

ALZIRA MARIA PONTES BORGES PEREIRA

Um outro olhar, um outro tempo, um outro modo de ser Professor

**A MOTIVAÇÃO COMO IMPERATIVO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM**

Estudo Empírico: Escola Básica do Norte

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense
Infante D. Henrique para a obtenção do grau de Mestre
em Administração e Planificação da Educação, sob a
orientação do Professor Doutor João Teixeira Lopes,
da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Universidade Portucalense Infante D. Henrique
Departamento de Ciências da Educação e do Património
Porto 2009

Aos homens da minha vida:

Zé Luís, o meu marido

Luís Miguel e Ricardo, os meus filhos

À mulher que me deu a vida:

Florinda, a minha mãe

Era uma vez...

Era uma vez uma menina
Que gostava muito de Inglês!
De tal modo gostava da velha Albion
Que já lê as entrelinhas do que Shakespeare fez!

Era uma vez uma menina
De olhos cor de esperança...
Mas na cor do seu olhar
Ainda dançam sonhos de criança!

Era uma vez uma menina
Que tinha um grande sonho...
Não vamos dizer qual é!?
Tem a ver com um ensino bem risonho!

Era uma vez uma menina
Alzira, de seu nome primeiro.
Mas que interesse tem um nome
Se o que importa é ser-se verdadeiro?

Oh! Menina do “Era uma vez...”
Nunca te deixes adormecer...
Abre as portadas da tua janela...
e continua a crescer a crescer....

Graça Correia (1996)

AGRADECIMENTOS

*“Nada na vida deve ser temido, somente compreendido.
Agora é hora de compreender mais para temer menos.”*

Marie Curie

A todos os que comigo partilharam as horas e circunstâncias da construção desta narrativa e me ajudaram em tudo o que puderam, o meu muito obrigada. Dizer que ficarei eternamente grata não basta, por isso, terei de reconhecer algumas pessoas especiais, que me acompanharam ao longo desta caminhada, me deram ânimo e me levantaram quando julgava não ter mais força - sobretudo, a essas, agradeço, porque a elas devo ter chegado ao fim:

- Ao Professor Doutor João Teixeira Lopes, pela orientação, disponibilidade, amizade e respeito que me dedicou desde o início do trabalho.
- À minha amiga, Luísa Santos, que me “empurrou” para esta caminhada e me segurou a mão de cada vez que eu “tropeçava”.
- À minha amiga Rosália porque me acompanhou desde o início deste mestrado e sempre me ajudou e deu ânimo, com o sua voz doce e cheia de ternura.
- À Graça Correia, minha amiga de longa data, porque sempre acreditou em mim.
- À Isabel Pereira, pelo estímulo e apoio que me deu ao longo desta caminhada
- Às professoras da minha escola que me ajudaram, com o “contar” das suas “histórias”, a configurar este trabalho.
- Ao meu marido, Zé Luís, a quem dificilmente encontro palavras para expressar toda a sua paciência e compreensão nos processos em que me vou envolvendo
- Aos meus filhos, Luís Miguel e Ricardo, pelo estímulo que me foram transmitindo.
- Às colegas da minha escola, que conseguiram conviver comigo no meu mundo de stress.

A todos...

o meu eterno agradecimento.

Resumo

O presente trabalho surgiu no âmbito da nossa experiência profissional, como docente, como Presidente do Conselho Directivo/Executivo numa Escola Básica e como técnica em exercício de funções técnico-pedagógicas na Direcção Regional de Educação do Norte. Os anos mais marcantes foram, os doze anos na gestão e administração escolar. Esta experiência possibilitou-nos o contacto diário com professores, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação e ainda com autarquias. Reconhecemos que muitas vezes sentimos dificuldade em desempenhar um papel moderador e conciliador entre os vários parceiros educativos, mas era aí que residia o nosso grande desafio. Os quatro anos seguintes, deram-nos a oportunidade de contactar com várias escolas do Norte do país, conhecer as suas dificuldades e constrangimentos de intermediário entre estas e os serviços centrais do Ministério da Educação. Destes diálogos enriquecedores, fomos-nos apercebendo que muitos dos professores se debatiam com a falta de motivação dos alunos para o desempenho das tarefas escolares e para a escola, em geral e que, por sua vez, os pais e encarregados de educação, se queixavam da escola, enquanto instituição educativa e da falta de profissionalismo dos professores. Por outro lado, em contexto sala de aula, apercebemo-nos da crescente dificuldade para conseguir motivar os alunos, que se tornou mais difícil quando as aulas passaram a ser de 90 minutos. Impunha-se reflectir e tentar perceber quais os factores que estariam na base deste crescente desinteresse dos alunos pelas actividades lectivas e pela escola, em geral. A validação das nossas hipóteses, fundadas em questões sobre a motivação dos alunos, a formação dos professores, a influência da família no processo de aprendizagem dos alunos ou a diversificação de estratégias, revelam-nos que, de facto, existem factores externos, dificilmente intransponíveis bem como outros factores ultrapassáveis que nos permitem pensar que uma formação inicial e contínua dos docentes, a diversificação de estratégias e metodologias ou um currículo adaptado à diversidade dos alunos, poderá contribuir para a qualidade da educação e a qualidade profissional e de vida dos professores.

Palavras-chave: (des)motivação; alunos; (in)sucesso escolar; formação de professores, autonomia.

Abstract

This very work arises in the ambit of our professional experience as a teacher, as President of the Board of Direction of a Elementary School and later in the charge of techno-pedagogical tasks in Direccção Regional do Norte. Throughout our working career the most striking were those years spent in the management and direction of the school. This experience made possible the daily contact with teachers, students, clerks, parents or tutors, local and central administration, We recognize that, often, we felt difficulties in acting as a sort of moderator and conciliator among the several educational partners, but, that was our real challenge. The next four years gave us the opportunity of contacting with several northern schools, know its difficulties and inhibitions and as intermediary between the schools and the central administration – Ministry of Education. From the enriching dialogues and the numberless questions that this task provided us, we became aware of the fact that many of the teachers had to face he students' lack of motivation towards school tasks in general. On the other hand parents and tutors blamed school as an educational institution and the teachers' lack of professional attitude for that situation. On the other hand, we felt in our own classroom the ever growing difficulty to motivate the students especially, during 90 minutes classes. We realized we had to reflect deeply on this increasing student demotivation by classes and school, in general. The validation of our hypotheses based on questions about students' motivation, teachers' formation, family's influence in the students' teaching/learning process or the diversity of strategies implemented show us that, in effect, there are external factors, some very difficult to overcome but others easily overcome, which allow us to conclude that the teachers' initial and continued formation, the diversity of strategies or methodologies or even a curriculum adapted to the diversity of students may contribute to the quality of education and teachers' personal and professional quality of life.

Key-words: (lack of) motivation; students; school failure, teachers 'formation and autonomy.

Siglas

PE – Projecto Educativo

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT- Projecto Curricular de Turma

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Actividades

ME – Ministério da Educação

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

DGIDC- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

PCA – Percorso Curricular Alternativo

CEF – Curso de Educação e Formação

PEETI – Projecto de Eliminação e Exploração do Trabalho Infantil

CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens

EE – Encarregados de Educação

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho Normativo

SUMÁRIO

Resumo _____	5
Abstract _____	6
Introdução _____	10

PRIMEIRA PARTE

Trajectos e afectos

Capítulo I: Questões teórico-conceituais e políticas normativas _____	16
1.1 Políticas educativas e organização escolar: breve retrospectiva _____	19
1.2 Regime de autonomia, administração e gestão das escolas _____	24

Capítulo II: Políticas educativas em acção

2.1 Uma oferta diversificada _____	28
2.2 Da teoria à prática: A realidade escolar _____	34

Capítulo III: A motivação nos processos de aprendizagem _____ **43** |

3.1 A importância da motivação no processo de aprendizagem dos alunos	44
3.2 A importância da motivação na formação inicial e contínua dos professores - Reflexos no seu desempenho -----	54
3.3 Estratégias de motivação/Exemplos práticos em sala de aula _____	59

Capítulo IV: Educar para a diversidade _____ **64** |

4.1 A diversidade educativa como fonte de conhecimento e crescimento da comunidade _____	68
4.2 A valorização de práticas e metodologias diversificadas como forma de alcançar o sucesso educativo _____	73

SEGUNDA PARTE

Projectos

**Capítulo V: Desenho e aplicação do procedimento metodológico:
Caracterização da amostra-----80**

**Capítulo VI: Contextualização sócio-demográfica e institucional da
Escola Básica do Norte-----96**

**Capítulo VII: Realidades observadas: descrição e interpretação de
dados-----102**

Conclusões e prospectiva: linhas de actuação-----121

Bibliografia

Legislação

Anexos

INTRODUÇÃO

Compreender e reinterpretar muitas das acções e acontecimentos que foram surgindo ao longo da nossa carreira docente, motivaram este trabalho de investigação.

Mais difícil do que ensinar este ou aquele conteúdo, parece ser a tarefa de motivar os alunos da escola actual, que a cada dia que passa, se torna mais complexa e exigente para qualquer docente .

Simultaneamente, apercebemo-nos do papel cada vez mais abrangente da escola – ela passou a ser um ponto fulcral do crescimento e da vida dos nossos jovens, onde se exige demasiado aos professores e sem quaisquer contrapartidas.

Consequentemente, a desmotivação dos professores é cada vez mais notória, pois sentem-se impotentes para resolver todos os problemas que diariamente têm de enfrentar.

Diz-nos a experiência profissional que os alunos com baixo rendimento possuem uma baixa auto-estima, distraem-se mais facilmente e são menos capazes de se envolver em tarefas de uma forma organizada - frequentam a escola, apenas porque “é obrigatório”.

Paralelamente, as políticas do Ministério da Educação vão mais no sentido de tentar solucionar o problema do insucesso escolar através de normativos e orientações, onde abundam planos de recuperação, planos de acompanhamento, aulas de reforço de aprendizagem, relatórios, uma panóplia de medidas, secundarizando a motivação dos alunos e os interesses pessoais dos mesmos.

Perante esta diversidade de situações, torna-se evidente que para um aluno se sentir motivado é necessário, em primeiro lugar, que o professor também o esteja, pois só assim será possível transmitir ensinamentos, comunicar de forma a obter maior sucesso e evitar o abandono escolar.

É precisamente esta problemática que nos propomos estudar e investigar, na esperança de poder de alguma forma, ajudar a combater alguns dos problemas com que a escola actual se depara e, perante os quais, muitas vezes se sente incapaz para resolver, tendo sempre como principal objectivo a formação dos nossos jovens e a sua preparação para a vida activa.

O trabalho apresentado e que resultou de uma análise interpretativa em que nos implicámos física e afectivamente, levaram-nos a concluir que é difícil indissociar a pessoa do profissional, tal com refere Nóvoa (1995 p. 9) “ ... *ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser*”.

O **problema** em torno do qual se realizou esta investigação, prende-se com a forma como a motivação dos alunos, surge como imperativo no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente poderá influenciar o seu sucesso escolar. O interesse pela temática surgiu, não só porque esta é uma questão actual nas nossas escolas muito discutida nas reuniões das várias estruturas de orientação educativa, mas também e sobretudo, porque acreditamos que o sucesso educativo passa, efectivamente, pela motivação dos nossos jovens. Estamos convictos que nenhuma reforma na educação surtirá os efeitos desejados se não encararmos esta realidade como uma mais-valia para o sucesso dos nossos jovens de forma a prepará-los adequadamente para a vida profissional e que urgem medidas de actuação diferentes não só por parte dos docentes, como também pelo próprio Ministério da Educação, pelo que, tal facto, não deverá ser encarado como um obstáculo ao ensino aprendizagem e à própria carreira docente, mas sim como um “motor” de arranque a ser trabalhado.

O **objecto deste estudo** é, pois, perceber de que forma a motivação dos alunos, influencia o seu processo de aprendizagem, em contexto lectivo e não lectivo, e, de que forma, as componentes familiar, sociológica e profissional são (ou não) intervenientes activos.

Certos de que o estudo de algumas teorias sobre motivação, de que algumas vertentes de ordem escolar, educativa e social são uma realidade complexa, problemática e problematizadora, sobre as quais não existem certezas, bem pelo contrário, surgem dúvidas e interrogações que convidam a rever a tradição, a

mudar hábitos ou a introduzir novos argumentos para alterar alguns hábitos de trabalho, alterar leis vigentes, organizamos este nosso trabalho em moldes de pequeno ensaio.

Assim, e porque acreditamos que a motivação dos alunos no seu processo de aprendizagem não deverá ser descurada pelos professores, nem pelo Ministério da Educação para que, em sintonia, possam prever a curto, médio e longo prazo disponibilidade para novos desafios educativos, em prol de uma educação de qualidade e de sucesso, levantamos a seguinte pergunta:

- Quais os factores que influenciam a (des)motivação dos alunos no processo de aprendizagem?

E, foi em torno desta questão que a problemática em estudo se instalou. A partir daqui, surgiram novas questões.

As nossas **hipóteses centrais** vão tentar provar se:

1) HIPÓTESE 1: A motivação dos alunos na disciplina de Inglês é evidente nas turmas em análise.

2) HIPÓTESE 2. A motivação dos alunos na disciplina de Inglês está directamente relacionada com a motivação do professor dessa disciplina.

3) Hipótese 3 : A motivação dos alunos é influenciada pela visão que a família tem da escola.

4) Hipótese 4 - A motivação dos alunos é tanto maior quanto mais diversificadas são as estratégias que o docente utiliza.

A pesquisa desenvolveu-se segundo um **plano de trabalho** organizado em duas partes, sendo a primeira relativa aos nossos TRAJECTOS E AFECTOS e a segunda aos nossos PROJECTOS.

Por último, apresentam-se as conclusões e várias considerações de natureza prospectiva.

A primeira parte deste trabalho – Trajectos e Afectos - está dividida em quatro capítulos:

No 1º capítulo - Questões teórico-conceituais e político-normativas - referir-nos-emos de modo sintético ao nosso TRAJECTO profissional, falando das nossas angústias, expectativas e, ainda, apesar dos nossos quase 30 anos de serviço, dos sonhos que ainda alimentamos, enquanto nos mantivermos no activo. Nos dois pontos seguintes, faremos uma retrospeção do que era a escola/ensino após o 25 de Abril, com referência a alguns normativos considerados mais importantes e, seguidamente, a implementação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolares (Decreto-Lei nº 75/ 2007, de 27 de Abril).

