *problemáticos* ou *significativos*». E na perspetiva de que certos jovens não são somente

socialmente “difíceis” mas afetados no seu neuro-desenvolvimento, debater-se-ão modos evidenciados de interação em escolas. Outra intenção do presente artigo é explorar-se a técnica de incidentes críticos (“o que aparece claramente na sala de aula”), mediante a apresentação de exemplares, nem sempre semelhantes ao mero registo comportamental (Estrela & Estrela, 1994: 21), ainda que eliminadas descrições/interpretações vagas e imprecisas.

O que primeiro apareceu *claramente* foi entendido como “crítico”, mas no sentido etimológico. Flanagan (1954) foi o psicólogo americano que assim se referiu a atividades, nos seguintes termos:

“Por *incidente* entende-se toda a atividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação. Para ser crítico, um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou a intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes.” (Flanagan, 1954: 166)

Os fenómenos a relatar dependem de percepção do/as observador/as, professores e uma estudante do ensino secundário, que se entrevistam e da sua competência em captarem e transmitirem as ocorrências significativas em linguagem comum a estudantes estagiários.

E se como diria Chell (2004: 219), parece ser «difícil recordar alguma coisa que não se compreendeu bem», a narrativa de Mariana, posterior à da docente sobre dois alunos (Miguel e Leónidas), foi introdutória a um estudo global em curso, sendo selecionada por demarcar já várias percepções, não somente de docentes.

Metodologia

1. Participantes

A primeira participante voluntária, no estudo inicial e exploratório, foi uma professora de dois alunos afastados dos pais, cujo insucesso foi associado a fatores biológicos, nomeadamente, predisponentes a irritabilidade (Miguel, 12 anos, 6º ano) e a fatores sociofamiliares (Leónidas, 16 anos, 10º ano). Esses nomes dos estudantes são fictícios, tal como o da outra informante-chave, a aluna, Mariana, com 15 anos, no 10º ano de escolaridade.

No relato desta última, foi ouvida a sua diretora de turma e o seu professor de Educação Física.

2. Instrumento

Utilizou-se um primeiro questionário sociodemográfico, com questões relativas a idade, sexo, ano de escolaridade, estabelecimento de ensino e identificação de informante/s-chave.

Para a observação direta de aulas por estudantes estagiários, adaptou-se um guião de Estrela e Estrela (1994: 74-76). Na observação indireta de episódios relatados pelos participantes, teve-se acesso a depoimentos escritos (registos documentais) e realizaram-se entrevistas do passado recente dos professores.

3. Procedimento

Com a finalidade de entrevistar professores e estudantes, duas formas possíveis de trabalho foram expostas aos estudantes estagiários (Evertson & Green, 1989: 343; cit. por J. Amado, 2013: 246): (1) registo da informação na forma de narrativa, sobre a execução duma prática educativa determinada; (2) registo duma conduta, tanto professores como estudantes, focando “incidentes”, positivos e/ou negativos, de que tivessem conhecimento, no tempo circunscrito à experiência prática de estágio.

Deveria ser criada uma sequência de situações, como numa cronologia, reatando-se os incidentes a outros acontecimentos, registos ou materiais que os tornassem verosímeis e consistentes, interessando os seus pormenores. O/as estudantes estagiário/as poderiam perguntar na entrevista não estruturada o que ocorreu posteriormente na situação particular, ou como o/a docente lidou com essa ocorrência inesperada. E se a pessoa entrevistada não entendesse a questão, sugeriu-se que fossem aprofundados e esclarecidos os pontos de vista e argumentos ser necessário, em encontro subsequente.

Na instituição de acolhimento, um Lar de Infância e Juventude de longa duração, onde vivem os dois jovens do estudo-piloto, uma estudante estagiária dialogou com uma professora de ambos, que acedeu em partilhar documentos, além de referênciação de problemas associados.

No outro estabelecimento de ensino, além da pesquisa documental sobre a estudante, foi utilizada uma técnica simples de contraste (de posições), comum nas metodologias qualitativas.

No final, para efeito de categorização dos dados/textos, utilizou-se uma análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Apresentação de dados

Circunscreveram-se três temáticas principais: (1) transtornos explosivos intermitentes (Miguel); (2) distração *compreensível* e discriminação positiva no abandono por mãe (Leónidas); (3) atendimento inclusivo obrigatório na lei vigente (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) mas negado, no *mal-entendido* de professores e médicos (Mariana).

Apresentam-se extratos de textos detalhados nas exposições orais e escritas de estudantes estagiário/as, que frequentam o módulo no estágio profissional “gestão de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento”, que decorre semanalmente, no 2º período, no Instituto de Educação.

As narrativas de Miguel e Leónidas situam-se numa mesma zona agrícola de região de Braga.

