
METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

ANA MARIA MOURAZ / ANTÓNIO RODRIGUES-LOPES

4.1. REFLEXÃO SOBRE OPÇÕES METODOLÓGICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA UM PROJECTO INSTITUCIONAL

4.1.1. Justificação e problemática metodológica

As instituições de formação de professores não têm, entre nós, uma tradição de investigação ¼ muitas são, aliás, relativamente recentes ¼ tendo como prática a importação da produção científica nessa área. Trata-se de uma situação insustentável face aos desafios que as práticas fazem à teoria. Por outro lado, a avaliação da formação ministrada constitui um segmento dessa lacuna.

A investigação integrada no projecto da nossa Escola, apresentada aqui nas suas linhas gerais, constitui a expressão dessas preocupações.

Uma tal investigação está condicionada, obviamente, por características metodológicas específicas, por opções deliberadas e por circunstâncias inerentes a um projecto institucional mais amplo que se esboça, funcionando no quadro de algumas dificuldades e limitações.

Neste contexto, trata-se de uma investigação exploratória (F. Dane), ou, se quisermos, pré-experimental (B. Tuckman) com as características inerentes a um estudo de caso (D. Ary). Sob o ponto de vista epistemológico, e dados assim os objectivos deste estudo e a sua natureza socio-pedagógica, a opção metodológica adoptada integra-se predominantemente no paradigma qualitativo.

Há já algumas décadas que o debate sobre as diferentes orientações metodológicas, de que são exemplo o positivismo e o interpretacionismo (J.-P. Pourtois), se situam entre os paradigmas quantitativo-qualitativo, dando esse debate lugar à emergência de um novo paradigma que se pretende venha superar a dicotomia dominante (J.A. Anderson, 1987, p. 45) e (Briman, 1988). Trata-se, como sabemos, do criticismo. De facto, pretende-se aqui evitar qualquer tipo de reducionismo fácil, falacioso e, por isso, inadequado, procurando antes construir um conhecimento que releve da dimensão

qualitativa dos fenómenos estudados, perspectivando, na descrição apresentada dos mesmos, uma abordagem quantitativa que nos possa vir a permitir algum tratamento estatístico julgado pertinente.

Assim, um dos pressupostos básicos, também aqui presente, é o de que toda a atitude científica deve ser eminentemente crítica.

Esta é, portanto, uma justificação da atitude metodológica aqui adoptada. Mas, outras considerações determinaram ainda a nossa opção.

De facto, se admitirmos que " a unidade do discurso científico é sempre o grupo e não o indivíduo " (Kerlinger, 1980) e, sendo já naturalmente o estudo de casos de indivíduos isolados, instrumento de investigação científica, o estudo aqui apresentado pode ter " a fortiori " , uma maior consistência científica, quando nele se adopta uma metodologia que pretende estudar um " caso " (aqui a Escola), tomado no conjunto dos seus elementos, que constituem um todo com significado socio-pedagógico. É aqui que, tendo como objectivo a análise e reflexão crítica da relação entre uma certa diversidade de variáveis, esta nossa opção se justifica, tendo as conclusões finais, ainda que provisórias, um valor que poderíamos designar por "valor acrescentado "de sentido, sem contudo nos atermos a preocupações quantitativistas.

Para Kerlinger (1980, op. cit., p. 335) a metodologia significa como sabemos " maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes " , ou seja maneiras de formular problemas, hipóteses, métodos de observação e recolha de dados, medida de variáveis e técnicas de análise de dados . No entanto, como o mesmo autor refere, a " metodologia inclui também aspectos da filosofia da ciência " , pressupondo uma constante atitude de análise crítica, sobretudo quando tal análise assume a forma de uma crítica epistemológica dos conceitos utilizados, no quadro de uma investigação.

Assim, conscientes da forte influência da metodologia no processo de investigação é este o sentido mais genuíno da nossa opção metodológica, tal como aqui a apresentamos. Neste sentido, uma tal opção (melhor dito uma adaptação) assume a forma de uma estratégia metodológica. Tem assim um cariz simultaneamente instrumental e conceptual.

É neste esforço de superação que, segundo Bredo e Feinberg (1982), se propõe uma "teoria crítica" , orientação metodológica e conceptual já referida por "criticismo" . No domínio das ciências socio-pedagógicas, é esta a metodologia que reúne maior aceitação. De facto, se as metodologias qualitativas

se enquadram num esforço de interpretação dos dados da investigação científica, enquanto as quantitativas fazem apelo ao rigor da medida e por isso, de cariz positivista, os estudos realizados no âmbito socio-pedagógico (ou socio-político) , como é nosso objecto aqui, não poderiam deixar de se centrar numa orientação que, constituindo uma síntese da relação "quantitativo-qualitativo", desse ênfase à atitude crítica que deliberadamente assumimos no estudo aqui apresentado. Pretendemos deste modo realçar que a metodologia qualitativa se nos afigura realmente como a mais pertinente, por considerarmos o seu carácter essencial consubstanciado nas técnicas que pretendemos utilizar no desenvolver deste projecto de investigação, ou sejam: a observação (observing), a entrevista (interviewing), a recolha de dados de arquivo (archival research), os questionários (inquiring). Estas técnicas serão ainda associadas ao exame crítico (examining) dos materiais produzidos por outros intervenientes no processo de ensino. Uma tal estratégia de triangulação permite-nos uma valorização progressiva dos dados, dando consistência a este trabalho. Quaisquer destas técnicas assumem variantes distintas mas complementares, sob diversas modalidades (H.F. Wolcott, 1992), ainda que devam ser submetidas a algumas críticas de natureza epistemológica (M. Zelditch; L.M. Smith, *ibidem*).

Outra razão subjacente à nossa opção metodológica, funda-se no próprio "valor" atribuído aos dados qualitativos nas investigações mais recentes. De facto, assistimos hoje a uma "re-valorização" desses dados, mesmo relativamente a investigadores ligados tradicionalmente ao paradigma quantitativo, em domínios como os da psicologia, sociologia, investigação pedagógica, urbanismo etc.

Na verdade, os dados qualitativos são "sedutores" pois, segundo Huberman e Miles (1991), "permitem descrições e explicações ricas e solidamente fundadas em processos ancorados num contexto social, podendo respeitar-se a dimensão temporal, avaliar a causalidade local e formular explicações fecundas" (p. 22). Assim, é nossa determinação ultrapassar neste estudo alguns dos "a priori" infundados, bem como perspectivar os quadros conceptuais pressupostos nesta mesma investigação (Huberman) .

Os dados para reflexão aqui apresentados, de forma breve, foram extraídos de dois grupos de questões (a 7 e a 8), integradas num inquérito-instrumento com objectivos exploratórios, sendo passível de diversas limitações, dadas as circunstâncias em que o mesmo fora elaborado.

4. 2. Procedimento

4.2.1. Situação e amostra

Tendo em conta o objectivo deste estudo que se poderia representar por um "design" pré - experimental (Tuckman), dada a sua natureza e situação em que se desenvolveu, a amostra ocasional (L. D'Hainaut) foi constituída a partir do universo de todos os alunos que frequentam a ESEV, nos cursos de Matemática-Ciências, Português-Francês, Português-Inglês, Educação Visual e Tecnológica, e Educação Física.

Os sujeitos são candidatos a uma licenciatura para a docência , sendo rapazes e raparigas (N = 229) com idade predominantemente situada entre os 18 e 25 anos.

						Total	Total	Total	TOTAL
Ed. Fis.	Ed. Vis.	Port/Ing	M/Cn2º	Port/Fr	Prim	1º Ano	2º Ano	3ºAno	
48	32	40	20	31	58	77	91	57	229

A colaboração pedida consistiu em responder voluntariamente a questões e items do instrumento apresentado, no final do ano lectivo de 1995/96, nas aulas cujos professores se disponibilizaram a colaborar. Não foi dada qualquer orientação ou instruções específicas a esses professores, para aplicar o instrumento. No entanto, no decorrer da aplicação, os inquiridos solicitaram alguns esclarecimentos que, tanto quanto foi possível, lhes foram dados .

Os alunos finalistas dos quartos anos já não responderam, bem como alguns cursos em que não foi possível passar o inquérito.

Apesar de serem sujeitos sensibilizados para a participação, nesta tarefa de investigação, houve alguns exemplares do instrumento entregue que não foram devolvidos, não podendo, apesar disso, considerar-se relevante essa mortalidade experimental. Não é fácil identificar as causas desse facto, mas talvez a dificuldade e a extensão do inquérito possam ser factores a considerar.

4.2.3. Instrumento, sua constituição e construção

Feita uma reunião com os elementos da equipa deste projecto, extensiva aos restantes elementos do Departamento, definiram-se algumas linhas de orientação para a elaboração do inquérito, bem como as tarefas dos diversos elementos.