No 2º capítulo - “Políticas Educativas em Acção” - tentaremos dar um fiel retrato da escola actual e das várias tentativas, quer a nível ministerial, quer a nível escolar adoptadas, para conseguir aumentar as taxas de sucesso escolar e evitar/prevenir o abandono escolar/precoce.

Seguidamente, demonstraremos a aplicabilidade das medidas preconizadas em contexto escolar, isto é, todas as estratégias utilizadas: as ofertas de formação diversificadas, nomeadamente, os Percursos Curriculares Alternativos (PCAs), Cursos de Educação e Formação (CEFs), Cursos Profissionais, Plano de Eliminação e Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento, entre outras medidas

No 3º capítulo - A motivação nos processos de aprendizagem - tentaremos dar uma visão crítica e pessoal sobre o que pensamos ser o mais importante para alcançar o sucesso escolar, independentemente de todos os normativos em vigor. Este capítulo tentará demonstrar a importância da motivação dos alunos e simultaneamente dos docentes, como forma de alcançar o sucesso escolar.

No 4º capítulo - Educar para a diversidade - trata a diversidade educativa como fonte de conhecimento e crescimento da comunidade e valoriza as práticas e metodologias diversificadas, como forma para conseguir alcançar o sucesso educativo. Tentaremos definir uma linha de actuação, tentando provar que o sucesso não se consegue apenas através do cumprimento de normativos, discursos teóricos sobre diversificação de estratégias dentro da

sala de aula, adaptações curriculares, aulas de apoio e outras medidas superiormente definidas, se a motivação for inexistente ou relevada.

A segunda parte – Projectos - é constituída por três capítulos:

No 5º capítulo – apresentamos o desenho e a aplicação do procedimento metodológico. Indicam-se as estratégias metodológicas adoptadas, as técnicas utilizadas e a sua fiabilidade, a amostra e a selecção desta. Explicamos, assim, o procedimento utilizado para a obtenção da informação e análise dos dados.

Centraremos o nosso trabalho empírico nos dados recolhidos na escola onde exercemos funções, através do uso de técnicas de inquéritos por questionário a quatro turmas do 6º ano de escolaridade e por um tipo de conversa informal exploratória a 3 docentes, com diferentes categorias profissionais: um professor titular (PT), um outro Professor do Quadro de Escola (PQE) e um Professor do Quadro de Zona Pedagógica (PQZP).

No 6º capítulo – procede-se à contextualização sócio-demográfica e institucional da Escola Básica do Norte, onde se realizou este estudo, descrevendo as características do território, bem como, as componentes sócio-económicas, culturais e educativas.

No 7º capítulo, abordam-se as realidades observada, ou seja, faz-se a descrição e a interpretação de dados de acordo com as informações recolhidas e a sua correspondência com os objectivos e as hipóteses de trabalho levantadas.

Por último, apresentam-se, as **Conclusões e perspectivas** – relacionando, de forma sintética, a parte teórica e a empírica, dando conta dos resultados gerais, de acordo com os objectivos e com a pergunta de partida. Dando continuidade às conclusões e, atendendo à necessidade de mudar as práticas docentes no que concerne à motivação escolas, apresentamos alguns desafios que julgamos pertinentes para o futuro, e que, não passarão, apenas por medidas a implementar dentro da própria escola ou unicamente pelos docentes, mas implicando todas ou quase todas as estruturas ministeriais hierarquizadas.

Sem a pretensão de dar receitas novas para males estruturais, pretendemos contribuir para o estudo desta temática em apreço tecendo, com base na reflexão analítica dos diferentes resultados, algumas considerações e pistas de possíveis alternativas.

Esperamos firmemente que este trabalho fomente uma reflexão produtiva capaz de conduzir a uma melhoria significativa do bem-estar dos nossos alunos do ensino básico dentro da escola e, principalmente dentro da sala de aula, a favor de uma educação mais significativa e de qualidade, de forma a, constituir um estímulo para futuras investigações. Citando Weber (1979, p. 119) *“outros chegarão mais longe do que nós, num progresso que em princípio, não tem fim”*.

Para o presente, fica a nossa modesta contribuição.

CAPÍTULO I – Questões teórico-conceptuais e políticas normativas

No primeiro capítulo deste trabalho optamos, em primeiro lugar, por fazer uma reflexão sobre o nosso TRAJECTO PROFISSIONAL:

Começando por estar a vários quilómetros de distância da família e de casa durante alguns anos, seguiram-se doze anos de gestão, onde inclusivamente instalámos uma escola, juntamente com pessoas que mal conhecíamos, até aos anos que passámos como professora requisitada num organismo da administração, Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e, presentemente, encontrando-me em funções exclusivamente docentes, várias foram as etapas, os sonhos e as (des)ilusões com que tivemos de (con)viver, mas que hoje reconhecemos nos enriqueceram e acima de tudo nos fizeram reflectir diariamente sobre a nossa actuação, apesar dos quase trinta anos ao serviço da(s) escola(s) e da educação, em geral.

Assim, situando-nos num quadro temporal de mudanças construídas na complexidade de vários contextos e convivendo quase diariamente com muitas situações de grande controvérsia, sentimos que cada vez mais nos questionamos sobre as nossas práticas profissionais do passado e, ao mesmo tempo, do presente, não sabendo por vezes que rumo tomar e, receando, ainda, o futuro que se adivinha para a Educação em Portugal.

Desse modo, a reflexão que foi sendo desenvolvida ao longo destes anos, encerra vários momentos de um confronto pessoal com a (re)interpretação da forma como a nossa profissão foi sendo sentida, como convivemos com as escolas e os “seus habitantes” e como fomos desempenhando vários dos papeis, consoante o cargo que nos era atribuído. Hoje, reconhecemos que as várias situações com que nos fomos deparando, nos deram a possibilidade de estabelecer algumas linhas reconstrutoras de toda uma sucessão de acontecimentos que nos foram conduzindo a uma percepção global de nós próprias e do nosso papel de docentes.

Esta confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância que sentimos entre os nossos ideais e a realidade quotidiana dentro da sala de aula, levaram-nos muitas vezes a questionar: “*Será que me vou aguentar?*”. Como afirma Barbier (1993, p.115) “*o envolvimento numa primeira experiência funciona para o actor, como um instrumento de formação e de reconhecimento do seu próprio desejo*”, contribuindo para a aquisição de novas representações, integrando-as, segundo o mesmo autor, “*no capital de representações já possuído, provocando reestruturações e reorganizações*” (ibidem), ou seja, no caso da docência, verdadeiras rupturas com a forma de se sentir profissional e actuação dentro da sala de aula perante a diversidade de alunos que a cada ano lectivo que passa tende a ser cada vez mais complexa.

Ultrapassada essa barreira do “medo e insegurança” e já como professoras provisórias, fomos sentindo ao longo desses seis anos, diferentes modos de viver um tempo e um sem número de experiências parcialmente estruturadas pelas condições de vida e de organização escolar dessa época e pelas diversas relações sociais e profissionais em que nos fomos envolvendo em cada escola por onde passávamos. Deste modo e concordando com Huberman (1995), fomos perspectivando vários momentos ou “*ciclos de vida*”, que em muito contribuíram para que o nosso percurso profissional fosse ganhando cada vez mais consistência e sobretudo uma grande vontade de lutar contra todas as adversidades da profissão, sobretudo e a mais penosa para nós, o estar longe da família, sobretudo dos filhos, o que aconteceu durante três anos consecutivos.

Após a profissionalização, e já mais perto de casa, fomos continuando um (re)encontro com nós próprios, repensando crítica e reflexivamente alguns momentos e dando sentido a algumas experiências em que participámos, e que se foram constituindo em elementos-chave na construção de novas aprendizagens em diversos contextos, bem diferentes daquelas que aprenderamos durante o tempo da profissionalização. A partir do momento da nossa efectivação numa escola, mais perto de casa, é visível a entrada numa fase de estabilização profissional, que pressupõe, de acordo com um compromisso como que definitivo com a profissão e a consolidação de uma “*... pertença a um corpo profissional ...*”, de acordo com Huberman (1995, p.40) e que,

segundo o mesmo autor, acentua um certo grau de liberdade e de segurança simultaneamente facilitadora de algumas experiências pessoais de uma busca de alguns desafios que respondessem “a um receio emergente de cair na rotina” (ibidem:42).

Assim, essa “rotina” foi quebrada, quando surgiu um novo desafio na nossa carreira – a designação pelo então Director Regional de Educação do Norte para instalar uma Escola Básica dos 2º e 3º ciclos. Foram 12 anos de muita luta, de muito empenho, de uma vontade enorme de querer e acreditar que os nossos sonhos e expectativas em relação ao ensino se tornassem realidade, e que, no final, talvez devido a algum desencanto e tristeza, tivemos de abandonar o cargo que exercíamos, por motivos de saúde. Não podemos deixar de fazer referência neste capítulo do nosso trabalho e também da nossa vida pessoal, o quanto sentimos que muitas vezes injusticámos e sacrificámos os nossos próprios filhos e restante família, tudo em prol de uma escola melhor que servisse a todos e para todos e, onde todos, independentemente da sua cor, raça ou condição social se sentissem como se fosse a sua segunda casa, ou, em muitos casos, a sua única casa.

Depois desta etapa e por motivos de saúde, fomos requisitadas para a Direcção Regional de Educação do Norte, onde exercemos durante quatro anos funções no Departamento Técnico-pedagógico. Foi uma nova fase da nossa vida, onde muito aprendemos, apesar de acreditarmos que, devido à nossa experiência na área da gestão e administração escolar, não teríamos muitos desafios pela frente. Mas não! Pelo contrário, cada dia que surgia era um novo desafio, encarando-o e parafraseando Canário (1996, p.133), “como uma totalidade singular”, e procurando partir sempre para abordagens com o máximo de rigor possível (bem diferente do rigor da escola...). A afectividade que nos suscitava uma realidade que nos estava tão próxima, foi uma grande aliada nas nossas intervenções nos vários estabelecimentos de educação e ensino. Estas sempre foram por nós encaradas como um espaço comunicacional por excelência onde é necessário e premente interrogar as hierarquias e onde se situam e se movem, ao mesmo tempo, diferentes identidades, funcionando como um contexto globalmente formativo.

Finalmente, devido à publicação do Novo Estatuto da Carreira Docente (ECD) (Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro), fomos obrigadas a optar entre a carreira de Técnica da Educação ou, concorrer à categoria de professora titular e, assim, regressámos à escola/sala de aula. Aqui não tivemos dúvidas de que o “nosso lugar” era junto dos alunos, pois, cada vez mais sentíamos que o verdadeiro desafio de um professor, se encontra dentro da sala de aula, onde diariamente a nossa capacidade de saber lidar com situações novas é posta à prova.

.

1.1. Políticas educativas e organização escolar: breve retrospectiva

"A escola espelha, as estruturas políticas e sociais da sociedade na qual está inserida e da qual recebe o mandato de assegurar os seus valores e de os perpetuar".

Leif (1992)

Ao longo da História da Educação, em Portugal, a relação de interdependência entre a escola e a sociedade que lhe deu origem e que aquela serve é demais evidente. Esta, em termos práticos reveste-se sob a forma de normativos ou indicações emanadas a nível político. Em algumas ocasiões, a escola foi deliberadamente utilizada para veicular ideias e propósitos de poder, outras, contribuiu para inovar um contexto desconectado no tempo.

Constatamos a partir da revolução de 25 de Abril de 1974 uma preocupação pela instauração apressada de todos os princípios democráticos. Contudo, a instabilidade governativa que se viveu durante a vigência do Conselho de Revolução (Maio de 1974 a Setembro de 1975), e os dez Governos Constitucionais (1976/86) que lhe sucederam, não permitiu tomar medidas de fundo, pelo que até 1986 existiam uma série de medidas avulso para responder a questões pontuais. Somente em 14 de Outubro desse ano é que foi aprovada a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Oriunda de um regime democrático evidencia novos pressupostos para a Educação e propõe-se edificar uma escola nova, com novos ideais e um novo perfil para o aluno.

Inicia-se uma nova etapa na História da Educação Portuguesa, fundamentada na igualdade de oportunidades, na universalidade do ensino e na gratuitidade do Ensino Básico.

Já anteriormente a Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976 e revista em 1982, refere que os grandes princípios que orientam a acção do sistema educativo expressam o direito constitucional à Educação e o dever do Estado promover a democratização desta e as demais condições para que através da instituição escolar e de outros meios formativos contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva (Art.º 73.º, Constituição da República Portuguesa).

Em consonância, o sistema educativo organiza-se de forma a contribuir para (Art.º 3, Cap.I, Lei 46/86, de 14 de Outubro – L.B.S.E.):

- estimular o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afectivas, motoras e relacionais das crianças, adolescentes e jovens, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade e da liberdade social;
- assegurar a formação cívica e moral dos jovens, bem como, a sua formação específica para o trabalho e vida activa;
- transmitir, construir e valorizar o nosso património cultural no quadro da tradição universalista europeia e da crescente independência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;
- assegurar a igualdade de oportunidades do acesso à educação e ao usufruto dos bens educacionais;
- proporcionar a aquisição crítica dos saberes necessários ao Homem, enquanto ser individual, social e ocupacional;
- promover a integração social, a valorização e a participação da pessoa na comunidade local, regional, nacional e europeia.

Refira-se que o sistema educativo português se organiza em três subsistemas diferenciados e com finalidades próprias:

- A educação pré-escolar, complementar e supletiva da acção educativa da família;
- A educação escolar ou formal, que abrange os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades de educação especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres;
- A educação extra-escolar que se destina a complementar formações escolares anteriores e/ou a suprir as suas lacunas e carências.