O primeiro, Miguel, fez 12 anos e alcança “3 em 5 valores” (a nota máxima) nas disciplinas do 6º ano, sem retenções. Mas é referenciado por “insucesso” e por “perturbação de comportamento”, na avaliação fracamente discriminativa, até ao 9º ano. Anteriormente, o seu registo escolar nomeava um “transtorno de neuro-desenvolvimento/transtorno de défice de atenção/hiperatividade”, além de “dificuldades de controlo de impulsos”.

Miguel possui também uma desvantagem sociocultural gravosa. Com 8 irmãos, a mãe deixou-os por se juntar a uma comunidade cigana, após o falecimento do pai. O pai não tinha ainda falecido, depois de diagnosticado de “alcoólico”, quando foi colocado com os irmãos, aos 5 anos, numa residência. Já pediu para ser adotado a uma docente, no 5º ano, o que esta recusou.

Cumpra “castigos” frequentes, tanto onde reside como onde estuda. Diariamente, está obrigado à limpeza do bar de alunos e do pavilhão ginnodesportivo, dos jardins e recintos exteriores ao Lar, além de recolher todo o lixo da instituição educativa.

No 6º ano é o *incidente crítico* relatado na participação disciplinar, que delinea a sua conduta “habitual” e “não normal”, descritas e interpretadas pela docente e informante-chave:

“O aluno durante toda a aula esteve falador como é seu costume. No entanto, encontrava-se mais agitado e irrequieto que o normal, estando constantemente a mexer nos pertences da docente. O aluno foi diversas vezes chamado à atenção pelo comportamento imaturo e infantil que insistentemente demonstrava. A certa altura levantou-se, aproximou-se de uma janela, abriu-a, colocou a cabeça de fora e desatou aos gritos. A docente chamou-o mais uma vez à atenção e aconselhou-o a ausentar-se por alguns minutos da sala de aula e que só regressasse quando se sentisse capaz de adotar um comportamento diferente do assumido até ao momento.”

(Extrato de documento de participação escrita, por parte de professora de Miguel)

Entretanto a aula terá retomado o seu curso, somente por minutos, sendo a docente a escrever, mais uma vez, que Miguel entrou na sala de aula abruptamente com manifesta “impaciência”, mais “estranha” do que a habitual:

“Uma vez que, insistia em *boicotar* a aula com o seu comportamento, o aluno foi mandado para um dos cantos da sala e foi-lhe dito que só voltaria para o seu lugar se mudasse de atitude. Tentou-se, mais uma vez, retomar o ritmo normal de uma aula, mas o aluno persistia em não respeitar ninguém, insistindo em falar quando era solicitada a participação a algum colega seu. Uma vez que o aluno resistia em mudar de comportamento, foi-lhe dada ordem de saída da sala de aula pela docente, o aluno contestou a decisão e afirmou que se recusava a sair, e que não lhe podia ser marcada uma falta de presença, pois ele encontrava-se na sala.” (Extrato de documento de participação escrita, por parte de professora de Miguel)

Na sequência daquela explosão de agressividade, Miguel foi abordado pela professora, na circunstância ingrata, relatando esta que o seu próprio modo de agir terá sido “educado”, na insistência para que ele se ausentasse da sala de aula. Como Miguel usasse de um “tom desafiador”, para dizer que “ninguém o tirava dali”, foi “conduzido pelo braço”, mas “arrastado para fora da sala”.

Como a biblioteca da escola encerrara às 18 horas e 30 minutos, em entrevista, a professora justificou a impossibilidade de dar a Miguel nova tarefa punitiva. E na situação antecipada, a porta da sala de aula foi fechada por dentro. Depois, todos ouviram a sua batida para entrar, repetida, dando pontapés à porta. A docente pediu aos presentes que se “abstraíssem dos barulhos”, se bem que fosse impossível manterem a “concentração” e, mostrando-se indiferente, prosseguiu a “lição”.

Acusou posteriormente o “histerismo” de Miguel, a sua “violência” desferida contra a porta e o arremesso de objetos por cima dela, onde há uma janela aberta. Ele quase acertou com os objetos nos colegas das carteiras mais perto da porta.

Dado o toque da sineta para a saída, a porta foi aberta, Miguel entrou, arrumou os seus pertences e saiu, sem comentários do sucedido.

Numa turma, mas de alunos identificados como “difíceis”, outro estudante, Leónidas, aos 16 anos, frequentava o 10º ano, com apoio de Serviços de Educação Especial.

No ano letivo de 2012/2013, a professora participante perguntara-lhe o seguinte, o que veio a explicitar, em entrevista áudio gravada: “Hoje, estás muito distraído... notei que não respondias às minhas perguntas... parecias estar preocupado... está tudo bem? Precisas de alguma coisa?”