Para além dos dados formais relativos aos sujeitos, o inquérito é constituído ainda por outros vectores. Um deles refere-se às motivações para a escolha do curso; O terceiro vector, em quatro questões, inquire a origem geográfica e as condições de estadia dos estudantes; O quarto, incide na apreciação do curso e do seu funcionamento; O quinto refere-se às estruturas de apoio; O sexto, aprecia a intervenção dos alunos na Escola; O sétimo pretende identificar a imagem da profissão docente, por parte dos inquiridos; E, finalmente, o último vector questiona as concepções de formação e de aprendizagem, segundo as vivências dos estudantes.

As modalidades de resposta apresentadas, em cada um destes vectores são: dicotómicas, em leque e questões abertas. Discutível, embora, a opção pelas três modalidades, tal facto pode justificar-se dada a sua situação, os objectivos e a natureza deste estudo.

O instrumento foi elaborado apenas para os objectivos previstos nesta situação. Por isso, após uma primeira redacção e propostas algumas alterações, foi o inquérito estruturado, tendo em conta a sua dimensão pragmática (C, Selltiz, 1977), e a necessidade de reunir um certo consenso à volta do que é nosso objectivo avaliar (validade facial, F. Dane, 1990).

4.2.4. Hipóteses e variáveis em estudo

Não sendo possível estabelecer relações causais (como, aliás, não é nosso objectivo), entre as diferentes variáveis consideradas nesta investigação poderá, no entanto, de forma descritiva, apreciar-se a maior ou menor e eventual ligação entre elas, tomadas quer no seu conjunto, quer individualmente.

Assim, o inquérito contém as seguintes variáveis: sexo e idade dos alunos, tipo e ano de curso, motivação para o curso e opção institucional, origem geográfica e condições de estadia, apreciação do curso, do seu funcionamento, das estruturas de apoio, e do grau de participação na vida da Escola, apreciação e imagem da função docente, com base na experiência discente, concepções relativas à formação e à aprendizagem a que são submetidos.

Naturalmente que, face a este caleidoscópio de variáveis, poderá, de forma global, constituir-se uma hipótese genérica ou seja:

A avaliação da formação global proposta aos alunos inquiridos varia em "função" de uma grande variedade de factores considerados.

O conhecimento desses factores pode, assim, induzir uma reflexão que permita constituir algumas hipóteses e problemas operacionalizáveis, a verificar em estudos subsequentes e, por ventura, sectoriais.

4.3. ANÁLISE REFLEXIVA DOS DADOS RECOLHIDOS RELATIVOS ÀS PARTES VII E VIII

Centremo-nos então nas partes 7 e 8 do instrumento utilizado. As hipóteses de trabalho que seguem são igualmente linhas de reflexão, como ficou dito no enquadramento teórico da metodologia da investigação seguida.

HIPÓTESES GERAIS:

1- A Escola veicula valores, concepções, saberes, alguns dos quais não pertencem aos seus currícula formal e informal, mas que precisa conhecer.

2 - As representações dos alunos acerca do perfil de professor e dos conceitos de formação e aprendizagem, são sobretudo veiculadas nesse curriculum oculto, através de modos mais experienciados intuitivamente, que de formas mais explícitas.

3 -As representações dos alunos acerca do que é estabelecido pela Escola, do que se entende por rotina escolar, ou opção didáctica e curricular, são, por vezes, produzidas a partir de uma lógica de resistência, que é o seu modo de participar . Daí que parece ser legítimo entendê-las como manifestações dessa lógica de resistência.

HIPÓTESE ESPECÍFICA:

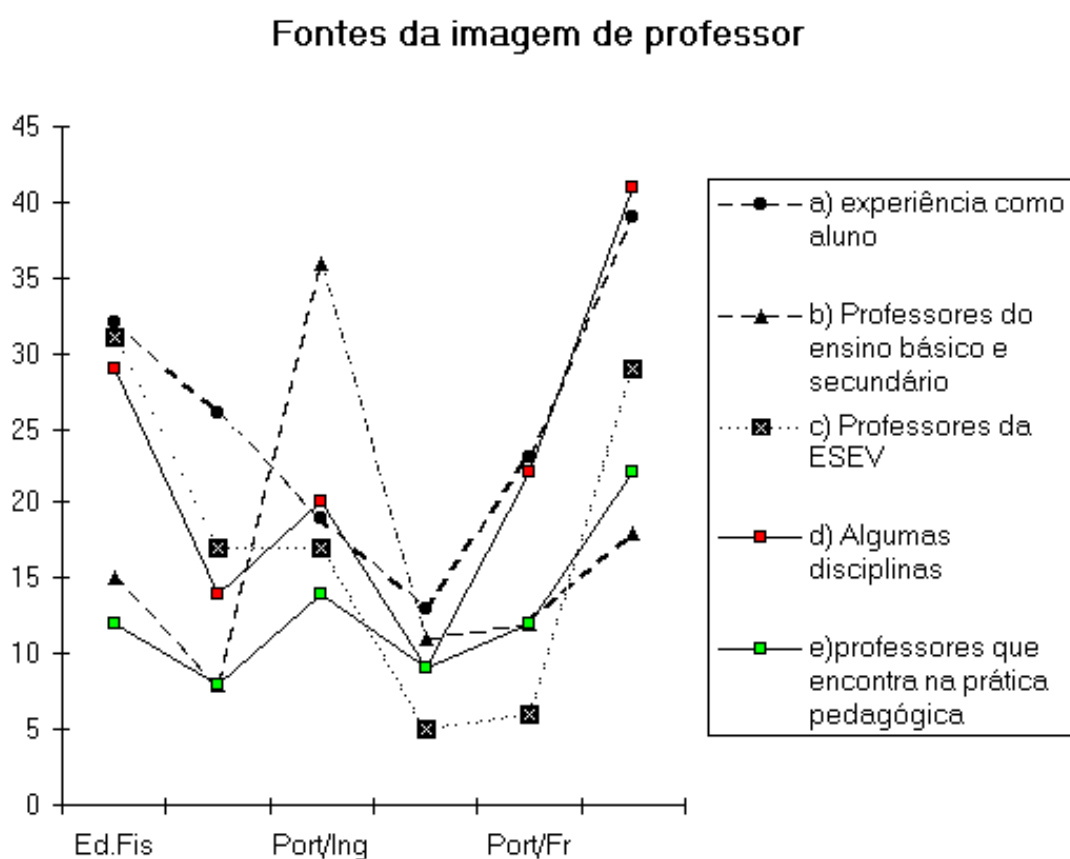
1. As representações dos alunos variam em função do curso e do ano em que se encontram.

O objecto em análise neste inquérito são as representações construídas pelos alunos, cuja justificação e impacto iremos tentar perceber.

4.3.1 - Análise Interpretativa dos resultados mais relevantes *

Parte VII - IMAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE

Quadro 1 - Fontes da imagem do "bom professor"



A elaboração e interiorização da representação do que é o "bom professor" resulta em 1ª instância, e para todos os grupos considerados, à excepção do grupo de Português - Inglês, da experiência como aluno, o que é natural, se considerarmos que, até agora, os sujeitos têm sido sempre alunos. No entanto, pode traduzir-se numa representação feita sobretudo a partir dos resultados das actividades desenvolvidas pelos professores, isto é, pode ser uma imagem excessivamente dependente de elementos exteriores e pouco reflectida. Se considerarmos o indicador, subdividido em função do papel que a ESEV (os seus professores e as disciplinas que ministra), desempenha nesta construção, constatamos que esse indicador tem mais relevo que as outras fontes. Parece poder admitir-se que os sujeitos sempre classificaram os professores, ao longo da sua vida escolar, como bons ou maus, mas que

só a partir do seu ingresso numa Escola de Professores reformularam esse construto em termos de modelo com o qual quisessem vir a identificar-se. Daí, também a pequena importância que os professores do ensino básico e secundário parecem ter, à excepção do grupo de Português - Inglês. Outro indício, que reforça esta ideia, é a afirmação, feita pelos alunos na questão aberta do grupo VIII - 1, ao sublinharem que estão com vontade de ser professores, para não repetir erros que têm constatado em outros.

A prática pedagógica só se manifesta relevante, obviamente, quando se trata de sujeitos dos 2º ou 3º anos desta amostra. É curioso (sempre com base nas frequências), e talvez possa admitir-se, serem as atitudes, mais do que os conteúdos, a contribuir para a formação da imagem em questão.