Debrucemo-nos sobre o ensino básico, que é universal, obrigatório e gratuito e tem uma duração de nove anos. Este desenvolve-se em três unidades sequenciais:

- 1.º ciclo – integra quatro anos de escolaridade, promove um ensino globalizante e com um único professor, apoiado, eventualmente, em áreas especializadas por outros professores;
- 2.º ciclo – com dois anos de escolaridade, promove um ensino organizado por áreas pluridisciplinares e não disciplinares, de formação básica a cargo vários professores;
- 3.º ciclo – com três anos de escolaridade, organiza-se em torno de um amplo conjunto de disciplinas comuns integrando áreas curriculares não disciplinares e desenvolve -se num regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

Perante tais objectivos e estrutura convém reflectir sobre o planeamento e organização escolares. Tem-se ignorado a possibilidade da incidência de factores biológicos e pedagógicos, a importância dos factores fisiológicos e psicopedagógicos e, muito particularmente os limites da capacidade dos alunos, tais como, fadiga e ritmos de trabalho intelectual daqueles foram descurados em função das exigências sociais tomadas como prioritárias.

Também acreditamos que a persistência de mentalidades, atitudes e formas organizacionais anquilosadas impedem a administração escolar de encontrar respostas flexíveis capazes de satisfazer as necessidades adaptativas que o dever social lhe impõem. Desta forma, a escola, reduzida ao papel de mera executora das determinações emanadas da cúpula do sistema, vê-se condicionada a reproduzir os mecanismos do próprio sistema.

Actualmente estamos perante uma era de mudança e de renovação pedagógica. É este novo entendimento de escola e de currículo, preconizado nos princípios e nos normativos orientadores da política educativa actual, que se deseja ver instituído na organização escolar e nas práticas pedagógicas. Os docentes são, neste processo, uma peça fundamental, vistos como configuradores de práticas de gestão curricular que visam a melhoria da qualidade da educação.

Estes novos papéis implicam mudanças, nomeadamente ao nível das formas de organizar e pensar o currículo. O desenvolvimento de um currículo uniforme não está consentâneo com a realidade actual, nem garante o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, preconizado na *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Na sequência da constatação deste fracasso, procedeu-se, em 1997/98, a uma reflexão participada de várias escolas sobre o currículo do ensino básico. Posteriormente, o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, refere a necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, onde se reforce a articulação entre os ciclos que o compõem, a nível curricular e a nível da organização dos processos de acompanhamento, visando uma maior qualidade das aprendizagens. Os nove princípios orientadores da organização e gestão do currículo, expressos no seu artigo n.º3, vêm neste enalço ao referir designadamente a coerência e sequencialidade entre ciclos de ensino, a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, a valorização de aprendizagens experimentais e da diversidade de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem que visam o desenvolvimento de competências e, acima de tudo, o reconhecimento da autonomia da escola ao

requerer que esta defina um projecto de desenvolvimento do currículo nacional adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo.

No caso português, constatamos uma organização curricular uniforme e rígida do tempo e dos conteúdos programáticos de cada disciplina. Refira-se a propósito os desenhos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, implementados em 2001 pela Reorganização Curricular do Ensino Básico (pontos 5.2-5.3; Dec.- Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro). Estes apresentam cargas semanais fixas adstritas às diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. A pouca flexibilidade é permitida unicamente na distribuição dos tempos atribuídos às diferentes áreas. Mesmo que a escola proponha, em situações justificadas, uma organização diferente da carga horária semanal dos alunos, terá de respeitar os totais por área curricular e ciclo, bem como, o máximo global indicado para cada ano de escolaridade .

Impera, pois, o tempo técnico racional, objectivo e fixo que tem como acérrimos defensores administradores e legisladores. Podemos seguindo a lógica de Werner, citado por Hargreaves (1998, p. 112,113), afirmar que *“Os documentos dos programas e as estratégias que são desenhadas para a sua implementação, bem como, a organização da escola, assumem uma noção de tempo objectiva, racionalizada e ligada a interesses administrativos”*.

Também as competências a desenvolver por cada aluno são definidas para o final de cada ciclo e exigem-se as mesmas para todos os alunos, ocorrendo as situações de retenção para aqueles que não conseguirem adquiri-las:

“A decisão de progressão de um aluno deve ser tomada quando o Conselho de Turma considere que as competências demonstradas pelo aluno permitem o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do respectivo ciclo” - alínea b) do ponto 54, do Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro.

De facto, a escola enquanto instituição rege-se por normas, leis, regulamentos, isto é, pelo superiormente instituído. Aparece, assim, como uma espécie de repartição local que cumpre as directrizes hierarquicamente estipuladas. Santos Guerra (1994, p. 8-12) ao afirmar que *“dá impressão que as escolas são máquinas que se manejam seguindo um manual de instruções”*, corrobora esta ideia. Tudo é regulamentado, tudo é previsto.

Por outro lado, a planificação temporal dos conteúdos programáticos de todas as áreas curriculares disciplinares ou não disciplinares, os calendários escolares, definidos anualmente pelo ME, revestem de capital importância na estruturação da vida quotidiana de cada escola e na determinação dos ritmos de trabalho docente e discente, sendo que, tudo isto se processa basicamente da mesma forma em todos os estabelecimentos de ensino do nosso país.

1.2. Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas

O processo da Autonomia das Escolas aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99 de 22 de Abril e a tentativa de descentralização apresentam aspectos a ter em conta na organização da educação. Assim todos os Agrupamentos de Escolas bem como as Escolas Secundárias, devem obedecer a tais demandas, que conferem a uniformização do sistema educativo por todo o país, muito embora, a mesma política salvasgarde e impulse a particularidade de cada uma e o seu contexto a contemplar no Projecto Educativo de Escola (PEE). Este documento surge como o *“instrumento do processo de autonomia da escola”* (artº 2, ponto 2), sendo esta uma das primeiras referências que nos surgem sobre Projecto Educativo (PE). No seu preâmbulo são visíveis algumas linhas de força, que se articulam à volta de um eixo central constituído pela autonomia e descentralização, e que têm como principal objectivo *“concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”*. Nesse texto introdutório, acentua-se a necessidade de ter em conta, não só as *“diversas dimensões da escola”*, no que concerne à sua organização interna e às relações entre os vários níveis da Administração, mas igualmente no que concerne ao estabelecimento de *“parcerias sócio-educativas”*, conducentes a uma maior inserção da escola na comunidade, considerada imprescindível não só para o reforço da autonomia pretendida, mas também como possibilidade de obtenção de *“uma melhor resposta aos desafios da mudança”*. Ora, uma das vertentes dessa nova autonomia centra-se nas questões do PE, enquanto mediador dos diferentes interesses em presença, nem sempre consensuais, e como forma das escolas *“gerirem melhor os seus recursos educativos”*, colocando a tónica na coerência, no equilíbrio e na complementaridade entre identidade e projectos locais. Por outro lado, reforça-se a presença do

investimento numa *“cultura da responsabilidade”*, consagra-se todo um processo que *“favoreça a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação nentre o exercíciode funções e o perfil e experiência dos seus resposáveis”* e preconiza-se a *“territorialização das políticas educativas”*, prevendo os Agrupamentos de Escolas como resultado não só das dinâmicas locais, mas como forma de propiciar as condições necessárias para o estabelecimento de redes de comunicação entre professores de diversos níveis de ensino.

Além do Projecto Educativo (PE) surgem ainda, através do DL nº 115/98, o aparecimento de outros documentos considerados como os pilares de todas as escolas/agrupamentos: Regulamento Interno (RI) Projecto Curricular de Escola (PCE) e Projecto Curricular de Turma (PCT) e, por último, Plano Anual de Actividades do Agrupamento/Escola (PAA).

O Projecto Curricular de Escola (PCE) é o 1º instrumento que exprime o papel curricular da escola.

Embora visem ambos adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, os níveis de adequação são distintos. Enquanto que o PCE se define em função do currículo nacional e do PEE (Projecto Educativo de Escola), o nível de prioridades da escola, as competências gerais e sua operacionalização transversal e as competências essenciais, à volta das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo por referência uma análise vertical dos programas), no PCT (Projecto Curricular de Turma), que tem por referência o PCE, é feito para corresponder às particularidades e necessidades da turma, devendo permitir um nível de articulação horizontal e vertical entre todas as áreas curriculares disciplinares ou não disciplinares.

Revela-se, pois, pertinente que os professores, nos diversos níveis de escolaridade, conheçam quer as intenções dos objectivos da formação nos níveis que os antecederam e nos que se lhe vão seguir, quer os conteúdos programáticos das áreas disciplinares a que se encontram ligados, respeitando assim a sequencialidade em espiral dos conteúdos. Os projectos curriculares (de escola e de turma) devem ser elaborados com o intuito de proporcionarem uma visão abrangente das situações e uma construção interdisciplinar e

integrada dos saberes, devendo todos estes documentos convergir com as metas e finalidades do PE.

Da nossa experiência aquando da implementação deste normativo, parece-nos de ressaltar que, numa primeira leitura quase fomos levados a aderir e concordar com o “espírito” do documento; no entanto, à medida que se foi procedendo à sua efectiva aplicação, começaram a surgir várias dúvidas e mesmo contradições, às quais, muitas vezes, nem a própria Administração Central conseguia dar respostas coerentes. Isto é, quando se passa do preâmbulo, e se vai **ver como fazer** para chegar à almejada autonomia, através do extenso articulado do decreto, algum desânimo experimentamos, porque em vez de promover a autonomia, tende naturalmente para a prescrição e normativização, ou seja, como diz Correia (1991, p. 40), a Administração “... em vez duma capacidade de produzir mudanças.... exige dos professores... uma capacidade de aceitação da mudança pro(im)posta e o domínio de competências técnico-pedagógicas necessárias para que possam desempenhar eficazmente as novas funções que lhe são exigidas.”

Desde então e apesar dos grandes debates em torno da autonomia das escolas, o sistema educativo português continua organizado segundo um modelo de administração centralizada. Desta forma as decisões continuam a partir das cúpulas, concretamente, do Ministério da Educação (ME) traduzindo-se nos dizeres de Rita Mendes (2001) “na falta de autonomia das escolas na tomada de decisões e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas”

Talvez porque esta questão da verdadeira autonomia foi bastante contestada por uns e mal interpretada por outros, surge a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, (revoga o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio) que aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (artº 1º) e que será implementado este ano lectivo, ou seja, a partir de 2008/09. Pela leitura do seu preâmbulo, percebemos que o Ministério da Educação, pretendeu fazer uma revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, consagrado no anterior diploma (DL nº 115-A/98), apontando, para isso, três grandes objectivos:

1º - Reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino.

2º - Favorecer a constituição de lideranças fortes.

3º - Reforço da autonomia das escolas.

De acordo com estes objectivos definidos, houve necessidade de introduzir algumas alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar.

- a) Em relação ao primeiro grande objectivo , foi constituído um novo órgão colegial de direcção – Conselho Geral – constituído por pessoal docente, não docente, pais e encarregados de educação, representantes das autarquias e comunidade local (instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas). De acrescentar, que no caso do Ensino Secundário haverá também a representatividade dos alunos.
- b) Quanto ao segundo objectivo, pretende-se conseguir lideranças fortes e eficazes, sendo necessário, para isso, a figura de um responsável máximo pela escola, capaz de pôr em prática o respectivo Projecto Educativo e executar todas as medidas de política educativa. – e, assim, é criada a nova figura do Director Executivo, a quem é confiada toda a gestão administrativa, financeira e pedagógica.
- c) Finalmente, e para reforçar a tão reclamada autonomia das escolas, e, partindo do princípio de que autonomia equivale a responsabilidade, é instituído um regime de avaliação e de prestação de contas, não só pela participação dos interessados e da comunidade no órgão de direcção, como também através de um sistema contínuo de auto-avaliação e avaliação externa.

Atendendo a que, neste momento, este diploma ainda não está aplicado na totalidade à maioria das escolas(a eleição para o Conselho Geral está prevista para o final do ano lectivo), é nosso entender, não tecer grandes comentários sobre a sua operacionalização / eficácia.

CAPÍTULO II – Políticas educativas em acção

2.1. Uma oferta diversificada

Face aos elevados níveis de insucesso e abandono escolares, várias têm sido as tentativas para combater este problema, quer a nível ministerial, regional e obviamente dentro da própria escola/sala de aula. Todas as estruturas de orientação educativa analisam, discutem, definem novas estratégias em cada momento de avaliação escolar e em cada ano lectivo, no entanto, o insucesso e abandono escolares continuam a existir em todas as escolas, embora com dados estatísticos diferentes, consoante factores de ordem social, económica, geográfica, cultural e outros.

Relativamente à flexibilidade do currículo nacional, que era talvez o mais “desejado” pelos docentes, esse não se verificou com a publicação do DL nº 6/2001, de 18 de Janeiro, sendo que o ME se viu obrigado a tomar medidas de combate ao abandono e insucesso escolares no Ensino Básico:

1- Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro, reconhece no seu preâmbulo que face à diversidade de alunos nas escolas portuguesas, quer do ponto de vista etário, cultural ou social, a avaliação constitui “*um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico*”, apelando para “*construção de uma sociedade plural e tolerante*”, na qual todos os cidadãos desempenham um papel importante. Aqui se realça ainda a diversificação de técnicas e instrumentos de avaliação, bem como, a valorização do aluno e a diversificação dos intervenientes no processo da avaliação.

3 - Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro, apela, mais uma vez, para o carácter excepcional da retenção que só deverá surgir depois de esgotadas todas as medidas de apoio e recuperação a nível de escola/sala de aula, pelo que só deverá acontecer no final de ciclo. Em virtude do legislado, implementam-se novas medidas, como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos e, ainda, como forma de reorganizar o trabalho escolar, melhorando as situações de aprendizagem dos alunos com mais

dificuldades de aprendizagem — elaboração de planos de acompanhamento, de recuperação e de desenvolvimento, de modo a que se possa proporcionar a todos os alunos as condições adequadas para a obtenção do sucesso educativo:

- a) De acordo com o artigo 2º, do referido despacho, o plano de recuperação aplica-se aos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina e é elaborado nas reuniões de avaliação do 1º período, ou, até à interrupção do Carnaval. Deste plano deverão constar várias modalidades de apoio ao aluno (ponto 3), e, deverá ser actualizado, reformulado e avaliado sempre que necessário, envolvendo, além dos professores, obrigatoriamente o respectivo encarregado de educação e o próprio aluno.
- b) De acordo com o artº 3º, o plano de acompanhamento destina-se aos alunos que tenham sido retidos no final do ano lectivo e como forma de evitar uma possível segunda retenção. É elaborado pelo Conselho de Turma e aprovado pelo Conselho Pedagógico, e dele deverão constar um conjunto de actividades de natureza curricular ou de enriquecimento curricular, ou seja, aquelas áreas onde o aluno não adquiriu as competências essenciais. Tal como com o plano de recuperação, também este deverá ser actualizado, reformulado e avaliado sempre que necessário, envolvendo sempre, além dos professores, o respectivo encarregado de educação e o próprio aluno.
- c) De acordo com o artº 5º, o plano de desenvolvimento aplica-se aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem e dele deverão constar um conjunto de actividades que vão de encontro às capacidades excepcionais destes alunos, ou, eventualmente, na ajuda na resolução situações problema, que por vezes estes alunos originam. Também neste caso se verifica o envolvimento não só dos professores. Mas também do aluno e respectivo encarregado de educação.