A resposta foi, de novo, redigida, pretendido o rigor factual:

“- Professora, hoje não estou concentrado. Estou a imaginar como é que seria se a minha mãe estivesse aqui comigo... Sabe, professora, num dia de manhã, há muitos anos [tinha ele 7 anos], quando saí da escola e cheguei a casa, tinha uma folha de papel na porta, que dizia ‘filho, tive de ir embora, um dia eu volto’. Não consigo entender, porque é que a minha mãe fez isto. No dia anterior, à noite, tinha-me feito uns ovos fritos tão bons... Eu gosto tanto dela...

- E sabes de algum sítio em que a tua mãe possa estar?

- Disseram-me que estava para os lados de França...

- Claro, que um dia destes vais estar com a tua mãe. Ela ama-te!

- Sabe, professora... Se calhar a minha mãe não gosta assim tanto de mim... mas, mesmo assim, eu queria que estivesse aqui. Deve ser a única pessoa que me entende...” (Extrato de entrevista áudio gravada, em discurso direto, a professora de Leónidas)

A afirmação da professora acerca do *amor de mãe* - “claro... ama-te” – pretendeu ser uma forma de compreensão privilegiada do abandono, sensível a condições de vida familiar. Encaram-se estudantes com diferentes olhares, inevitavelmente. Conseguiremos vir a aceitar disfunções permanentes?

Segue-se uma outra situação reportada a Mariana. Existem dúvidas compreensíveis acerca de ser uma doente epilética, uma doença neurológica não incompatível com uma perturbação de conversão/“transtorno conversivo” (APA-DSM-V: 321).

A frequentar o 10º ano de escolaridade, Mariana falta muito às aulas, onde nem se põe de pé nem vai ao quadro da sala de aula, fazendo os testes em separado, porque tem “crises”, desde o 2º ciclo, aos 12-13 anos.

Todavia, os médicos consultados, segundo a própria adolescente o explicou, “desdramatizaram” a sua condição do foro neurológico, afirmando que ela “simularia os desmaios/transtorno factício ou simulação” (APA-DSM-V: 322).

Não foi esse o parecer da diretora de turma que referiu, em separado, chegar ela a ter dois “ataques” sucessivos, que se assemelham a genuínas síncope, de cerca de 10 minutos, com “movimentos *violentos*, sempre para o lado esquerdo”.

O que acontece nos “ataques não epiléticos psicogénicos”? Os olhos podem estar fechados, com resistência à abertura, mas “o eletroencefalograma em simultâneo poder ser (ou não) normal”, o que “não exclui todas as formas de epilepsia/síncope” (APA-DSM-V: 320).

E terá “crises” em casa? E outros diagnósticos? Sem que a senhora diretora de turma o soubesse, comentou não possuírem, nem ela nem outros professores conhecimento, se bem que a epilepsia seja a perturbação mais comum na infância, sobretudo até aos 10 anos.

Foi depois Mariana a contar-nos ter “crises” só na escola, onde se toma por um “empecilho”, na medida em que os colegas param atividades para lhe darem apoio. Um *benefício secundário* da doença? Mariana, vindo a explicitar o seu “problema”, contou que lhe prendem as pernas, sendo que a «a ansiedade é *normal*»:

“Devido à minha situação, eu tenho ansiedade, quando falto às aulas, à escola mas, principalmente, quando as pessoas veem as minhas crises e depois eu tenho de ir para o hospital. Para me ajudar, com o meu problema, ando a ser seguida por uma psicóloga.” (Extrato de entrevista áudio gravada a estudante Mariana)

Não é recomendado prenderem as pernas (ou braços), na condição neurológica, o que pode nem ser conhecimento de pares ou outros.

Qual é o “*verdadeiro* problema”? Não o sabe dizer Mariana. As crises ocorrerem tanto na disciplina de Português, como em outras áreas: Biologia e Geologia, Matemática, Ciências Físico-Químicas... A “exigência é demasiadamente elevada”, para que a menina simule as crises?

No primeiro período, teve uma crise na piscina, em Educação Física. O professor “muito preocupado”, sendo-lhe complicado retirar a aluna da água com os colegas dela, passou a recusar-se levá-la à piscina. A mãe acusou a “discriminação” e ele argumentou, na situação litigiosa:

“- Eu só coloco a sua filha novamente dentro daquela piscina, se a senhora vier às aulas tomar conta dela. A turma é composta por 27 alunos. Eu não posso descuidar os outros alunos, para fixar os olhos na sua filha, durante 90 minutos. Os outros alunos também necessitam do meu cuidado e atenção. A decisão é sua. A minha decisão está tomada.” (Extrato de entrevista áudio gravada ao Professor de Educação Física de Mariana)

O docente continua a não ser forçado a incluir a aluna, sendo que o diagnóstico é inconclusivo, entre as mais do que duas avaliações de transtornos possíveis: “sintomas somáticos” (com fadiga, dor...); “dissociativo” (uma descontinuidade da integração normal da consciência...); “dismórfico corporal” (por preocupações físicas excessivas); “depressivo” (peso excessivo de membros, além dos sintomas centrais); e/ou “pânico”... (APA-DSM-V: 322). Os professores recusam-se a ver uma “simulação” em Mariana que afirmou ter crises.