Quadro 2 - Características do "bom professor"

Há a sublinhar a grande diversidade de características desejáveis para o "bom" professor, assinaladas pela amostra dos inquiridos, algumas das quais, dado o facto da sua limitada operacionalização, não permitem concluir pela unicidade de sentido atribuível pelos sujeitos.

	total		total		total
Aberto	10	Delicado	1	Justo	43
Acessível	1	Digno	1	Leal	1
Acolhedor	4	Dinâmico	21	Liberal	1
Actualizado	3	Disciplinador	2	Metódico	1
Afectivo	4	Disponível	13	Modelo	1
Agitador	1	Divertido	3	Moderador	3
Ajuda os alunos	5	Educado	2	Motivador	5
Alegre	4	Eficaz	9	Objectivo	4
Amigo	43	Eficiente	5	Orientador	6
Assíduo	6	Empático	2	Paciente	3
Atencioso	2	Empenhado	3	Participante	1
Atento	6	Equilibrado	1	Paternal	2
Boa Formação	4	Espírito livre	1	Personalizado	1

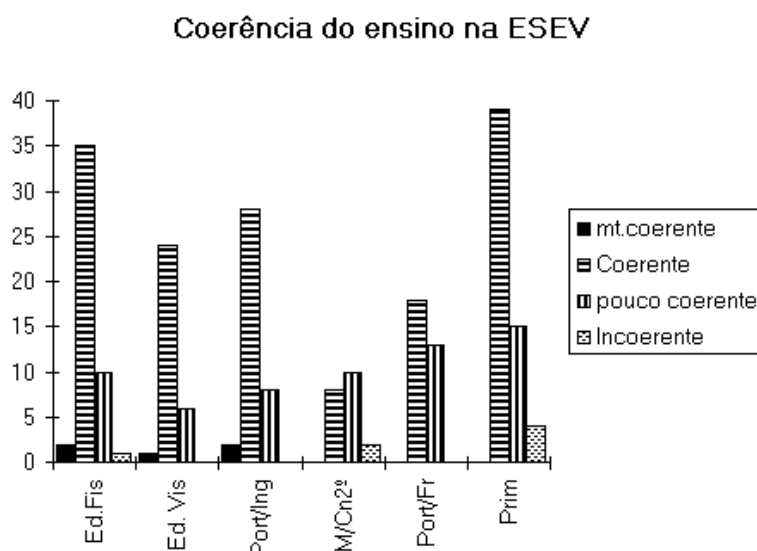
Boa Pessoa	3	"Estabelece limites"	2	Pontual	8
Bom comunicador	9	Ético	1	Profissional	3
Bom gestor	4	Experiente	13	Qualificado	4
Bom observador	5	Explica bem	10	Respeitador	15
Bom pedagogo	3	Expressivo	2	Responsável	15
Calmo	1	Exigente	3	Rigoroso	6
cientificamente bom	17	Firme	2	Sabedoria	3
coerente	7	Flexível	1	Sensato	4
Claro	2	Generoso	4	Sincero	12
Companheiro	6	Honesto	4	Simpático	10
Competente	49	Humanista	1	Simples	1
Compreensivo	61	Humano	21	Sociável	1
"Conductor de situações"	1	Imparcial	11	Solidário	8
Cooperativo	1	Inovador	6	Tolerante	13
Criativo	13	Inteligente	10	Trabalhador	6
Culto	4	Interessado	2	Vocacionado	3
		Investigador	5	Vontade própria	1

A lista exhaustiva de todas as características apontadas permite identificar o "ser amigo", "competente", "compreensivo" e "justo" como as 4 características mais frequentes. De notar, também, que as características "compreensão" e "competência" variam inversamente no sentido da maturação, medida pelo número de anos no curso já cumpridos, para alguns dos cursos considerados. É interessante notar que no rol predominam as características pessoais e relacionais, com particular ênfase no domínio da afectividade. Podemos, por isso, admitir que, para a nossa amostra, um professor precisa, em primeiro lugar, de ser uma pessoa que sabe estar com outras. O saber, científico e técnico, e o enquadramento

na estrutura educativa, não parecem ser os aspectos mais essenciais. No entanto podemos observar que há uma grande diversidade de características, sobretudo domínio afectivo - social que apenas surgiram, no conjunto dos inquiridos, uma única vez. É o caso de "digno", "delicado", "leal", "liberal", "sociável", entre outras, ao lado de características tais como "humanista", "ético", "espírito livre", "acessível", etc.

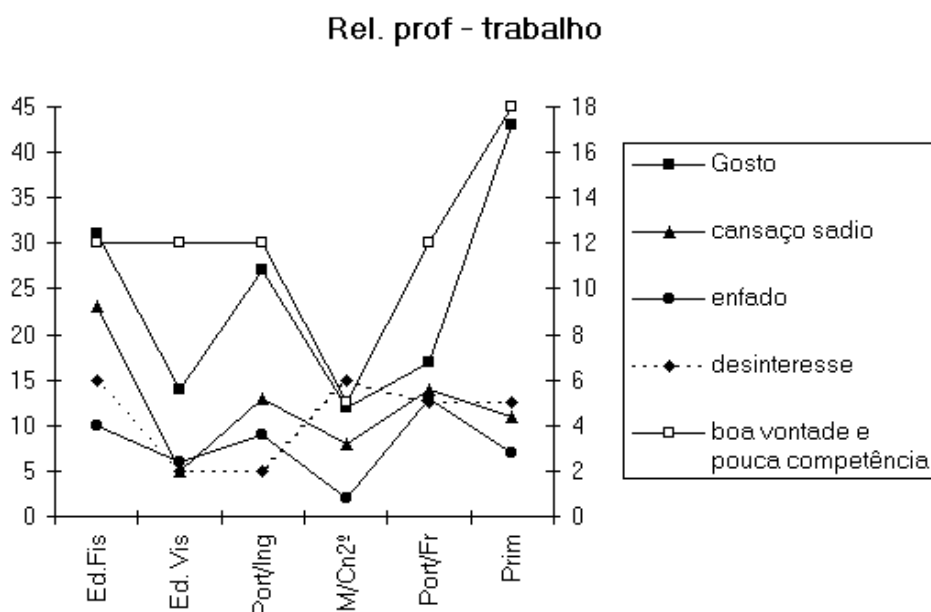
Algumas das características apontadas podem ainda considerar-se como sinónimas ou afins; se se tivessem organizado as características em categorias talvez pudesse ter-se obtido um retrato mais completo e consistente, embora se corresse o risco de perder algum significado particular atribuído a essas categorias (1).

Quadro 3 - Coerência do ensino na ESEV



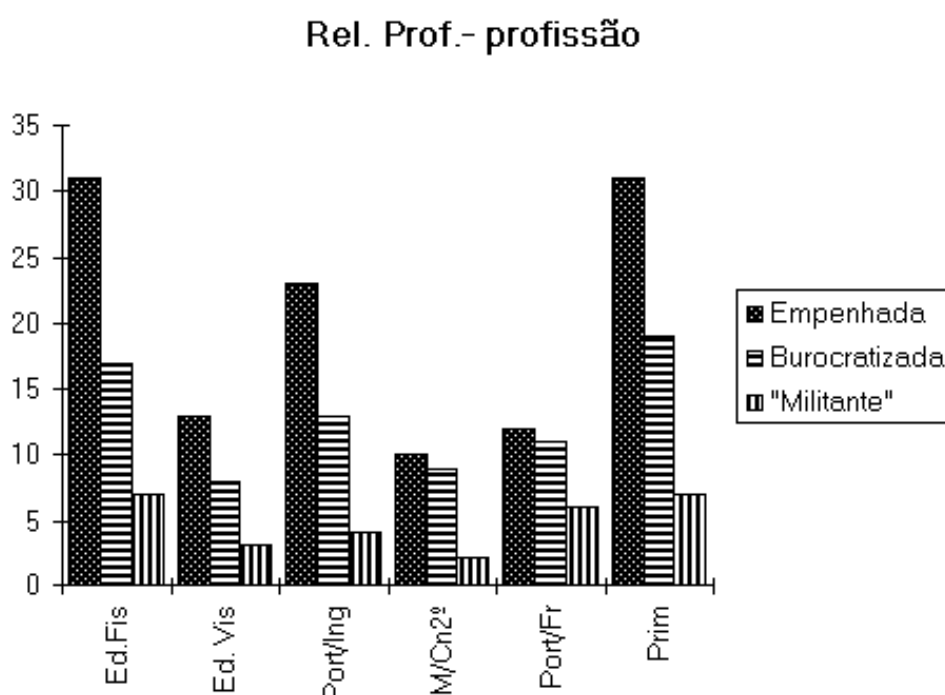
Os resultados obtidos oscilam predominantemente entre o coerente e, de modo menos importante, o pouco coerente, sendo as outras duas opções consideradas irrelevantes. Os grupos considerados que pior classificam (percentualmente) o ensino são a totalidade dos alunos de Português - Francês e o grupo constituído pelos alunos do 3º ano .