Para além da implementação destas medidas, tem-se verificado, nos últimos anos, por parte da tutela, várias tentativas de envolver cada vez mais os encarregados de educação e outras entidades, tais como, Comissão de

Protecção de Crianças e Jovens em Risco, Segurança Social, Tribunais de Família, Tribunais de Menores, entre outras, como forma de os responsabilizar pela vida escolar destes jovens.

Consciente desta situação e tendo em conta o elevado número de jovens em situação de abandono escolar, e em idade de transição para o mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional, o Ministério da Educação (ME), em parceria com os Ministérios da Segurança Social e do Trabalho, têm vindo a lançar iniciativas nas áreas da formação escolar e profissional e da inserção profissional, bem como no domínio de medidas de educação e formação, como uma forma de privilegiar a transição destes jovens para a vida activa. Nesta sequência, foram criados os Cursos de Educação e Formação (CEFs), e, posteriormente, os Percursos Curriculares Alternativos (PCAs), cujos destinatários são precisamente os alunos que ainda não tenham concluído a escolaridade mínima obrigatória, verificando-se em todas estas ofertas formativas uma vertente profissionalizante, como forma de os encaminhar para o mercado de trabalho. Apesar de todos estes cursos terem o mesmo objectivo, parece-nos conveniente realçar as principais diferenças entre eles:

3 - Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho, que cria os Cursos de Educação e Formação (CEFs). Estes cursos destinam-se a alunos com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar (ou que já abandonaram), sem terem concluído a escolaridade obrigatória, ou então, para aqueles que a tenham concluído, mas pretendam possuir uma qualificação profissional, para ingressar no mercado do trabalho.

Dada a sua especificidade, ou seja, o público-alvo, estas turmas têm no máximo 12 alunos e funcionam com a colaboração estreita dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) da escola/agrupamento, bem como, o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e a Direcção Geral da Formação Vocacional (apenas para os cursos de nível 3 – ensino secundário). Neste despacho é tido em conta o perfil dos professores/formadores, devido à heterogeneidade dos alunos – para além das competências inerentes à

profissão de professor, esta equipa deverá ser caracterizada por “*espírito de cooperação, facilidade de comunicação e relacionamento, flexibilidade, a tolerância e a capacidade de auto e heterocrítica, bem como, a assunção das funções cultural, social, cívica e económica da formação, incentivando à aprendizagem e ao desenvolvimento da maturidade pessoal e profissional dos alunos*”, (in Guia de Orientações do Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho). Por sua vez, e de acordo com a alínea e), do ponto 2, do artº 7º do Regulamento anexo a este Despacho Conjunto), compete ao Director destes Cursos assegurar a articulação entre as diferentes componentes de formação, entre as diferentes disciplinas e em articulação com os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), ou seja, tudo o que se relacione com a preparação da prática em contexto de trabalho e com o plano de transição para a vida activa.

O Acompanhante de Estágio, nomeado de entre os professores da componente tecnológica, assegurará a articulação com o monitor da entidade enquadradora e com os profissionais da educação, o acompanhamento técnico-pedagógico durante a formação em contexto de trabalho, bem como a avaliação do formando (alínea a) , do ponto 4, do artº 8º do Regulamento anexo ao Despacho Conjunto). Importa ainda salientar a Organização das Componentes de Formação destes Cursos:

- Componente da Formação Sociocultural
- Componente da Formação Científica
- Componente da Formação Tecnológica
- Componente da Formação Prática em contexto de trabalho, que se realiza já no final do percurso formativo, de modo a que o aluno, quando se integra nesta componente tenha já adquirido um domínio relevante das competências visadas.

Para finalizar esta abordagem, importa salientar que os alunos que concluem um destes cursos do tipo 2 ou 3 e queiram prosseguir estudos no ensino secundário nos Cursos Científico-Humanísticos, terão de realizar os exames nacionais de Português e Matemática. Se, por ventura, não pretenderem o

prosseguimento de estudos, ou pretenderem optar por Cursos Profissionais, terão de realizar uma prova de avaliação final (PAF).

4 - Despacho Normativo nº1/2006, de 6 de Janeiro, cria os Percursos Curriculares Alternativos (PCAs). De acordo com o ponto 2, os seus destinatários são alunos, ainda dentro da escolaridade obrigatória (até aos 15 anos), que se encontrem em situações de:

- Sucessivas retenções
- Dificuldades de integração na comunidade escolar
- Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar
- Dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente, grande desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e fracas expectativas face às aprendizagens e ao seu futuro profissional, bem como, o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

Assim, as equipas educativas, tendo sempre presente na elaboração deste currículo a componente instrução, não podem, nem devem deixar de concretizar um ensino diferenciado, onde se interrogam as práticas educativas dominantes e se aposta na inovação e na mudança.

Este não é um projecto, mas sim, uma formação social em que convergem processos de mudança desejada e reflectida, onde o número reduzido de alunos por turma é uma mais valia para a exequibilidade deste percurso curricular. Não é um projecto de um professor, mas de uma equipa coesa de professores, alunos, pais / encarregados de educação e técnicos exteriores ao estabelecimento, pois só poderemos falar de projecto quando todos os envolvidos forem efectivamente participantes, quando todos se conhecerem entre si e se reconhecerem em objectivos comuns.

A sua planificação é um dos momentos fulcrais no processo ensino-aprendizagem e é determinante daquilo que pelos docentes é ensinado. O currículo, tal como é apresentado, é transformado e adaptado pelos processos de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações (contextualização, adaptação e flexibilização curriculares).

Por outro lado, a planificação está ainda associada ao tipo de decisões sobre o ritmo, sequência e ênfase dada aos conteúdos curriculares, tendo sempre presente o seu público-alvo.

Para cada uma das fases deste percurso, são activados dispositivos específicos de avaliação, que sustentabilizam todas as reformulações emergentes do próprio processo de ensino-aprendizagem, do contexto onde a aprendizagem decorre e das conseqüentes estratégias de intervenção pedagógica.

Como principais objectivos pedagógicos apresentamos:

- Redimensionar as práticas educativas, adaptando-as aos interesses dos alunos em questão;
- Conceber estratégias e actividades interdisciplinares numa perspectiva de desenvolvimento das competências gerais na prática educacional;
- Cultivar atitudes de persistência / autonomia, gosto pelo ser, pelo saber fazer, cooperação, solidariedade e respeito, visando o sucesso educativo dos alunos.

A estrutura curricular de cada ciclo destes cursos tem como base o currículo nacional (Decreto-Lei nº6/2001), acrescida de uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional. Nestes cursos, as competências essenciais são as definidas por ciclo para o Ensino Básico, nomeadamente no que se refere à Língua Portuguesa e Matemática. Caso pretendam o prosseguimento de estudos no ensino secundário nos Cursos Científico-Humanísticos, terão de realizar os exames nacionais de Português e Matemática.

Sempre que se verifique que estes alunos completaram 15 anos de idade e ainda não concluíram a escolaridade obrigatória, deverão ser integrados em Cursos de Educação e Formação, nos termos do Despacho Conjunto anterior - (ponto 2 do anexo a este Despacho Normativo).

Existem ainda outras oportunidades de conclusão da escolaridade obrigatória, e prosseguimento de estudos numa via profissionalizante – Cursos

Profissionais – que ocorrem apenas nas Escolas do Ensino Secundário, mas que, em nosso entender, não deveremos neste trabalho abordar, uma vez que a nossa investigação se centra apenas nas Escolas do Ensino Básico.

2.2. O que se passa efectivamente com estes alunos

Começaremos por fazer referência aos alunos a frequentar os percursos normais, ou seja, abrangidos pelos Despachos Normativos nº 1/2005 e nº 50/2005. Na elaboração dos planos referidos no ponto anterior, é feito o levantamento das principais dificuldades diagnosticadas em cada aluno, definidas as estratégias de intervenção e definido o papel interventivo dos pais e encarregados de educação, bem como, definidas algumas orientações para o aluno se autoresponsabilizar também pelo seu percurso escolar. Aqueles três documentos *“são planeados, realizados e avaliados, quando necessário, em articulação com outros técnicos da educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos”*, de acordo com os arts 2º, 3º e 5º do referido Despacho Normativo. Posteriormente, são apresentados ao Director Executivo da escola/agrupamento, sendo *“objecto de uma avaliação contínua, participada e formativa, e de avaliação global, a realizar pelo Conselho Pedagógico, no final de cada ano lectivo”*, conforme estipulado no artº 6º do mesmo diploma.

Feito o balanço final em cada ano lectivo, discutidos e analisados os resultados dessa avaliação final em reuniões de Conselhos de Turma, Departamentos Curriculares, de Conselho Pedagógico, de Conselhos Executivos, continuamos a constatar que existem todos os anos muitos alunos que continuam desmotivados e distantes de tudo o que diga respeito à escola e à vida escolar.

Apesar destas medidas de combate ao insucesso/abandono escolares, uma questão pertinente se coloca:

- O que fazer com os alunos, que, ano após ano, vão somando retenções atrás de retenções, começando a enveredar por caminhos ou opções que em nada contribuem para a sua formação pessoal ou integral?

O Projecto Educativo (PE), enquanto documento orientador de toda a actividade educativa a desenvolver por cada escola, deve enquadrar-se nos princípios e objectivos constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro), mecanismo legal este que constitui o quadro referenciador da organização do sistema educativo.

Pensamos ser de todo pertinente, referirmo-nos à importância de um PE, à maneira como este deverá ser elaborado, tendo em conta que não poderá ser apenas um imperativo legal – deverá ser, sobretudo, a oportunidade de dar resposta à necessidade sentida por um grupo, que toma consciência do que é prioritário, do público-alvo que é necessário privilegiar, das boas práticas a conservar e das mudanças a introduzir.

Será, pois, fundamental em primeiro lugar fazer um diagnóstico da situação concreta da escola e, particularmente destes alunos com sucessivas retenções ou em risco de abandono escolar, analisando os aspectos positivos e negativos e definir quais as estratégias de manutenção ou de melhoramento que devem ser seguidas para colmatar esta realidade escolar.

Actualmente, parece inegável a necessidade da Escola caminhar no sentido de se tornar e de se afirmar como uma autêntica comunidade educativa. Tal desiderato parece exigir que a instituição escolar se transforme num espaço onde os seus intervenientes possam encontrar condições favoráveis à interacção, à negociação, à partilha de esforços e a uma progressiva consciencialização acerca da amplitude e abrangência do acto educativo.

Na elaboração do PE deverão observar –se os princípios organizativos constantes do seguinte quadro referenciador, dos quais destacamos:

- Contribuir para a realização do aluno, através do desenvolvimento da sua personalidade e da formação do seu carácter, preparando-o para uma reflexão sobre os valores fundamentais da cidadania;
- Contribuir para a realização pessoal e comunitária de todos os indivíduos ligados ao processo educativo;
- Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;

- Assegurar o direito à diferença, mediante o respeito pela personalidade e pelos projectos individuais, bem como a consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- Proporcionar um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e uma intervenção eficiente nos diferentes níveis de decisão, através de medidas/acções de descentralização, de desconcentração e diversificação das estruturas.

Por outro lado, o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, fixado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, veio consignar o Projecto Educativo como um instrumento fundamental do processo de autonomia das escolas, estabelecendo um quadro de princípios orientadores para efeitos de administração e gestão que interessa ter em conta, dado que o mesmo constitui, igualmente, uma matriz para efeitos de elaboração do PE. Dentro desses princípios, pela sua importância, destacamos:

- Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo;
- Representatividade dos órgãos de administração e gestão;
- Responsabilização do Estado e dos restantes intervenientes no processo educativo;
- Transparência dos actos de administração e gestão.

No quadro destes princípios orientadores, o PE, que deverá estar em perfeita articulação com o Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular de Escola e Regulamento Interno, constitui o ponto de partida e um instrumento fundamental do desenvolvimento organizacional da escola, um modelo de prática democrática na observância de valores essenciais (liberdade, respeito mútuo, etc), tendo em vista a explicitação das linhas orientadoras da actividade educativa, com o objectivo da melhoria da qualidade dos serviços prestados.

Tendo em atenção o seu enquadramento legal, o PE é um instrumento que possibilita a definição e formulação de estratégias que farão da escola um espaço organizacional no qual se decidem os desafios educativos. Constitui, igualmente, um factor de inovação, de orientação e de condução de mudanças e é, ainda, um documento estruturante do planeamento da actividade educativa

O PE deverá ser encarado como um instrumento realista, flexível, adaptado à realidade de que emerge e a que se destina, simples, exequível e capaz de contribuir para que sejam alcançados os objectivos traçados.

Tendo em consideração estas características, importa referir as condições fundamentais a ter em conta para a elaboração de um PE:

1 - Autonomia

O regime de Autonomia Administração e Gestão previsto no Decreto – Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, aposta na elaboração, pelas Escolas / Agrupamentos, dos seus próprios PE como documentos que irão constituir a base do seu desenvolvimento organizacional e que irão dar maior visibilidade ao seu trabalho, nomeadamente junto da comunidade local.

A Escola/Agrupamento, em função das suas competências e meios que lhe estão atribuídos, deverá ter capacidade para tomar decisões, estabelecer prioridades e objectivos, gerir os recursos necessários para atingir esses objectivos, articular a sua actuação com os parceiros locais, criar contextos educativos estimulantes e identificar alternativas educacionais.

2 – Participação

É importante a interiorização dos valores e princípios definidos no projecto, por parte dos diversos intervenientes no processo: professores, alunos, pais, funcionários, autarquia, etc.

A sua participação directa (formal ou informal), implica-os como sujeitos responsáveis pela construção do PE, com experiências e perspectivas diversificadas, num processo dinâmico de negociação.