Mas estas não são antecipáveis, na medida em que surgem em Mariana, por mudanças de temperatura, cansaço ou mera ansiedade pontual.

Discussão final

Ultrapassada a noção positivista de que realidade possa ser acessível, tangível ou objetivamente observável, um fenómeno encara-se como o que está presente, em episódios educativos com que nos confrontemos, intencionalmente perspectivados.

Afinal, vemos todas as crianças *mal comportadas*, “híper-” e “difíceis”, de vez em quando, o que dificulta o trabalho docente.

Todavia, certo/as adolescentes precisam de ser incluído/as no sistema educativo que não o/as acolhe por vários motivos.

E por mais incorreto que seja classificar pessoas, segundo tipos de perturbações ou “disfunções cerebrais mínimas”, pior será a negação de “problemas” de neuro-desenvolvimento. Pior ainda do que etiquetar/*rotular* jovens com categorias médicas, é então impedir a outros profissionais de utilizarem medidas específicas de reabilitação neuro-psicológica, na minoria escolar que não está a aprender (Portellano, 2005: 306).

Assim colocado, Miguel foi o único dos três estudantes a ser referenciado por “perturbação de comportamento” (APA-DSM-V: 461-476). No entanto, não foi feito nem um diagnóstico diferencial nem uma intervenção em tempo, ainda que viole os direitos dos outros, por condição de “transtorno disruptivo do controlo dos impulsos e da conduta” (ob. Cit: 465).

Congregam-se hoje nas Necessidades Educativas Especiais (NEE) os saberes de Saúde Mental e das Neurociências. Com o empenho na tarefa de educação/reabilitação cognitiva, por motivação e esforço redobrado de equipas de profissionais, abre-se também mais o leque de formatos de ensino-aprendizagem apelativos e compensatórios.

Nem basta serem os jovens referenciados por NEE “permanentes” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008), nos Serviços de Educação Especial de escolas portuguesas. Tem que haver formação contínua de professores nos problemas especificáveis, em que aprendam a intervir e a problematizadas as práticas informadas partilhadas.

Acresce dizer que se pretenderam investigar as estruturas de significado, subjacentes ao que é tomado por “certo” (Halquist & Musanti, 2010). Para que um incidente fosse crítico, foi preciso que tivesse «um significado mais geral e referido a algo relevante num contexto muito lato» (ob. Cit.: 450).

Portanto, na análise de conteúdo, as interações para incidentes críticos poderiam ser observados em outros contextos para intenções/propósitos explicitados naquelas circunstâncias: exemplificada a indisciplina e a interação negativa (Miguel); mostrado o défice de atenção e posição docente (Leónidas); e evidenciada a dificuldade de aceitação e acordo no diagnóstico, além do conflito mãe-professor (Mariana).

Também as consequências imediatas foram identificadas para tais incidentes: a expulsão da aula (Miguel); a presumida empatia docente (Leónidas); e o impedimento de inclusão por poder de professor (Mariana).

Precisamos do trabalho em colaboração, entre docentes e estudantes estagiários imaginativos, corajosos e sensatos, quando as sociedades e as escolas ainda sejam estanques até mesmo ofensivas de minorias de jovens.

Referências

Amado, J. (1913). *Manual de investigação qualitativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- American Psychiatric Association-APA. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, 5ª ed. São Paulo: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Liao (eds.), *The Sage Encyclopedia of social science research methods* (Vol. I, pp. 218-219). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República*, n.º 4, Série I, de 07-01-2008, do Ministério da Educação. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Estrela, M., & Estrela, A. (1994). *Técnica de incidentes críticos no ensino*, 2ª ed. Lisboa: Estampa.
- Evertson, C., & Green, J. (1989). *La observación como indagación y método*. In M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. I). Barcelona: Paidós – M.E.C.
- Flanagan, J. (1954). La technique de l'incident critique. *Revue de Psychologie Appliquée*, IV(2).
- Halquist, D., & Musanti, S. I. (2010). Critical incidents and reflection: Turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 449-461.
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rosales, C. (1991). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Porto: Edições ASA.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience, human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.