Quadro 4 - Relação que os professores da ESEV estabelecem com o seu próprio trabalho



As cinco alternativas de resposta do protocolo não constituíam uma escala e caracterizámo-las em "não positivas" (três) e "positivas" (duas). Como os sujeitos podiam assinalar várias alíneas, considerámos as combinações antagónicas como indício de menor reflexão, ou como expressão de que nem todos podem "caber no mesmo saco". As opções, constantes do protocolo, mais lisongeiras para os professores obtiveram os melhores resultados nos grupos constituídos pelos alunos do Ensino Básico - 1º ciclo, e Ed. Física. Os alunos com "mais anos de casa" que assinalaram preferencialmente estas opções, manifestaram o mesmo ponto de vista. São os alunos de Português - Francês, Educação Visual e os do 2º ano, em geral, que têm opiniões mais desfavoráveis acerca deste item.

Quadro 5 - Relação que os professores da ESEV estabelecem com a profissão docente



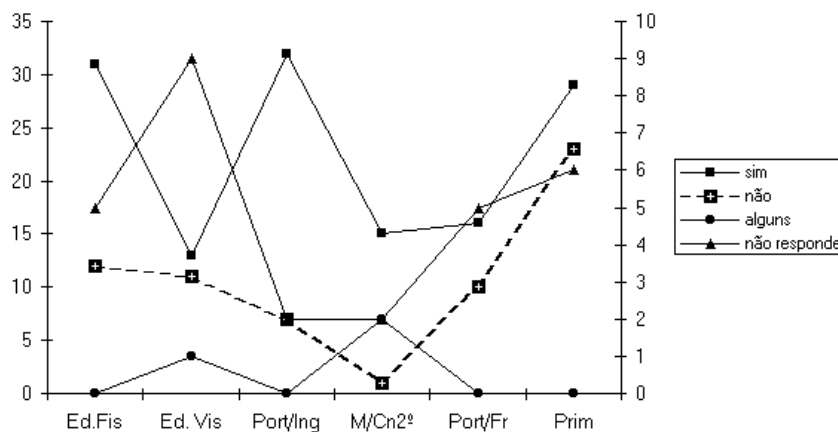
Os alunos de Ed. Física, Português - Inglês e do 1º ciclo do Ensino Básico caracterizam maioritariamente a relação de "empenhada". Simultaneamente há uma percentagem, que oscila entre 25% a 35% nos diferentes grupos considerados, que vê essa relação demasiado pautada pela burocracia. Foram sobretudo os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, de Português - Francês e de Educação Física que assinalaram a dimensão "militante".

Quadros 6 - Características dos Professores da ESEV

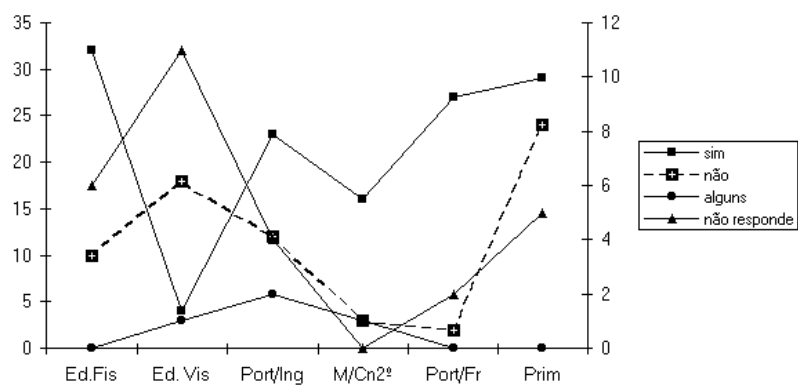
Os itens desta questão pediam uma resposta dicotómica, facto este que levou alguns alunos a considerarem mais um ponto intermédio, constituindo assim uma situação tricotomizada. Os "não" e os "sim" foram no entanto as respostas mais frequentes.

Globalmente a maioria dos alunos considera que os professores da ESEV têm muita autonomia individual e muito poder enquanto grupo diferenciado na Escola; daí que a maioria dos alunos entenda que os professores se auto considerem com um estatuto elevado. Só os alunos de Educação Visual destoam desta opinião. É ainda neste grupo que aparece a maior percentagem de não respostas.

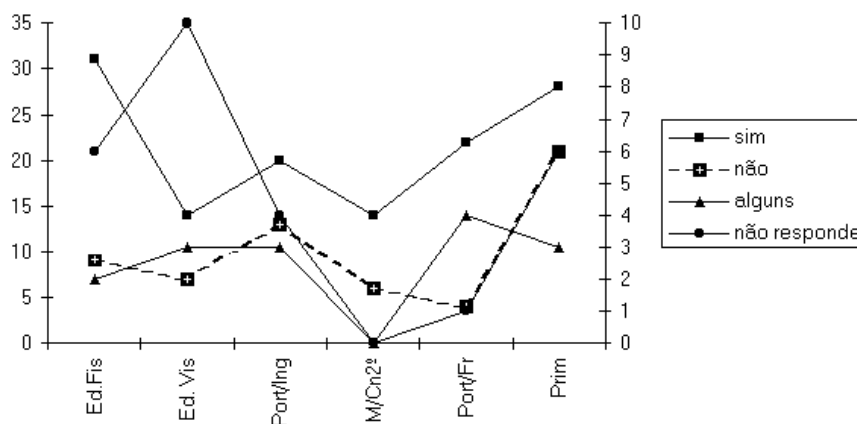
Os profs. da ESEV têm muita autonomia



Os profs da ESEV têm muito poder



Os prof. da ESEV consideram-se com um estatuto elevado



Excepção feita ao grupo de alunos de Português Francês e de Educação Visual, os restantes pensam que os professores transmitem uma boa imagem da profissão e preocupam-se mais com os alunos do que com outras actividades académicas.

Nos indicadores que avaliam a qualidade da relação que os professores estabelecem com os alunos começa a aparecer sistematicamente a não - resposta e a inclusão de uma terceira alternativa, que identifica a parte(alguns). A imagem que perdura é que o interesse e a consideração pelos alunos, bem assim como a relação de ajuda, diminuem relativamente aos outros indicadores; que a maioria dos professores estabelece distinções entre os alunos e se relaciona melhor com os "bons". A maior parte dos alunos inquiridos não considera que os professores façam tudo, para que os alunos tenham êxito, e pensam ainda que os professores gostam que a sua disciplina seja considerada difícil.

Nos indicadores relativos às questões da avaliação, a maioria quase esmagadora dos alunos (a excepção diz respeito ao grupo dos alunos de Educação Física), considera como não - verdadeira a afirmação que os professores dão boas notas, porque são pouco exigentes. É ainda necessário assinalar a percentagem de não respostas que se constata no grupo dos alunos de Educação Visual. Também a existência de comentários formativos a propósito dos elementos de avaliação só parece satisfazer os alunos de Português - Francês e Português - Inglês. No último item deste bloco os resultados apontam para um intervalo entre os 10% e os 30% da amostra total, que considera que os professores têm uma visão correcta e justa do que é a "avaliação dos alunos".

Quadro 7 - Comentários positivos e negativos sobre o esquema de avaliação

Os comentários mais frequentes referem "uma avaliação razoável e justa", correspondendo aos alunos que no indicador anterior tinham assinalado "sim", e a existência de vários "modos/momentos/alternativas" de avaliação.

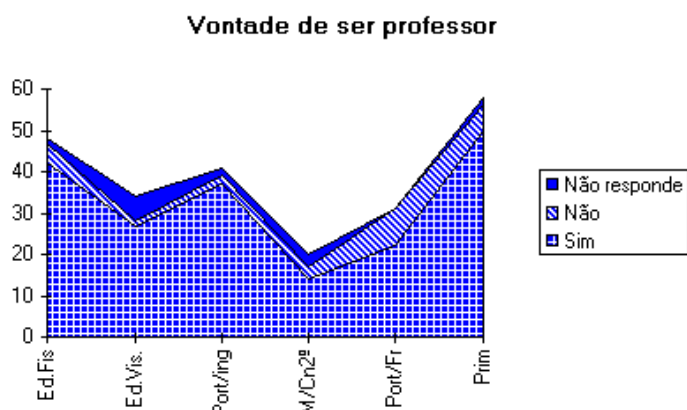
Curiosamente, a afirmação que só contam as frequências e os testes escritos é um dos comentários negativos que mais vezes é assinalado (17% dos alunos inquiridos).

Em 2º lugar aparece a ideia que alguma avaliação é tendenciosa e injusta, sendo os alunos do grupo de Português - Francês que fazem, mais frequentemente, este comentário (26%).