3 – Comunicação

Julgamos fundamental a existência de canais de comunicação entre os vários parceiros educativos para que a informação seja difundida de forma adequada e devidamente actualizada.

No decurso da construção e desenvolvimento do PE é essencial o trabalho dinâmico e de equipa, entre os diversos intervenientes.

Para que tal aconteça, é necessária a criação de um ambiente favorável à implicação dos actores educativos em condutas de projecto e ao

desenvolvimento de um bom clima de relações humanas, o que passa pelo reconhecimento da importância das iniciativas pessoais ou dos pequenos grupos.

4 – Estratégia

A visão do futuro que queremos, bem como a capacidade de fazer opções e de seleccionar recursos que tragam mais valias à escola, implica a clarificação dos meios existentes, a calendarização das acções a desenvolver e uma liderança motivadora, participada e capaz de gerar sinergias que garantam a qualidade, ao longo de todo o processo.

Na elaboração de um PE deverão estar sempre presentes quatro questões fundamentais:

- Onde estamos e quem somos?
- O que somos?
- O que queremos ser?
- Como vamos fazer?

Como já foi referido, é importante a criação de um grupo de trabalho próprio que integre diferentes elementos com diferentes competências e representatividade. Este grupo, por sua vez, deverá garantir a dinamização de outros grupos de forma a poderem assegurar uma produção repartida e representativa dos diferentes sectores da Escola / Agrupamento, em articulação com os órgãos e estruturas de orientação educativa. Assim poder-se-à constituir uma comissão de redacção, uma comissão de acompanhamento e uma comissão de avaliação, envolvendo assim o máximo de elementos da comunidade educativa e de forma a ser permanentemente avaliado.

Seguidamente, para a sua construção/elaboração, a escola deverá seguir várias etapas:

Em primeiro lugar terá que tomar consciência da necessidade da elaboração do seu PE, fazendo-o de forma consciente e não apenas por imposição legal. De acordo com Carvalho et al (1993, p. 5), *“A pedagogia do projecto, ou pedagogia pelo projecto corre o risco de se descaracterizar se for apenas instituída por decreto”*.

Em segundo lugar, como já foi referido, deverá fazer um diagnóstico da situação. Neste contexto, é importante recolher toda a informação possível, quer de natureza factual, quer de percepção. Esta recolha deverá ser feita de forma sistemática, simples e acessível, e que permita conhecer todos os aspectos pertinentes, tais como: levantamento sistemático dos recursos humanos e materiais; caracterização da população escolar (níveis de sucesso educativo, estatuto sócio-económico das famílias, etc.); recolha e compilação da legislação aplicável às situações mais correntes.

Citando Carvalho et al (1993, p.32), esta análise da situação deverá incidir sobre *“motivações, expectativas, preconceitos, experiências dos diversos agentes directamente implicados nos processos educativos da escola (diagnóstico interno), como sobre os vários círculos que balizam e definem as dimensões que constituem o meio escolar tomado em sentido lato (diagnóstico externo)”*

De seguida e em terceiro lugar, deverão ser definidos os seus objectivos e metas. Considerando que irão surgir propostas que representam um compromisso entre o possível da situação e o desejável das grandes finalidades, estas deverão resultar da negociação entre os diversos parceiros, tendo em conta os valores, as soluções e os critérios de acção.

Os objectivos devem ser acessíveis para toda a comunidade educativa, tornando-se referências fundamentais na avaliação do próprio projecto. As prioridades que se irão estabelecer devem ser claras para todos os implicados

“O PEE foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto tendo obviamente reflexos nas condições de aprendizagem dos alunos. É relativo ao seu governo e organização, expressando a sua identidade como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para as atingir”, Canário (1999, p. 11).

Por último, deverá ser feita a respectiva avaliação, que deverá ser encarada numa lógica de auto-avaliação, visando o desenvolvimento organizacional. Cada escola terá de dispor de meios próprios de visualização e de análise do processo educativo, que permitam introduzir correcções no percurso, dando assim a noção da evolução operada. Para que tal seja possível, é aconselhável a elaboração de um conjunto de grelhas de avaliação, cujos indicadores englobarão aspectos de ordem formal, de conteúdo, quer decorrentes da concepção e implementação do PE, quer ainda resultantes dos respectivos Projecto Curricular Escola/Agrupamento, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades, como instrumentos que ressaltam do PE.

Significa tudo isto que a avaliação deve constituir um processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e mérito dos objectivos e metas, da sua própria planificação com a finalidade de servir de guia para o processo de tomada de decisões no sentido de solucionar os problemas / desvios detectados.

Consciente do elevado grau de insucesso, de absentismo e de abandono escolares, cada escola deverá proceder à implementação de outras ofertas educativas, tendo em conta a sua realidade local e os interesses dos seus alunos. Assim se pretende, que o currículo destes percursos alternativos dê espaço ao pluralismo cultural, à diversidade de interesses e maneiras de aprender, adaptando-o às características do seu público-alvo.

Certos de que na escola de massas estão presentes grupos sociais, económica e culturalmente heterogéneos, e que essa diversidade constitui, ao mesmo tempo, riqueza cultural e recurso curricular, é nosso entendimento que a actividade de cada escola deverá ser, simultaneamente, instrutiva e funcional e, ao mesmo tempo, facilitadora de um maior acompanhamento e socialização destes jovens. A partir daí, cada escola, deverá proceder à reformulação do seu Projecto Educativo, pondo em prática os princípios da democracia e da cidadania e assegurando espaços e tempos de participação para todos.

Regra geral, aqueles jovens evidenciam grande instabilidade emotiva, comportamentos desajustados com tendência para o desvio, para o abandono escolar, têm trajectos de vida difícil no seio familiar e social e sentem-se desiludidos com uma escola tradicional que consideram pouco atractiva.

A habitual sociabilização familiar não funciona, é anónima e a escola tradicional é mais um lugar onde os horizontes se esvanecem por via do insucesso e pelo risco do abandono.

Por outro lado, as soluções experimentadas ao longo do seu percurso escolar normal, vão-se tornando ineficazes diante da complexidade dos actuais problemas, tendo perdido já o seu poder significativo face às motivações e expectativas destes jovens, potenciando o seu desenvolvimento e a criação de quadros de referência dispersos e por vezes inconscientes, verificando-se,

nestes casos, que as competências básicas exigidas para o final de cada ciclo se encontram pouco desenvolvidas.

O facto de hoje, a escolaridade obrigatória decorrer num período ainda mais alargado das suas vidas, vem conferir a estes cursos, responsabilidades acrescidas na ajuda à sua formação que, não podendo esquecer a existência de uma grande diversidade entre alunos, também lhes podem proporcionar novas oportunidades, de modo a promover a sua qualificação, através de uma intervenção bem delineada, tentando fornecer aos menos qualificados as ajudas necessárias à sua transposição para a vida activa.

Também se tem verificado que estas ofertas educativas, possibilitam a todos aquele(a)s cidadãos(ãs) que já não frequentam o ensino básico, o regresso à escola para melhorar ou concluir as suas habilitações profissionais.

Com base nestes dados existentes nas escolas e conhecidos pelos seus professores, as escolas elaboram os seus projectos para estes alunos, agrupando-os, tendo em conta os seus interesses e perspectivas futuras, projectos esses que serão submetidos à aprovação da Direcção Regional de Educação do Norte.

Como já foi referenciado no número anterior, as ofertas formativas para estes casos são várias e, é também óbvio, que tanto o Ministério da Educação como as Escolas têm tomado várias iniciativas nesse sentido, tentando reduzir/prevenir o abandono escolar e diminuir os elevados níveis de insucesso escolar.

No caso dos Percursos Curriculares Alternativos, por exemplo, a grande dificuldade dos docentes passa principalmente pela motivação destes alunos, embora a lei refira que os destinatários destes percursos sejam alunos com dificuldades de aprendizagem e com algumas retenções ao longo da escolaridade básica. O que se passa na realidade, é que as várias retenções se devem a problemas de indisciplina, falta de assiduidade, factores de ordem social, económica ou cultural e que originam as sucessivas retenções. Por outro lado, esses alunos que, não obtiveram sucesso num percurso normal e optaram por essa via, acabam por ser obrigados a desenvolver as mesmas

competências, previstas para qualquer aluno do Ensino Básico, uma vez que, se quiserem prosseguir estudos, terão de realizar os exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática. Por exemplo, o tão falado “Insucesso na Matemática” continua a ser nestes cursos a repetição dos conteúdos programáticos dos percursos normais, uma vez que eles tem por base o currículo nacional, acrescida apenas de uma componente artística, vocacional ou profissional.

No que se refere aos Cursos de Educação e Formação (CEF), estes aproximam-se mais da via profissionalizante e parece-nos ser uma melhor e mais bem sucedida via para a preparação destes alunos para a vida activa, talvez acrescida ainda, pelo facto de serem acompanhados por elementos exteriores à escola.

Em jeito de conclusão e da nossa experiência profissional, parece-nos que, muitas vezes, a ausência de respostas para o insucesso/abandono escolares por parte das escolas, poderá decorrer de uma deficiente elaboração do PE, ou, como acontece frequentemente, nem sempre os alunos podem optar pela oferta formativa que gostariam, quando esta é inexistente na sua escola.

Neste caso, quando a opção é outra, os alunos terão de frequentar uma outra escola do concelho ou de outro concelho limítrofe, o que implica que os encarregados de educação terão de suportar despesas de deslocação, alimentação e outras. Consequentemente, quando os alunos são provenientes de famílias carenciadas, terão apenas duas opções: ou se mantêm na escola, usufruindo desses benefícios sociais e optam pelas ofertas da escola ou, simplesmente desistem e abandonam os estudos.

Para finalizar esta nossa reflexão, parece-nos importante parafrasear Machado Pais (1996, p.220): “... o insucesso escolar aparece associado a processos específicos de diferenciação educacional e desigualdade social (...) surgindo quase como uma inevitabilidade sociológica”.

CAPÍTULO III – A motivação nos processos de aprendizagem

Vale a pena parafrasear um pensamento de Montaigne sobre motivação:

*“ É um tema tão maravilhosamente ilusório, variável e ondulante
como o próprio Homem.*

É difícil, pois, formular sobre ele uma opinião constante e uniforme.”

(in Balancho, 1994, p. 17)

Tendo em conta o nosso percurso profissional, a nossa experiência na gestão de escola, num organismo da Administração Central e, presentemente, dentro da sala de aula, propomo-nos estudar algumas teorias de base sobre a importância da motivação nos alunos e nos professores, apontando também algumas sugestões que nos parecem revestir-se de grande importância para se alcançar o tão desejado sucesso escolar, apesar de todos os normativos que possam existir, de todas as exigências impostas pelo Ministério da Educação.

Na escola moderna a motivação é, naturalmente, aceite como uma componente crucial na aprendizagem. Mas nem sempre foi assim. Só no princípio do século passado é que Thorndike, destacado psicólogo influente na popularização da ideia do QI, conseguiu validar experimentalmente o elo de ligação entre aprendizagem e motivação, através da sua famosa lei do efeito. A aprendizagem, segundo aquele autor, é fortalecida quando é seguida de um estado de coisas satisfatório para o aluno. A partir dessa altura, a motivação passou a ser um conceito firmemente implantado na área da Educação e da Psicologia. Os professores passaram, então, a reconhecer os factores motivacionais, ou seja, não intelectuais, como fundamentais na determinação do desempenho dos seus alunos. Mesmo que fosse possível desenvolver uma medida de inteligência completamente precisa, válida e culturalmente neutra, não se poderia fazer uma previsão do sucesso académico, sem se considerarem as variáveis motivacionais.

Norman e Richard Sprinthall chamam a atenção para o facto da motivação não actuar separada nem da aprendizagem, nem da percepção – “Os «três grandes» da Psicologia – a aprendizagem, a percepção e a motivação – estão em constante interacção, cada um afectando e sendo afectado pelos outros dois” (1993, p. 505). Seguindo esta

linha de pensamento, inferimos que não só a motivação afecta a aprendizagem, como também esta afecta a motivação.

3.1. A importância da motivação no processo de aprendizagem dos alunos

*“É importante dar o salto,
mesmo que para isso se tenham de fazer várias tentativas,
cada uma das quais seja o trampolim para a seguinte.
Só assim os nossos alunos podem ser “Grandes”.”*

RICARDO REIS

Hoje em dia a (des)motivação dos alunos é um factor preocupante junto da classe docente, pois ela é decisiva no (in)sucesso escolar dos mesmos, pelo que muitos professores se questionam sobre o que poderão fazer para que os seus alunos se interessem e esforcem por aprender.

Estamos perante uma era de mudança e de renovação pedagógica e como Gather Thurler nos diz “... pensamos que no futuro, saber agir quererá dizer ter em conta a complexidade e a incerteza” (1998, p. 7), o que pressupõe, da parte da escola a exigência de uma autonomia que não possui efectivamente, mas que deseja. No entanto e uma vez mais em educação assistimos a uma proliferação de normativos que visam um sem número de alterações, com o intuito de tornar o ensino mais efectivo e significativo, o que nem sempre se verifica, face à enorme dificuldade de adequação dos mesmos à realidade concreta da escola.

Aliás e de acordo com a mesma autora (1994, p. 2) “... a eficácia já não é definida do exterior. São os membros do estabelecimento que, por etapas sucessivas, definem e aperfeiçoam o seu contrato, as suas finalidades, as suas exigências, os seus critérios de eficácia e, finalmente, organizam o seu próprio controlo contínuo dos progressos realizados, negociam e levam acabo as regulações necessárias”.

Reconhecendo as grandes diferenças entre a escola actual e a escola tradicional, iremos debruçar-nos sobre um dos aspectos que consideramos fulcral para o sucesso escolar dos nossos alunos e que a escola tradicional

parece ter “esquecido” – a motivação dos alunos, como imperativo para o seu sucesso escolar.

Vários psicólogos que analisaram a motivação, verificaram que um motivo apresenta dois componentes identificáveis: uma necessidade e um impulso. As necessidades, por um lado, são baseadas num défice da pessoa que pode ser fisiológico ou psicológico. Enquanto que as necessidades fisiológicas são, na maior parte das vezes óbvias, como as necessidades de água, alimento, sexo, sono, calor..., as necessidades psicológicas, são mais subtis e mais difíceis de serem identificadas, de que constituem exemplos, as necessidades de aprovação, afeição, poder, prestígio, entre outras. Os impulsos, por outro lado, embora baseados também nas necessidades, apresentam um carácter de mudança observável do comportamento. A pessoa não é considerada como estando num estado de impulso, até que a necessidade tenha incentivado essa pessoa a agir.

Norman e Richard Sprinthall explicam que o termo motivo se refere a um impulso (uma necessidade activada) que se dirige em direcção, ou se afasta, a uma meta. “(...) *tecnicamente, então, o défice interno (necessidade) empurra a pessoa para a acção (impulso) aproximando-a ou afastando-a de uma meta específica*”. (1993, p. 505) O comportamento último do indivíduo pode assentar numa série de metas, isoladas ou combinadas e é multi-motivado. Podemos definir, então, a motivação como uma força capaz de desencadear e manter uma acção, canalizando o comportamento para um determinado fim.

Consequentemente, a motivação conduz a atitudes dinâmicas, activas e persistentes. Constatamos que quem está motivado fica facilmente mobilizado para intervir, sente-se com forças intrínsecas, valoriza-se, dando assim menos relevância aos obstáculos do que à ideia de sucesso.

Os motivos intrínsecos são aqueles que são satisfeitos por reforços internos e não dependem de factores externos, ao passo que os motivos extrínsecos, dependem de necessidades que têm de ser satisfeitas por reforços externos.

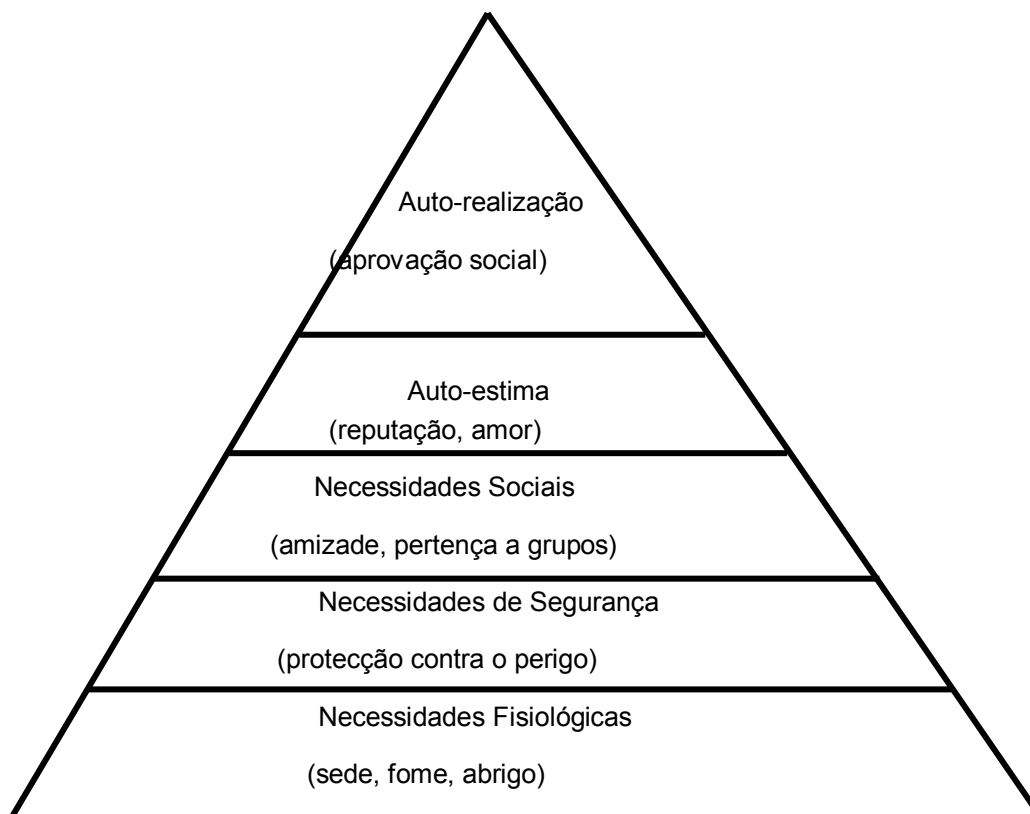
O psicólogo Jerome Bruner, associa fortemente a teoria cognitivista ao contexto cultural dos alunos, considerando que a aprendizagem será mais duradoura quando é sustentada pela motivação intrínseca do que quando é

impulsionada pelo impulso transitório do reforço externo. Todavia, admite que a motivação extrínseca pode ser necessária para obrigar o aluno a iniciar certas actividades ou para activar o processo de aprendizagem. Por outras palavras, a motivação intrínseca poderá necessitar de um reforço externo para ser iniciada, mas logo que passe a funcionar autonomamente, isto é, independentemente da recompensa externa, a aprendizagem efectiva pode tornar-se numa ocupação sólida para toda a vida. Deve, pois, estimular-se a motivação intrínseca em crianças e jovens. Para esta problemática existem várias teorias sobre motivação, das quais destacaremos aquelas que serviram de base a muitas outras que se seguiram:

- Teoria de Maslow

Abraham Maslow (1954), um importante psicólogo norte-americano na área da teoria da motivação, sugeriu que existe uma ordem definida através da qual os indivíduos tentam satisfazer as suas necessidades. Maslow identifica cinco níveis de necessidades, que hierarquiza numa pirâmide, presentemente denominada por Pirâmide de Maslow (fig.1)

Fig. 1. Pirâmide de Maslow



1.º nível – Necessidades Fisiológicas: referentes às necessidades básicas, tais como o sono, a sede, a fome, o desejo sexual, o ar, ou seja, as necessidades vitais para o organismo.

2.º nível – Necessidades de Segurança: consistem em sentimentos de protecção e de defesa perante eventuais situações de perigo; estas necessidades começam a ser uma preocupação quando as básicas estão garantidas.

3.º nível – Necessidades Sociais: referencie-se por exemplo a participação, a amizade, o afecto, o amor, a aceitação por parte dos outros. Quando estas necessidades não estão suficientemente satisfeitas, o indivíduo torna-se hostil e agressivo na relação interpessoal, se estão satisfeitas, geram-se sentimentos de auto-confiança, de prestígio que facilitam as relações interpessoais.

4.º nível – Necessidade de Auto-estima: estão intimamente relacionadas com o modo como o indivíduo se vê e avalia; envolvem sentimentos de auto-apreciação, auto-confiança, necessidade de aprovação social, de respeito, prestígio e de consideração.

5.º nível – Necessidade de Auto-realização: são as necessidades que estão relacionadas com a competência e o sucesso.

Para Maslow, as necessidades humanas estão dispostas segundo uma hierarquia: as necessidades primárias (como as necessidades fisiológicas e de segurança) estão abaixo, enquanto as necessidades secundárias (como as necessidades sociais, as de auto-estima e as de auto-realização) estão acima. As necessidades inferiores monopolizam o comportamento por serem mais prementes; porém, à medida que são satisfeitas, as necessidades superiores começam a manifestar-se e a tornarem-se dominantes. Contudo, para este psicólogo, esta hierarquia não implica que todos os seres humanos alcancem um sucesso global na satisfação de todas as necessidades. É certo que nem todas as pessoas chegam a satisfazer a necessidade de prestígio e estatuto social e, muito menos, a última meta de auto-realização.

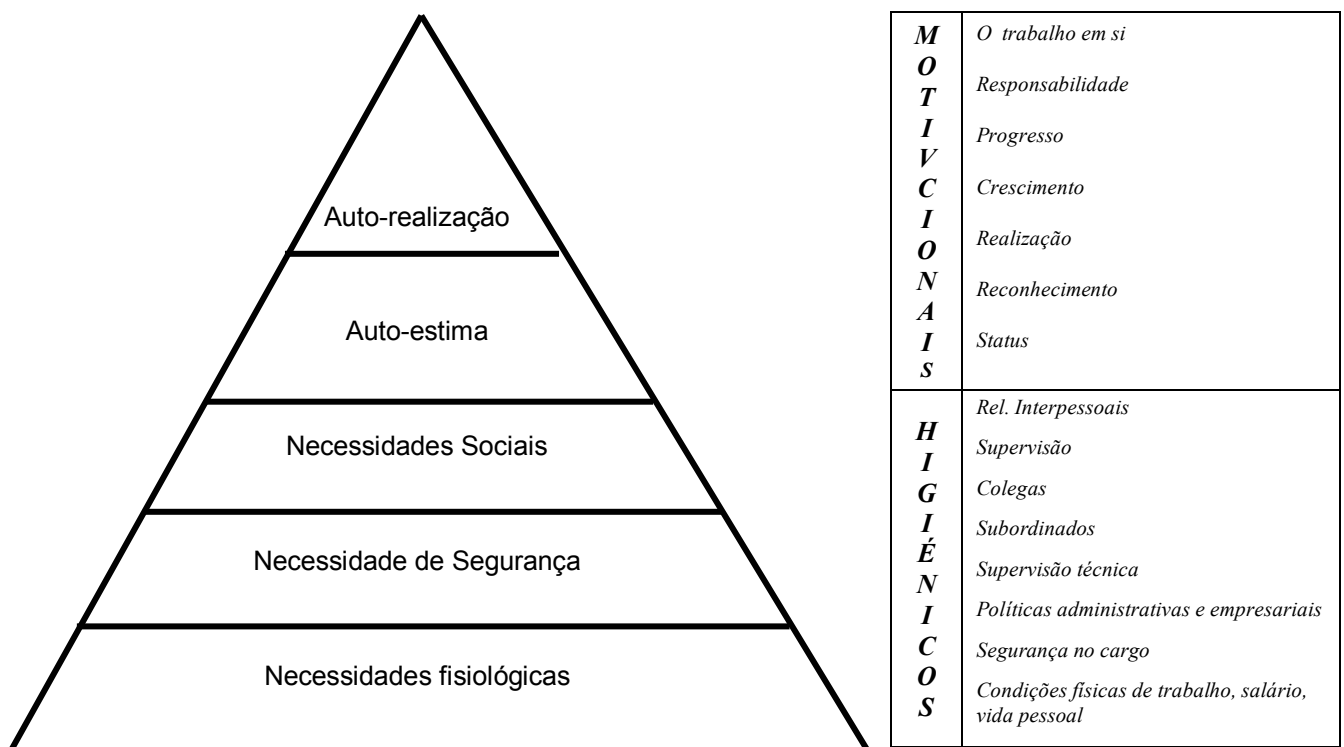
Por outro lado, devemos ter presente que algumas pessoas não podem sequer considerar algumas necessidades sociais, porque ainda não satisfizeram as suas necessidades básicas. Concordando com Maslow, uma criança cheia de fome, ou uma criança que foi criada com muita ansiedade devido a uma situação familiar traumática, pode não prosseguir de coração aberto em direcção a metas de prestígio e de auto-realização.

- Teoria de Herzberg

Na teoria de Herzberg, os factores de motivação são designados de Higiénicos e Motivacionais. Os factores Higiénicos, são factores extrínsecos, pertencem ao meio (p.ex: a relação com os colegas, o clima da empresa, o salário, etc) e os factores Motivacionais, referem-se a aspectos intrínsecos que estão sob o controlo do indivíduo (p.ex: competências profissionais, crescimento individual, capacidade de liderança).

As abordagens de Maslow e Herzberg apresentam alguns pontos em comum que permitem uma configuração mais ampla e rica no que concerne à motivação do comportamento humano (fig. 2.)

Fig.2. Comparação dos modelos de motivação de Maslow e Herzberg



Sebastião Teixeira (1998, p.126) fez este estudo comparativo, concluindo que os factores Higiénicos de Herzberg se referem às chamadas necessidades primárias de Maslow (necessidades fisiológicas e de segurança, principalmente, incluindo algumas necessidades sociais), enquanto que os factores Motivacionais de Herzberg dizem respeito às chamadas necessidades secundárias (necessidades de auto-estima e de auto-realização). Os factores Higiénicos, existindo num nível aceitável, (como por exemplo, um bom salário ou condições de trabalho agradáveis), apenas evitam a insatisfação, “*uma vez que a sua influência sobre o comportamento não consegue elevar de uma forma substancial e duradoura a satisfação*”, de acordo com Ferreira J.M.C et al (2001, p. 264) e não constituem, só por si, factores de motivação, uma vez que apenas evitam insatisfação e são neutros em relação à satisfação.

Para aumentar a motivação no trabalho, este autor sugere o enriquecimento das tarefas, isto é, a substituição das tarefas simples por tarefas mais complexas, de forma a aumentar a responsabilidade, o estímulo e o desafio.

Concordando também com Jesus (1996), outro factor relevante para desenvolver a profissão docente e exercê-la de forma empenhada e com entusiasmo é o exemplo fornecido por antigos professores motivados, os quais funcionam como modelos e pontos de referência, de acordo com os resultados obtidos nos estudos realizados com os designados «*professores exemplares*». Este facto demonstra-nos o quão necessário é a motivação dos professores, não apenas para motivar os seus alunos para o estudo, mas sobretudo para que estes admirem e se identifiquem com o entusiasmo dos primeiros, desenvolvendo o projecto de seguir a profissão docente.

- Teoria do Reforço

Esta teoria associada ao psicólogo B. F. Skinner entre outros, abandona a questão da motivação interna e procura demonstrar como as consequências de comportamentos anteriores afectam as acções futuras num processo de aprendizado cíclico. Esquemáticamente traduzir-se-à:

Estímulo —————>Resposta —————>Consequências —————>Resposta Futura

Isto significa que o comportamento voluntário do indivíduo (resposta), a uma determinada situação ou evento (estímulo), é a causa de consequências específicas. Se essas consequências forem positivas, o indivíduo tenderá no futuro, a dar respostas semelhantes em situações idênticas; se, pelo contrário, forem desagradáveis, o mesmo, é levado a mudar o seu comportamento de forma a evitá-las.

A modificação de comportamento usa a teoria do reforço para alterar o comportamento humano. A título de exemplo, mencione-se o caso de um aluno que chega constantemente atrasado poder ser motivado, se quando chegar atempadamente o professor mostrar grande aprovação, em vez de ignorar o facto ou, se o mesmo mostrar forte desaprovação pela comparência fora de hora. Contudo, concordando com Stonner (1995), as investigações revelam que geralmente é mais eficaz recompensar o comportamento desejado do que punir o comportamento indesejado.