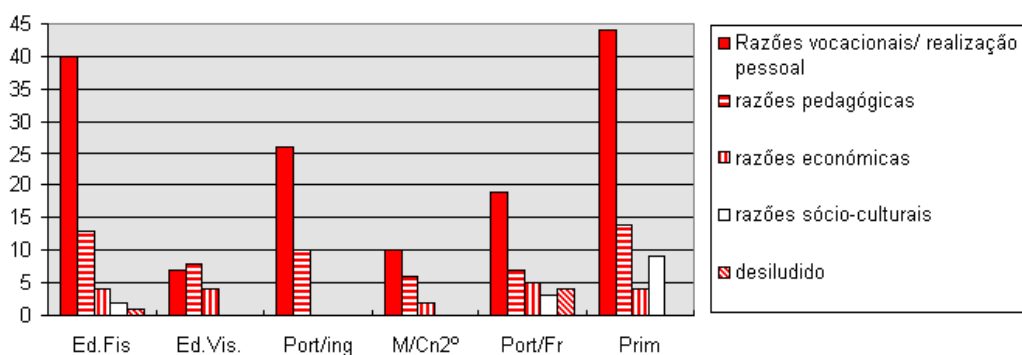
Finalmente, é interessante notar que a queixa acerca do nível de notas atribuído pela Instituição é mais frequente, à medida que os alunos se aproximam do termo do curso. São 5% os alunos que se queixam que as notas são, à partida, inferiores aos níveis atribuídos noutras Escolas Superiores de Formação de Professores da zona.

Parte VIII - CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DE APRENDIZAGEM

Quadro 1 - Vontade de ser professor



À pergunta "sente-se com vontade de ser professor" a maioria dos alunos afirma a sua vontade sendo, no entanto, a evolução das respostas correspondente ao sentido da progressão no curso. Há ainda 5 alunos que declaram estar desiludidos com o curso, ou não ser essa a sua opção de vida.

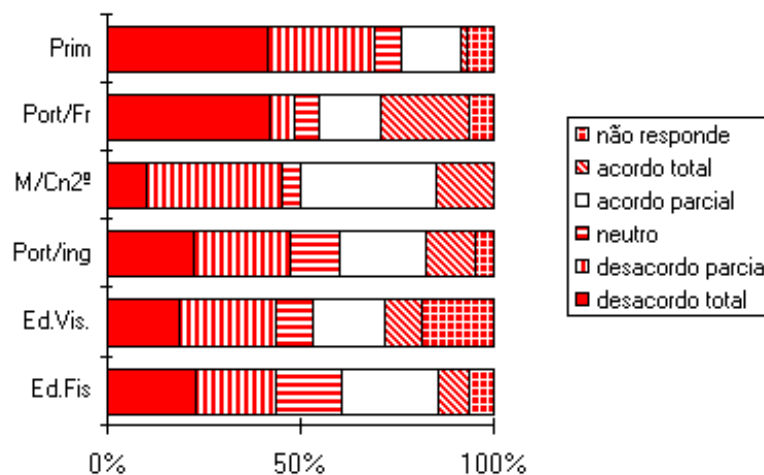


Ao fazer-se a análise de conteúdo das razões apontadas para explicitar a afirmação produzida, agrupámos 4 ordens de razões: vocacionais ou de realização pessoal; pedagógicas; económicas e sócio - culturais, tendo sido a primeira a que foi mais invocada pelos alunos .

Nas razões para a falta de vontade apareceram-nos justificações como a desmotivação, o sentimento de insegurança, o irrequietismo dos alunos, a má remuneração da profissão, a carga teórica ou ainda a dificuldade de obter colocação. Naturalmente a falta de prática ou de preparação foram as razões invocadas pelos alunos do 1º ano para a sua resposta negativa (2).

Quadro 2/a) - O que importa é vencer na vida sem olhar a meios

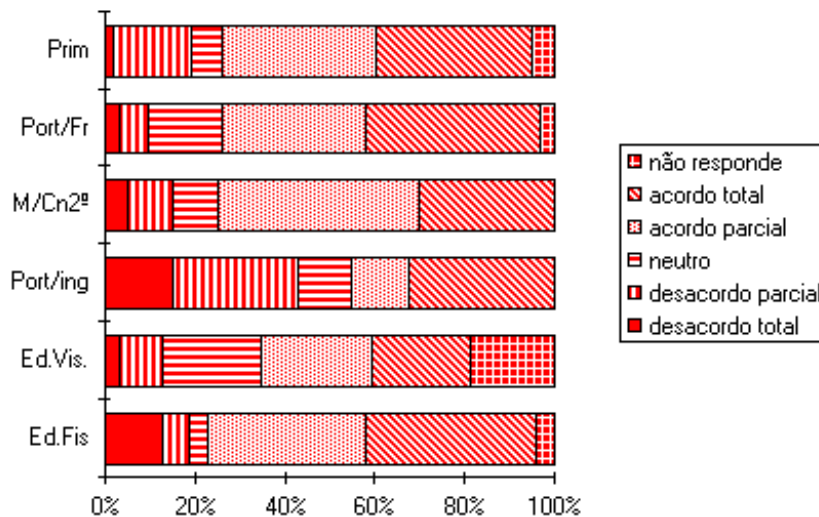
O que importa é vencer na vida sem olhar a meios



O sentido de resposta deste item foi ambíguo, pois alguns alunos responderam como pensam dever ser e outros como pensam que acontece. Daí que na explicitação do sentido da resposta, uma parte significativa tenha escrito que não concorda, mas é o que acontece, ou que está de acordo, porque é a realidade embora não deva ser assim. Em termos de resultados ficou-nos a ideia que a discordância parcial era igual à concordância parcial.

Quadro 2/b) - O que importa ao estudante é ter boas notas

O que importa ao estudante é ter boas notas

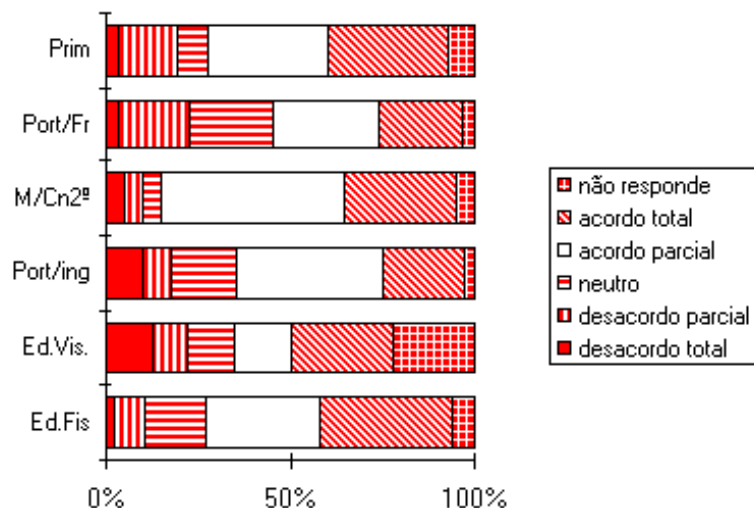


A concordância com esta afirmação foi a tônica geral, ainda que alguns tivessem assinalado que o era, mas não só, ou que era importante pois condicionava o acesso a um emprego e a uma colocação. Deu-nos a impressão que as pessoas estavam a pensar na sua situação específica e não a opinar em termos gerais.

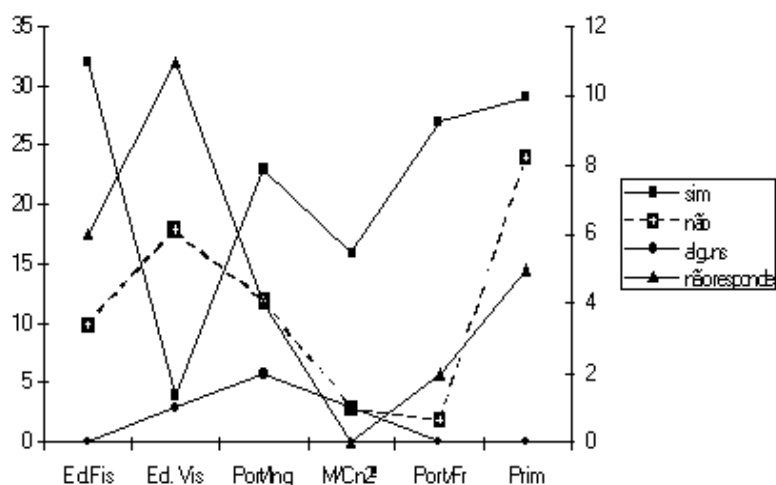
Em termos conjuntos, a tendência da resposta dos dois itens foi no sentido de uma atitude moderada.