Há quatro métodos de modificação de comportamento, nomeadamente, o reforço positivo (os comportamentos desejados são encorajados ou reforçados, por consequências positivas como o aumento de elogios); o aprendizado da abstenção (os indivíduos mudam os seus comportamentos para evitar consequências desagradáveis, como críticas ou má avaliação), a extinção (ausência de reforço) e, por último, a punição (aplicação de consequências negativas). De todos os métodos citados o reforço positivo é o mais poderoso.

Esta teoria pressupõe que os comportamentos individuais possam ser previstos a partir de experiências passadas e do ambiente actual da pessoa, o que parece ameaçar a liberdade individual; no entanto, pela nossa experiência poderemos afirmar que este tem cabimento no quotidiano académico - geralmente, quando o professor elogia o esforço extra dos seus alunos, continua a ter mais situações semelhantes.

Os motivos adquiridos e forças sociais, nomeadamente, a competição, o poder, o estatuto, a aprovação e, mesmo, a realização, são prescritos por regras e pressões sociais, quer na origem, quer nas formas através das quais são expressos. Inicialmente, muitos dos primeiros psicólogos ocidentais adoptaram a perspectiva de que aquilo que observavam na sua cultura seria também igual

no resto do mundo. Parafraseando Sprinthall (1993, p. 509), “Utilizava-se o termo instinto, porque se pensava que todos estes motivos existiam em todas as pessoas, em todo o mundo”. Remetendo tal concepção para o ensino e pressupondo que os alunos têm sucesso académico, por causa de um instinto de realização, levar-nos-ia a deduzir que os alunos que não tinham a sorte de ser dotados, estavam condenados a uma vida escolar de frustração académica e que não havia nada que pudesse ser feito para a mudar. Contudo, em meados da década de 20, do século passado, a psicologia rejeitara a teoria do instinto, como sendo não científica. Actualmente, é do consenso geral que os motivos sociais diferem bastante de pessoa para pessoa e de cultura para cultura, porque estes são de facto, aprendidos ou adquiridos.

Apesar dos motivos sociais serem aprendidos, os indivíduos tendem a automatizá-los, de tal maneira que facilmente se confundem com os motivos biológicos.

Um dos motivos sociais que facilmente aprendemos é o de aprovação social. Os professores devem atender à necessidade de aprovação dos seus alunos, bem como, ter presente o conflito aprovação / desaprovação, que muitas vezes se gera em torno deles e cujas variantes podem durar uma vida inteira.

A aprovação sob a forma de boas notas, ou um amigável «muito bem», constitui o aliado mais poderoso do professor, sendo vantajoso para este e para o aluno, que este motivo não seja ignorado.

O professor pode, involuntariamente, reduzir a intensidade do motivo de aprovação da criança, através do uso de aprovação excessiva em situações que considera desagradáveis. Um auto-sacrifício excessivo por parte da criança para receber a aprovação pode criar um efeito controverso, ao ponto daquela já não ser procurada. O aluno aprendeu que só consegue aprovação a um custo muito elevado – portanto, não vale a pena.

A motivação para a realização do sucesso foi dos motivos adquiridos o mais discutido e investigado. Embora a sua origem esteja associada com a necessidade de aprovação, o motivo de realização pode tornar-se autónomo. Quando tal ocorre, o aluno sente-se feliz, possuindo um motivo intrínseco para

alcançar o sucesso, por outras palavras, realizar pelo prazer da própria realização.

O relatório de Coleman (1996) demonstrou que o sentimento pessoal do aluno, cuja competência é auto-dirigida, era o factor mais importante para a determinação da realização académica. Esta dependia, em primeira instância, das convicções pessoais dos alunos responsáveis pelo seu próprio destino. Podemos constatar que aqueles que apresentavam realizações elevadas, não atribuíam os seus destinos à sorte ou aos caprichos daquela, mas sim às suas próprias decisões e esforços pessoais, enquanto que os «*derrotados*» tinham mais tendência a ver a sua sorte, como sendo determinada por forças impessoais e fatalistas.

O problema da criança com baixo rendimento é um dos mais trágicos dilemas em educação. Quando o aluno tem capacidade para aprender e beneficia da experiência educacional, é frustrante observar o talento desperdiçado dos alunos com baixo rendimento. Este problema ilustra a importância das variáveis da motivação para o sucesso académico.

Num estudo de Hummel (1965) sobre esta temática, os investigadores mantendo a inteligência como constante, verificaram que a realização académica era função da força do ego ou da orientação para a realidade.

Este estudo demonstrou que os alunos com baixo rendimento possuíam um ego fraco, distraíam-se mais facilmente e eram menos capazes de se envolver em tarefas de uma maneira organizada. Resumidamente, estes alunos tinham mais dificuldade em controlar os seus impulsos básicos e, desta forma, os seus destinos.

Concordando ainda com Sprinthall (1993, p.512), “ *Pode-se moldar padrões de motivação através de uma série de jogos e produzir o síndrome de realização para o sucesso*”. Estas técnicas conseguem levar os alunos a um controlo maior do seu meio ambiente, libertando-os e ajudando-os a deixar de ser excessivamente cautelosos ou a deixar de arriscar demasiado. Neste contexto, os alunos aprendem que o sucesso não é uma questão de «sorte», e que conseguem alcançá-lo, se de facto, o desejarem. A motivação para a realização transcende a própria realização, uma vez que as variáveis envolvidas se relacionam com o

próprio desenvolvimento da personalidade. Neste contexto, concordando com Balancho et al. (1994), deveriam ser criados nas escolas centros de interesse para os alunos, uma vez que cada vez mais os nossos jovens passam a maior parte do tempo dentro do recinto escolar e o papel do professor é cada vez mais o de um amigo, a quem compete estabelecer laços de afectividade e amizade, que as famílias, por questões de ordem social e económica, não lhes podem proporcionar como seria desejável. Muitos dos conflitos que se passam nas escolas, são muitas vezes fruto do excessivo número de horas que os alunos aí passam e, por isso, é natural que o seu comportamento evidencie “manifestações de afectividade/agressividade, de aceitação/rejeição, de ruptura e de crise”, in Balancho et al. (1994, p. 79).

A criação de uma oficina de teatro, por exemplo, poderá ser um óptimo aliado na descoberta do “eu” e na formação do “ego”. Parafraseando estas autoras, o teatro “é uma arte que proporciona aos alunos (e também aos professores que os orientam) cinco ingredientes fundamentais para o prazer na aprendizagem: acção, criatividade, actividade lúdica, espontaneidade e trabalho de grupo”, (1994, p. 84).

É que a escola ao privilegiar, por vezes em demasia, os aspectos normativos, esquece alguns direitos dos alunos, com certeza antagónicos em relação à ideia de escola/instituição, nem sempre aprovando experiências que permitam aos adolescentes que a frequentam, conhecer-se melhor, descobrir-se e estabelecer relações diferentes. Como escreve Peter brook (1993, p. 5) “... representar, aceitar o desafio do jogo, é aceitar melhorar-se através do prazer, o que faz do teatro um instrumento fantástico da educação”.

Também Balancho et al. (1994), defendem a criação de diversos centros de interesse dentro da escola:

*“A Escola deixará de ser talvez,
Tal como nós a compreendemos,
Com estrados, bancos, carteiras: será
Talvez, um teatro, uma biblioteca, um
Museu, uma conversa”*

Leão Tolstoi (in prefácio)

3.2. A importância da motivação na formação inicial e contínua dos professores – reflexos no seu desempenho.

“Os professores são recordados mais pelo que foram do que pelo que ensinaram.”

PAM BROWN (2000)

Um estudo feito por Veenmam (1984) in Jesus (1996), aponta as principais fontes de mal-estar dos professores: indisciplina na sala de aula, a falta de motivação dos alunos, a gestão das diferenças individuais, a avaliação dos alunos, a relação com os pais e Encarregados de Educação (EE).

Por seu lado, Esteve (1992), considera que as dificuldades dos professores no início de carreira se devem fundamentalmente à falta de preparação para as exigências do trabalho.

Os seus estudos permitiram-lhe concluir que a formação inicial lhes fornece expectativas irreais ou uma imagem idealizada sobre o que o professor “*deve ser*”, e “*deve fazer*”, sem os preparar, efectivamente, para o confronto com as situações reais do ensino.

Concordando com este autor, os futuros professores deveriam ser preparados durante a sua formação inicial, de forma a criar-lhes expectativas realistas sobre as condições de trabalho com que terão de confrontar-se, considerando que, por antecipação ou previsão realista das condições da profissão, se poderá evitar o “*choque com a realidade*”, ajudando - o a enfrentar melhor e com mais resistência as situações delicadas do seu dia-a-dia e a saber dar resposta às reais necessidades dentro da sala de aula.

Reportando-nos à actualidade, falar de motivação de professores é algo demasiado controverso, mas é nossa intenção referir-nos apenas a este tema sob o ponto de vista da escola tradicional e da escola moderna. Depois da tradicional autonomia dentro da sala de aula, e parafraseando Nóvoa (1999, p. 25) “*os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais (autarquias, comunidades, etc)*”.

Obviamente que competirá ao Estado assegurar uma equidade social e “*serviços de qualidade*”, fazendo o devido acompanhamento e avaliação reguladora e não impondo uma quantidade de normativos, de forma a que toda a vida escolar se encontre regulamentada. As escolas necessitam de margem de manobra, de poder decisório para aplicar determinadas medidas, tendo em conta o seu contexto escolar.

Por outro lado, concordando com Esteve in Nóvoa (1999), as mudanças económicas, sociais, políticas e educativas têm sido tão aceleradas nos últimos anos, que pouco ou nada têm a ver com a realidade actual. Cada ano lectivo que passa, parece existir cada vez mais cepticismo em relação à Educação, e, ao mesmo tempo, uma degradação da imagem do professor, o que provoca, inevitavelmente, uma sensação de desmotivação e de renúncia pela profissão.

Hoje em dia e, cada vez mais, muitos professores questionam-se sobre o que poderão fazer para que os seus alunos se interessem e se esforcem por aprender. Interessa, de facto, que os alunos aprendam e invistam na aprendizagem, para além das propostas de trabalho que lhe são apresentadas em contexto sala de aula. No entanto, muitos deles apenas desistem de aprender ou, simplesmente, estudam nas vésperas dos testes ou exames. Neste contexto, é nosso entendimento que a intervenção dos docentes é urgente e deverá ser adequadas aos diferentes tipos de alunos, promovendo a sua inclusão e realização na escola e na sociedade.

No entanto, face às constantes mudanças na sociedade, teremos de reconhecer que urgem reformas adequadas a todos os níveis, e, aqui, particularmente, no sector da Educação. Ora, estas reformas só serão viáveis, com a colaboração dos professores e o apoio da sociedade, pois, nos dizeres de Esteve in Nóvoa (1999, p. 96), “*sem o seu incondicional apoio não passarão do terreno das disposições legais ao terreno da realidade: o trabalho quotidiano nas salas de aula*”.

Concordando com o mesmo autor, é precisamente este sentimento de desencanto e insegurança que se verifica no seio de muitos docentes quando comparam a escola do “antigamente” com a escola onde trabalham

actualmente, o que “*está na origem do cepticismo e da recusa dos professores em relação às nova políticas de reforma educativa*” (ibidem).

**“ Diz-me e eu esquecerei,
Ensina-me e eu lembrar-me-ei,
Envolve-me e eu aprenderei. “**

(Provérbio Chinês)

Partindo deste sábio provérbio chinês, pensamos ser imprescindível para qualquer professor estabelecer, em primeiro lugar, um bom relacionamento com os seus alunos, para conseguir obter o seu sucesso escolar, preocupando-se mais com uma gestão equilibrada dentro da sala de aula e menos com o cumprimento dos conteúdos programáticos.

Para isso é fundamental estabelecer com os alunos uma verdadeira empatia, utilizando o diálogo, a interactividade, valorizando também algumas características humanas, como a simpatia, a sensibilidade e ainda o sentido de humor.

Para isso, cabe-lhe actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos científicos e/ou pedagógicos, repensar frequentemente a sua prática pedagógica, modificando –a e corrigindo-a, sempre que considere oportuno..

Por este motivo, o papel de professor reveste-se de uma grande responsabilidade e o processo educativo exige-lhe uma profunda reflexão e grande disponibilidade para apoiar os seus alunos, não esquecendo, em particular, os alunos com necessidades educativas especiais, ou, os alunos com comportamentos desajustados e perturbadores.

A escola tradicional encarava a diferença como um problema insolúvel, como um obstáculo à progressão das aprendizagens colectivas, em que a função do professor era unicamente “dar aulas”.

As críticas e reprovações, as humilhações e ameaças e a avaliação negativa da escola tradicional são aspectos que facilmente podem funcionar como

obstruções à motivação dos alunos, porque colocam a ênfase sobre um erro, uma insuficiência, sendo vistos como agressões por parte de quem os recebe.

Em contrapartida, o professor da escola moderna não poderá nem deverá descurar tais elementos, sob pena de ver a sua missão ameaçada.

Concordando com Jesus (1996), a motivação para a profissão docente é um aspecto essencial a ter em conta em qualquer análise que se pretenda fazer da educação escolar, em geral, e do processo de ensino-aprendizagem, em particular - os próprios docentes consideram fundamental a motivação dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Parafraseando Abreu (1987), *“Só tendo e manifestando gosto, e até mesmo paixão pelo progresso da disciplina que ensina, é que o professor poderá transmitir ao aluno o gosto pelo estudo e pelo saber”*.

Actualmente o papel de um professor é variado, complexo uma vez que ele é acometido por uma panóplia de funções. É exigido ao docente que seja inovador, dinâmico, comunicativo, crítico e “eficaz”. Ele deve não só ensinar, mas também educar, transmitindo aos seus alunos valores fundamentais de cidadania, tais como, a compreensão e o respeito pelo outro, a entajuda ou a responsabilidade. O seu papel é, pois, de grande responsabilidade e o processo educativo exige uma profunda reflexão e uma grande disponibilidade, para poder apoiar os seus alunos, independentemente da sua origem, raça, classe social ou mesmo com capacidades para actuar junto de alunos com necessidades educativas especiais.

Ainda segundo Jesus (1996), há professores que tem conseguido corresponder às exigências da profissão docente, através do seu esforço e competências profissionais, alcançando um elevado grau de realização pessoal.