Quadros 3/a) e 3/b) - A Escola serve para valorizar as pessoas / Pouca importância da formação académica para o sucesso na vida activa

A escola serve para valorizar as pessoas

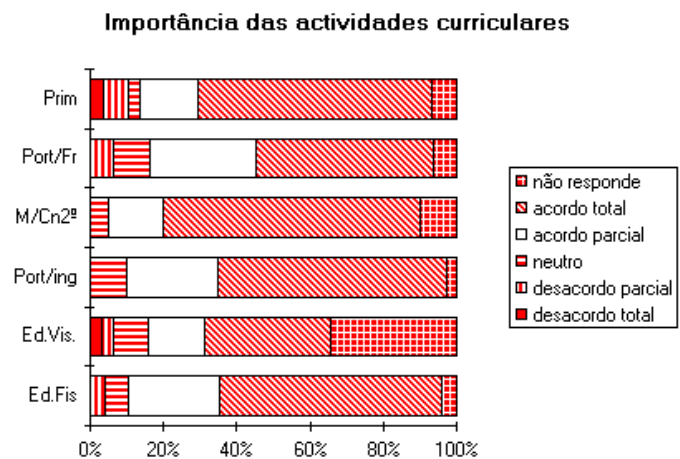
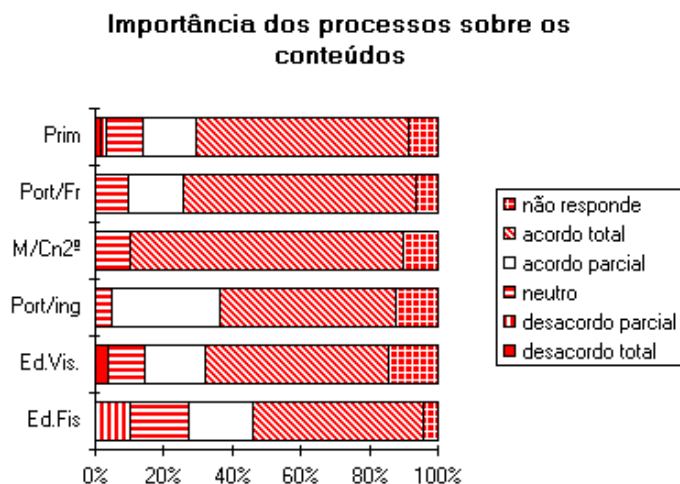


Os profs da ESEV têm muito poder



Os resultados obtidos nestes dois indicadores são, como seria de esperar, contrários entre si, com uma clara tendência para concordar com a importância da vida académica no sucesso da vida pessoal, o que não deixa de coadunar-se com a actividade de trabalhadores intelectuais que espera estes sujeitos. Uma outra explicação poderia ir no sentido realista de admitir que a escolarização valoriza mais as pessoas do que qualquer outro tipo de formação suplementar, e visa o sucesso na vida prática; há, no entanto excepções à regra..

Quadros 3/c) e 3/d) - Relevo dos processos de aprendizagem sobre os conteúdos e Importância das actividades extra - curriculares.

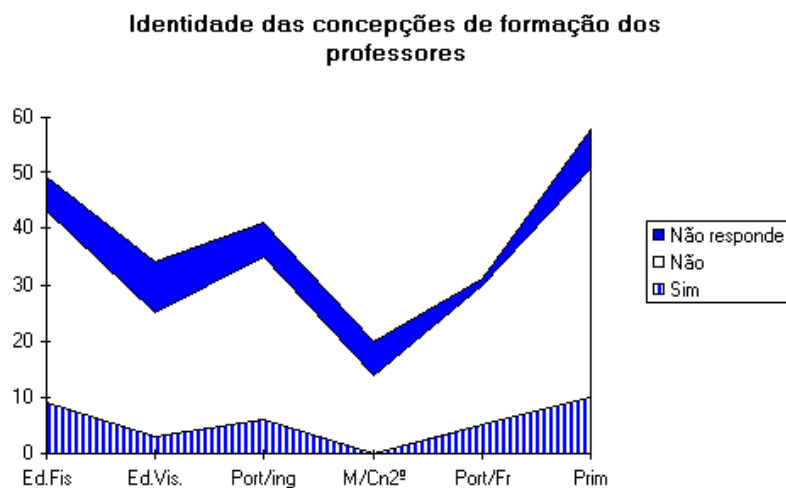


A concordância total e generalizada que os sujeitos manifestaram relativamente a estes dois indicadores torna-os assunto pacífico: a maioria dos sujeitos pensa que o objectivo da educação é "aprender-a-aprender", e que a escola não deve circunscrever-se ao desenvolvimento das actividades de aprendizagem planeadas centralmente.

A nota de relevo acerca deste item provém do Curso de Educação Visual pela percentagem de não respostas: quem conhece as escolas de perto, sabe que se há grupo docente que normalmente está envolvido em todas as actividades extra curriculares, esse grupo é quase sempre o de Educação Visual..(3)

Quadro 4 - Identidade da representação dos professores acerca da formação

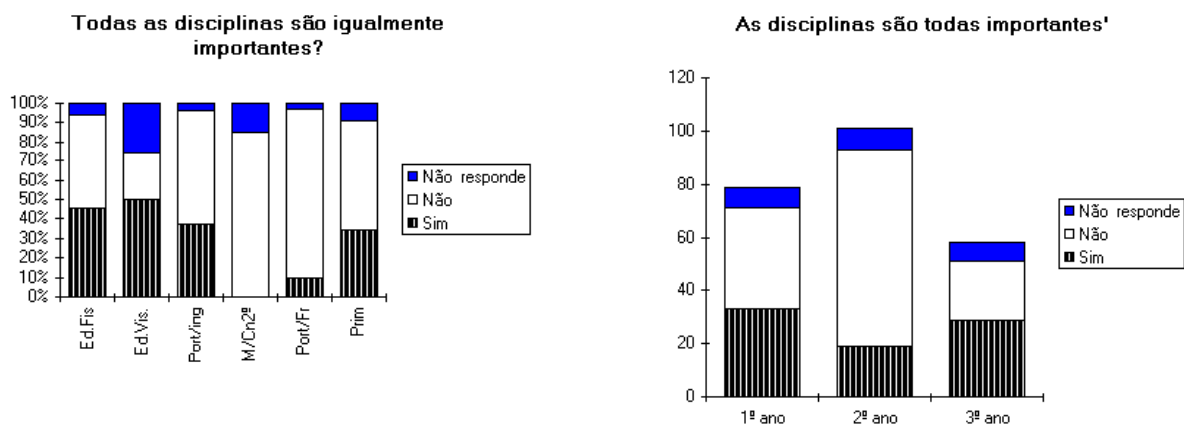
A maioria (70%) dos sujeitos inquiridos considera não haver consenso sobre a formação, entre os diferentes professores. As razões apresentadas centram-se mais no sentido da diversidade que caracteriza o corpo docente, do que no carácter essencial do que deve ser a formação. Uma parte da amostra considera que esse facto (o não consenso) é negativo, outra, considera isso um fenómeno natural, que se explica pela formação académica diferente . Esta segunda opinião é mais frequente nos alunos mais adiantados. Nas razões invocadas que indiciam deste indicador uma leitura negativa, aparece o não interesse e a premência de cumprir os programas curriculares, isto é, uma avaliação das práticas pedagógicas dos professores. Não há nenhuma referência à Escola, enquanto conjunto de pessoas e detentora de um projecto educativo que enforme, ou faça falta para enformar, essas concepções de formação.



Razões do não acordo:	
opiniões diferentes	21

formações diferentes	14
alguns são maus professores	6
alguns não se interessam	6
alguns professores só querem cumprir o programa	8
alguns professores valorizam a teoria, outros a prática	7
conceitos diferentes sobre formação	2
metodologias seguidas	1
motivação /experiências diferentes	1
há professores pouco qualificados	3
deficiente formação	2
falta de informação	1
Razões do acordo:	
sim porque é feita em grupo	1

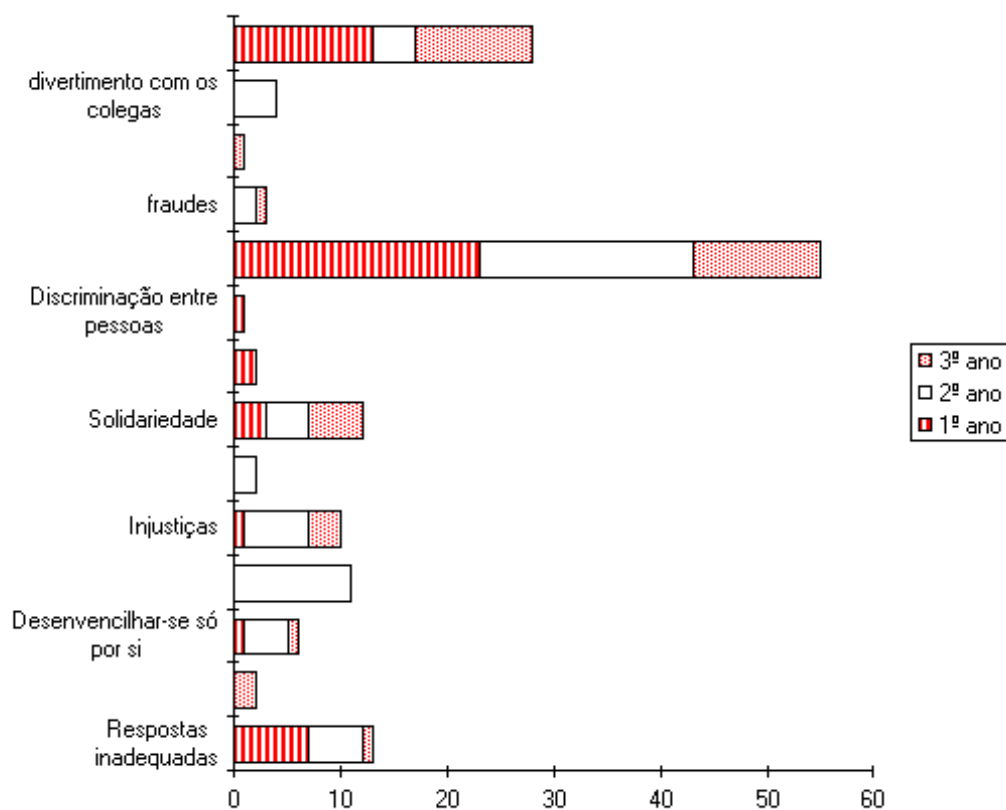
Quadro 5 - Todas as disciplinas são igualmente importantes



Todas são importantes para a formação	21
Algumas não têm interesse específico para o curso	54
Algumas são "verbo de encher"	7
Depende do modo como são leccionadas	13
A carga horária é diferente	3
precedências	2
a prática pedagógica é mais importante	3

Embora os grupos constituídos pelos diferentes cursos, à exceção de Educação Visual, tenham maioritariamente afirmado a diferença de importância de algumas disciplinas, há uma distinção significativa dos resultados obtidos no grupo de Português - Francês e no grupo de Matemática /Ciências, relativamente aos outros cursos. Além disso, se tivermos em atenção os grupos constituídos pelos anos de frequência, verificamos que há do 1º para o 2º ano de curso uma diminuição grande da ideia "todas as disciplinas são importantes para a formação" e o aumento da importância das disciplinas específicas. Cruzando estes resultados com as explicações adiantadas em seguida, verificamos existir aí uma percentagem significativa de alunos que afirma o não interesse de algumas para a especificidade do curso escolhido. Podemos concluir que a lógica é ainda a da compartimentação dos saberes, pouco adequada à concepção integradora que subjaz ao Ensino Básico, de que estes sujeitos serão docentes, qualquer dia (4).

Quadro 6 - Exemplo de algo que aprendeu na ESEV como currículo oculto



Os primeiros comentários que nos merece este quadro dizem respeito à existência de respostas inadequadas que vão progressivamente sendo menores ao longo dos 3 anos de curso considerados, e à taxa, relativamente alta, de não respostas (109 alunos em 229 - terá a Escola ensinado que não vale a pena responder a inquéritos ?...).

Os exemplos apontados vão simultaneamente afirmando a importância da competição e da necessidade de se desenvolver sozinho, como igualmente a solidariedade e o trabalho em equipa. Outras ideias, que a Escola ensinou sem querer, foram a discriminação e as injustiças, ou mesmo a "abrir os olhos". O exemplo mais vezes citado é relacional: o que a Escola mais faz sem ter planeado, é ensinar a viver com os outros (diferentes).

Quadro 7 - As contradições percebidas pelos alunos na experiência da escola

A proposição indiciava três níveis de ocorrência de contradições: entre a prática e a teoria dos professores; entre os diversos actores do processo escolar (docentes, funcionários, outros) ou entre

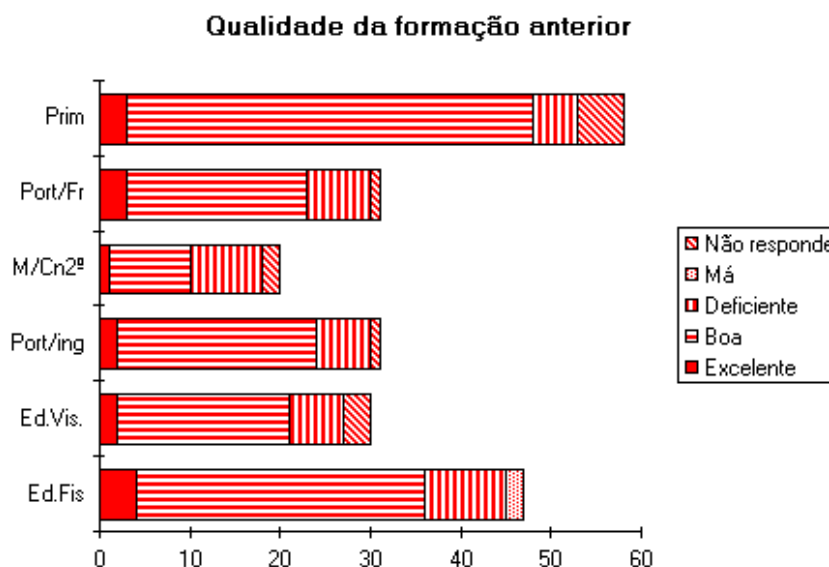
diferentes estruturas organizacionais existentes na escola. As contradições diagnosticadas pelos respondentes são todas de incluir no 1º sentido assinalado. São frequentes as contradições entre o que os inquiridos pensam ser os "factos" e as "teorias" presentes na experiência vivida na sala de aula ou na relação de trabalho estabelecida com os docentes: nota-se mesmo um certo "azedume" no modo como os alunos se exprimem .

Quadro 8 - Sugestões para a melhoria da formação que a escola presta

Os grupos considerados divergem naquilo que pensam que a Escola pode fazer melhor. Assim, o grupo dos alunos de Educação Física pretende melhores condições materiais e competências alargadas para a docência do 3º ciclo; o grupo de Português/Inglês pretende mais apoio na prática pedagógica tal como o de Matemática e Ciências. O grupo de Português/ Francês pensa que será necessária uma formação mais específica e mais prática; enquanto o grupo do 1º ciclo do Ensino Básico pretende mais apoio na prática pedagógica; mais informações sobre a profissão e, em 3º lugar, pretendem ainda uma valorização institucional do seu curso. Apenas em relação ao grupo de Educação Visual não poderemos indicar sugestões pois as raras encontradas são dispersas e irrelevantes. Ter mais informações sobre a profissão constitui o desejo dos alunos do 3º ano, imediatamente depois de um maior apoio na prática pedagógica. O grupo dos alunos do 1º ano pensa que a Escola pode proporcionar uma formação mais específica e mais prática, como igualmente o conjunto dos alunos de Português/ Francês, como se referiu, enquanto os alunos do 2º ano pretendem, em 1º lugar, mais apoio na prática pedagógica.

Quadro 9 - Qualidade da formação anterior à ESEV

A maioria dos alunos, sem grandes diferenças entre os grupos considerados, pensa ter recebido uma boa formação no ensino básico e secundário. Os que consideram ter tido uma escolaridade deficiente cifram-se em 18% (entre 9% do grupo do 1º ciclo do ensino básico e 23% dos alunos de Português Francês - sem referir os 8% do 2º ano de Matemática e Ciências que afirmam o mesmo). Estamos em crer que esta apreciação negativa é relativa às dificuldades actuais que os alunos sentem em progredir no mesmo ritmo de trabalho que tinham antes, e depende ainda das apreciações e expectativas que os docentes, que têm actualmente, lhes vão fazendo sentir.



5. Uma conclusão e duas linhas para continuar o percurso

A expressão culturas de aprendizagem é para entender no sentido inverso ao saber hegemónico e oficial da Escola, como a mole imensa de modos, de resultados de estratégias, de tudo o que um sistema social cria e precisa para se manter viável e idêntico a si mesmo. É ainda necessário incluir na expressão o modo como o sistema se pensa, as relações de poder entre os diversos actores sociais, os espaços de participação real, que advêm de como se tomam decisões, dentro e fora das salas de aula e, finalmente, do impacto que tudo isto tem na vida quotidiana da Escola e dos estudantes. Numa Instituição de Formação de Professores as culturas de aprendizagem promovidas e praticadas são indissociáveis da definição da própria cultura institucional, uma vez que são parte integrante dela, na medida em que se encontra aí o seu "nicho" de desenvolvimento e, por sua vez, são elementos determinantes no perfil institucional.

As linhas mestras que pudemos identificar nas respostas dos alunos neste trabalho exploratório passam pela convicção que as suas concepções de aprendizagem não resultam apenas da influência da ESEV, mas, em muitos casos, de preconceitos e ideias feitas que se assumem como o padrão comum e normal. Um exemplo disso é o resultado obtido na questão "todas as disciplinas são igualmente importantes?",

ou a própria definição de "formação". Alguns dos indicadores, construtos, que tomámos como sintomáticos evidenciam a maneira reactiva e primária como os alunos falam da sua experiência escolar e o pequeno grau de consciência que têm, acerca do modo como a Escola lhes poderia prestar uma melhor formação. Dá a impressão que se sentem como utentes de um serviço, do qual podem (têm o direito de) reclamar, mas de que nunca participam. Daí que um desafio que se coloca à ESEV é o de se questionar acerca de como poderá mudar esta mentalidade dos seus alunos, agora que a sua participação assume modos formais /institucionais. Tomámos aqui como informação significativa e como pistas para o trabalho futuro os dados que julgamos poderem ser o reflexo do que praticamos.

A imagem que este "espelho" nos devolveu é muito "baça" e opaca e porventura deixa vislumbrar "fantasmas" que provirão de outras fontes emissoras.

Cumpre-nos agora deslindar tudo isto . A informação "diferida" dos alunos , as suas representações e a sua percepção das práticas, dos valores, e das concepções implícitas tem de ser cruzada com a que os professores forneçam , a nível explícito, mas também com algumas leituras de procedimentos utilizados.

As culturas de ensino e de aprendizagem são simétricas.

Interligam-se assim, três conceitos e campos de pesquisa no vasto âmbito em que pretendemos mover-nos: culturas de aprendizagem, culturas de ensino e culturas de organização (embora não seja nossa pretensão enveredar por enquadramentos teóricos específicos deste último campo)

Continuar o trabalho encetado passa pela necessidade de trabalhar mais e melhor algumas destas linhas de força. Assim, consideramos essencial poder confrontar algumas das respostas agora inventariadas, com as correlativas, construídas pelos professores e fazer delas as interpretações que "desocultem " as nossas práticas e a nossa identidade institucional.

Tendo, pretensamente, um projecto de Escola, um currículo de formação coerente, um ideal de formação pretendido, não é garantida a convergência de práticas - mesmo nos domínios e no sentido em que isso seja desejável.

Organizados institucionalmente em áreas científicas, não está clarificada, por exemplo a especificidade de culturas de aprendizagem que cada uma delas possa ter, numa diversidade de mensagens que as mesmas emitem, e que consequências tem isso na formação dos futuros docentes.

Como instituição com curta história, as ESEs precisam também deste tipo de reflexão, porque, também por aí, pode passar a sua construção específica, face ao Sistema Universitário, que sendo referência forte e polarizadora, nem sempre pode ser "modelo".

BIBLIOGRAFIA

A.A.V.V. (1991) *Filosofia de la educación hoy. Conceptos, autores, temas*. Madrid, Dykinson.

ALMEIDA, E. Pereira de (1981) – "Formação de Professores" in SILVA, M. e TAMEN, I. (Coord.) *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

ANDERSON, J.A. (1987). *Communication research: issues and methods*. New York: McGraw-Hill, Publishing Company.

ARY, F.N., et alii (1990). *Introduction to research in education*. London: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

BREDO, E. ; FEINBERG, W. (1982). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press.

C.R.S.E. (1988) *Proposta Global de Reforma. Relatório Final.*, Lisboa, Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

CHORÃO, Fátima (1992) – *Cultura Organizacional – Um paradigma de análise da realidade escolar*. GEP/ME, Lisboa.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA - 1976 (1976) Coimbra, Atlântida Editora.

COSTA, J. Adelino (1996) – *Imagens Organizacionais da Escola*, Ed. Asa, Porto.

DANE, F.C. (1990). *Research methods*. Belmont: Wadsworth, Inc.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM - 1948 in: SOUSA, Marcelo Rebelo de (1992) *Constituição da República Portuguesa e Legislação Complementar*, Lisboa, Aequitas/Editorial Notícias.

DECRETO-LEI nº 286/89. D.R. I Série.198 (89-08-29) 3638-3644.

DREBEN, R. (1976) – "El Curriculum no-escrito y su relación con los valores", in GIMENO SACRISTAN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A., *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*, Akal Universitaria, 19885, (2.ª ed.).

ERICKSON, F. (1987) – "Conceptions of School Culture – an overview", *Educational Administration Quarterly*, vol. 2, n.º 4, November, pp. 11-24.

FEIMAN-NEMBER, Sh. e FLODEN, R. (1986) – "The Culture of Teaching" in WITTROCK, M. C., *Handbook of Research on Teaching*, New York, MccMillan.

FULLAT, Octavi (1992) *Filosofia de la educación. Paideia*. Barcelona, CEAC.

GIMENO SACRISTAN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. (1985) – "Enseñanza, Cultura y Sociedad: Los Efectos Complejos de la Transmisión Cultural en La Escuela", in *La Enseñanza: su Teoria y su Práctica*, Akal Universitária, Madrid, (2.ª ed.).

GONÇALVES, M. F. e MACHADO, F. A. (1991) – *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*, Ed. ASA, Porto.

HUBERMAN, A.M.; MILES, M. B. (1991). *Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

HUTMACHER, W. (1992) – "A Escola em todos os seus tempos – das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento" in NÓVOA, A. (Coord.) *As Organizações Escolares em Análise*, Publicações Dom Quixote/I.Y.E., Lisboa.

KANT, E. (1984) *Réflexions sur l'éducation*. 4ª ed., tradução e notas de A. Philonenko, Paris, Vrin.

KERLINGER, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: E.P.U.

LEI nº 46/86. D.R. I Série. 237 (86-10-14) 3067-3081.

MEIGHAN, R. (1981) – *A Sociology of Educating*, Holt, Reinhart and Winston, London e outros.

NÓVOA, António (Coord.) (1992) – *As Organizações Escolares em Análise*, Publicações Dom Quixote/I.Y.E., Lisboa.

PESSOA, Fernando (1979) *Mensagem. Obras Completas de Fernando Pessoa*, vol. V, 13ª ed., Edições Ática (col. Poesia).

POURTOIS, J.-P.; DESMET, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga, éditeur.

SILVA, Fraústo e al. (1987) *Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário* in: C.R.S.E., **Documentos Preparatórios I**, Lisboa, Ed. do GEP, ME, 165-257.

SOUSA, Marcelo Rebelo de (1992) *Constituição da República Portuguesa e Legislação Complementar*, Lisboa, Aequitas/Editorial Notícias.

TORRES, SANTOMÉ, J. (1991) – El Curriculum Oculto, Ediciones Morata, S.A., Madrid.

VALENTE, M. O. (1993) – "A Formação de Professores de Ciências e de Matemática na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa". Conferência proferida no seminário O Ensino Superior e a Formação de Professores em Portugal, F.C.G., Lisboa.

VALLANCE, E. (1985) – "Hidden Curriculum", in The International Encyclopedia of Education, Oxford, Pergamon Press.

WEIS, J. D. H. (1991) – "Curriculum, Tracking and Trust: Cause and Effect of Society's Imbalance", (ERIC-ED 336 373).

WITTRICK, M. C. (1986). Handbook of research on teaching. New York: Macmillan Publishing Company.

WOLCOTT, H.F. ¼ Posturing in qualitative inquiry, in Le Compte, M.D., et alii (1992). The handbook of qualitative research in education. London: Academic Press Inc., p. 19 e segs.

¼ ¼ ¼ ¼ ¼

* Apenas se seleccionaram dos dados escolhidos aqueles que poderiam ter mais interesse para o assunto em debate no colóquio.

1 Cada sujeito podia identificar três características.

2 Cada sujeito podia identificar três características.

3 Apesar de haver espaço para explicitar ou fundamentar as opiniões expressas nesta espécie de escala de concordância, os comentários primaram pela ausência.

4 Não pudemos aquilatar se o modo de entendimento da questão se colocava sempre em termos de relevo para a formação profissional, ou se para efeitos de instrumentabilidade do curso . Uma terceira leitura poderia, ainda, ser aquela que diz respeito à importância burocrática das disciplinas, para efeitos de conclusão do curso