A certeza de ter escolhido a profissão adequada é um dos principais indicadores desta auto-realização.

Em contrapartida, muitos professores desiludidos com a sua profissão reduzem o esforço ao mínimo, diminuindo a sua implicação pessoal, de forma a evitarem ser postos em causa ou para preservarem a sua auto-estima. É o caso da situação actual do *“mal-estar docente”*.

Concordando com o mesmo autor, os principais factores deste “*mal-estar docente*”, estão normalmente ligados ao processo ensino-aprendizagem, ou à relação com os alunos. As experiências comprovam que o desinteresse pelas actividades escolares, a indisciplina, as mudanças na relação professor/aluno, o aumento das exigências ao professor, as fracas expectativas relativamente a uma estabilidade profissional e, ainda, o aumento das contradições no exercício da docência, estão entre os principais factores de mal-estar docente.

Huberman (1989) estudou o desenvolvimento profissional dos professores e distinguiu 5 fases na carreira docente:

A 1ª reporta-se à “*Exploração*” – período inicial da carreira, primeiros 2 ou 3 anos de serviço. O Professor experencia papeis e avalia a sua competência profissional. É a fase da “sobrevivência” e também da “descoberta”.

A 2ª à “*Estabilização*” – ocorre entre os 4 e 6 anos de serviço. Há um assumir da identidade profissional, um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional.

A 3ª é caracterizada pelo grau de “*Satisfação/ Insatisfação*”. O professor expressa grande dinamismo, salienta as suas qualidades profissionais, adopta um estilo próprio no processo de ensino-aprendizagem, procurando ter prestígio e que este lhe seja reconhecido.

A 4ª ocorre entre os 25 e 30 anos de serviço – é caracterizado por um certo “*Conservadorismo*” e rigidez, associado a alunos e sobre a política educativa.

A 5ª é a fase do “*Desinvestimento*” (final da carreira docente) - onde se faz um balanço do passado profissional, que poderá ser positivo ou não.

Este trabalho sobre o desenvolvimento profissional foi realizado com base nas teorias da motivação – Maslow e Herzberg (já referenciadas no ponto 3.1).

Os estudos realizados consideram que o desenvolvimento profissional do professor, pode ir no sentido da sua motivação, ou, ao contrário, do seu mal-estar profissional, consoante sejam ou não satisfeitas as suas necessidades de estima, através do reconhecimento e de auto-actualização, da responsabilização e da autonomia.

Por isso, convém referir que dos vários comportamentos / atitudes do professor promotores da motivação, pensamos ser de destacar: a sua congruência ou autenticidade, o reforço da confiança e da auto-estima dos alunos e a aceitação incondicional e valorização do outro.

Contudo, não podemos ignorar que o comportamento gera comportamento e assim sendo, o primeiro passo para promover e garantir a motivação dos alunos é sermos nós próprios – PROFESSORES - pessoas motivadas.

Em jeito de conclusão, devemos ter presente a premissa de que os alunos motivados são mais produtivos, enquanto que os desmotivados são fonte de frustração e potenciais geradores de conflito.

3.3. Estratégias de motivação / Exemplos práticos em sala de aula

Concordando com Jesus (1986), um dos factores relevantes para desenvolver a profissão docente e exercê-la de forma empenhada e com entusiasmo é o exemplo fornecido por antigos professores motivados, os quais funcionam como modelos e pontos de referência, de acordo com os resultados obtidos nos estudos realizados com os designados “*professores exemplares*”

Estes estudos consistiram numa curiosa experiência de Sederberg e Clark(1990) feita nos Estados Unidos, onde habitualmente são eleitos os “professores do ano” (“*Teachers of the Year*”). Através de uma entrevista dirigida a directores e professores/colegas, concluíram que um factor quase universal para justificarem a sua própria motivação, estava intimamente relacionada com a elevada motivação que eles tinham percebido nos seus próprios professores, que teriam tido um papel crucial na sua própria educação e desenvolvimento pessoal. Em muitos casos, a identificação com estes “*professores exemplares*”, levou-os também a escolherem a carreira docente, procurando, por sua vez, transmitir aos seus alunos o mesmo entusiasmo e gosto pela docência e até mesmo, a conseguir que os melhores alunos participassem no processo ensino-aprendizagem dos colegas com mais dificuldades.

De seguida, apontaremos algumas estratégias promotoras de motivação dentro da sala de aula, como sejam, o respeito pelos alunos, propiciar um bom ambiente de trabalho, comunicar com clareza os objectivos da aula, auscultando ao mesmo tempo, a opinião dos alunos, contextualizar e fundamentar o interesse e a aplicabilidade dos assuntos, criando a necessidade e fomentando a participação e a curiosidade, recolher o máximo de informação a respeito dos interesses, motivações, preocupações, condições físicas, capacidade de aprendizagem dos alunos e a partir daí planificar aulas mais estimulantes, utilizar, sempre que possível, os exemplos dados pelos alunos no desenvolvimento dos temas ou, recorrer frequentemente a exemplos do quotidiano para reforçar e complementar as explicações teóricas, criando bases de aprendizagem que facilitem o processo de assimilação e compreensão. Outra estratégia demasiado simples, mas bastante eficaz –ser simpático e sorrir.

De todas estas atitudes promotoras da motivação, pensamos ser de realçar: a sua autenticidade, o reforço da confiança e da auto-estima dos alunos e a aceitação incondicional e valorização de cada um.

Não podemos também descurar que a auto-estima e auto-conceito são temas de grande importância, quando falamos de motivação de alunos, de acordo com Quiles & Espada. Enquanto que a auto-estima é definida como “ *a forma como nos vemos e valorizamos, baseada em todos os pensamentos, sentimentos, sensações e experiências que temos recolhido ao longo da vida*”, o auto-conceito tem uma dimensão mais social e “ *aprende-se em consequência das experiências de interacção com o mundo físico e as pessoas*”(2007, p. 11 - 8).

Portanto, poderemos inferir que auto-conceito e auto-estima estão intimamente ligados, uma vez que se o auto-conceito (ou auto-imagem) é positivo, a auto-estima é reforçada; se pelo contrário, o auto-conceito não é satisfatório então a auto-estima baixa. Ainda concordando com aqueles autores, a auto-estima vai sendo adquirida ao longo da vida através de experiências acumuladas e tem início nos primeiros anos de vida, a partir da imagem e valores que os pais transmitem às crianças.

Assim sendo, se os pais transmitem imagens positivas, desenvolvem nos filhos sentimentos de valorização pessoal e de segurança, que os conduzirá mais

tarde ao sucesso escolar. Se os alunos estão motivados, mais facilmente atingem os seus objectivos (conhecimento), porque como estão intrinsecamente motivados confiam nas suas capacidades.

Por outras palavras, estes alunos preocupam-se sobretudo com a realização pessoal e menos com as recompensas que resultam do sucesso, daí que se sintam melhor com a percepção deste do que com gratificações materiais ou sociais. Percepcionam o esforço como algo natural que será compensado com o resultado / avaliação final.

Contrariamente, os alunos que facilmente se encontram em situações condutoras de desmotivação, caracterizam-se por uma baixa auto-estima, problemas de identidade, debilidade no projecto de vida (pessoal, social, académica), o que os conduz frequentemente à apatia, inércia e passividade.

Estes alunos subvalorizam o “EU” e sobrevalorizam as capacidades e o poder dos “OUTROS”. Usam como referência as situações de insucesso e acreditam que a situação não vai mudar; têm medo do insucesso, de voltar a falhar e optam frequentemente por não agir; exageram a dificuldade da situação e analisam sobretudo as consequências do insucesso, aumentando, desta forma, o poder dos outros e diminuindo o seu próprio poder e importância.

É o caso tão frequente de alunos, que se recusam a cumprir com as tarefas que lhe são propostas, alegando: “Não sei fazer” ou “Não faço, porque não sei!”. Muitas vezes, se iniciam esse trabalho / proposta, fazem-no partindo já do pressuposto de que não vão conseguir, sentindo-se à partida derrotados.

Neste contexto, o ambiente escolar e actuação dos professores reveste-se de grande importância, devendo cada docente estabelecer com os seus alunos relações mais ou menos facilitadoras das aprendizagens.

Se, por exemplo, um professor tem uma baixa auto-estima e um fraco auto-conceito, poderá influenciar negativamente os seus alunos e, conseqüentemente, o seu rendimento escolar. Concordando com Jesus (1986), muitos professores que se sentem desiludidos ou insatisfeitos com a sua profissão, esforçam-se pouco e diminuem a sua implicação pessoal, como forma de evitarem ser postos em causa. Ora, este comportamento, conforme

considera Cadiz (1989), in Jesus (1986, p. 263), *“pior que um professor insatisfeito abandonar a profissão docente é nela permanecer sem motivação”*.

A presença da motivação na sala de aula é, de facto, relevante e premente uma vez que está relacionada com o rendimento académico e está intimamente ligada ao papel do professor.

Idealmente, a Escola e as tarefas de aprendizagem deveriam estar organizadas de modo a promover o desenvolvimento da competência pessoal e a auto-mestria. Assim, concordando com Sprinthall (1993), os objectivos da Escola deveriam incluir a estimulação, a promoção e a facilitação do desenvolvimento pessoal no contexto da aprendizagem, de forma a fazer frente aos efeitos debilitantes e a aumentar a plena realização do potencial humano.

Em síntese: Concorando com Cavaco (1993) in Jesus (1986), os professores acabam por tornar-se cada vez mais cépticos, apresentando um desinvestimento progressivo e uma menor inovação. Ainda de acordo com aquele autor, *“os primeiros anos parecem efectivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão”* (1993, p.114).

Além disso, um “fracasso” no período inicial de carreira poderá deixar marcas levando à desvalorização pessoal, ao passo que o mesmo “fracasso” alguns anos mais tarde será provavelmente considerado uma mera excepção, de acordo com Lévy-Leboyer (1994) in Jesus (1986).

Por exemplo, Allen(1983) in Jesus (1986), destaca, na caracterização de um *“bom professor”*, a importância do entusiasmo e envolvimento na sua actividade profissional e de uma atitude positiva, em relação aos estudantes e a si próprio. Também Carvalho (1993), Esteve (1991), entre outros, destacam nos potenciais professores para além da motivação, o autoconhecimento e a autoconfiança que parecem ser fundamentais no desempenho das suas múltiplas funções.

Aqui subsiste a diferença entre o modelo normativo, que pretendia criar o modelo do “bom professor”, e o actual modelo – relacional – onde se dá mais importância à motivação, autoconfiança, conhecimentos adequados de si

próprio e dos alunos, entre outras exigências, não se limitando a cumprir programas, funções pedagógicas ou normativos.

Por outro lado, também existem trabalhos de investigação em Sociologia da Educação que demonstram, como nos diz Correia (1991, p. 97), *“... não só que a democratização das condições de acesso não garante a democratização das condições de sucesso, mas também que a escola, pela sua estrutura, é um factor de legitimação das desigualdades sociais e da produção das condições simbólico-ideológicas necessárias à naturalização dessas desigualdades”*.

CAPÍTULO IV – Educar para a diversidade

“Seria muito mais natural associar a performance de uma escola/professor, à sua capacidade de combater a exclusão social e constituir boas práticas de inclusão educativa, de promover o sucesso escolar de todas as crianças e jovens, de os sociabilizar de forma a poderem viver todos em conjunto”.

Teodoro (2006) in Posfácio

A massificação da educação em Portugal está a conduzir a uma mudança de forma nas escolas portuguesas. Concordando com Teodoro (2006), os antigos valores, as regras e objectivos que presidiam à construção de uma escola tal como a conhecemos, estão em crise. Daí que as grandes prioridades da escolas e do próprio Ministério da Educação, sejam a indisciplina / abandono escolares e a qualidade das aprendizagens da escola de massas dos nossos dias

Certos de que os contextos escolar e social têm vindo a sofrer grandes alterações nos últimos anos e que cada vez mais se torna difícil quer para os alunos, quer para os professores encontrarem as respostas adequadas às situações, a verdade é que, se tem verificado hoje em dia, que cada vez mais se opina sobre esta problemática dos jovens e do seu alheamento a tudo o que são regras de convivência (familiares ou sociais).

Com o virar do século, sentimos cada vez mais a necessidade de combater alguns “males” que marcam a nossa sociedade: pobreza, exclusão social, intolerância, desenvolvimento económico e social profundamente desigual e injusto.

Assim sendo, a massificação da educação coincide com uma mudança de forma de actuação da escola. A Escola Para Todos e de Todos, ao incluir públicos escolares diversificados, desde o ensino primário ao secundário e superior, está a significar uma realidade qualitativamente distinta, com a qual os professores, estudantes e a opinião pública geral, tem dificuldade em lidar.

De acordo com aquele autor, pode-se afirmar que a Escola Para Todos vive uma dupla crise :

- de regulação: porque não cumpre eficazmente o seu papel de integração social
- de emancipação: porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais, aqueles que esperam/exigem muito da escola

Ora, esta realidade educativa e social é uma realidade complexa, problemática e problematizadora, sobre a qual não existem certezas, bem pelo contrário, surgem dúvidas e interrogações que obrigam a rever a tradição, a mudar hábitos, a introduzir novos argumentos para alterar legislações obsoletas, a utilizar diálogos mais abertos com os alunos, na tentativa de descobrir quais as suas verdadeiras opções de vida, inculcando-lhes hábitos de interiorização de horários de trabalho e de ócio.

Actualmente e face à emergência de uma enorme multiplicidade de actores sociais, da diversidade de rumos que algumas acções tomam, das muitas visões possíveis e de um sem número de modificações tecnológicas que têm vindo a provocar nas escolas, processos rápidos de mudança, construindo e fomentando novas formas de existência e de sociabilidade, urge que se procure identificar que futuro realmente se deseja equacionando as questões epistemológicas actuais, articulando de outro modo o global e o local, o contexto particular e o geral, a teoria e a prática e, recusando um presente que privilegia, quase unicamente, a performance, bem como toda uma educação individualista. Deste modo, partilhando a opinião de Matos (1996, p.87) pensamos que *“identificar que futuro se deseja é simétrico do presente que se recusa”*.

Assim, questionando mudanças que se foram sentindo na escola e que reflectem outras tantas que na sociedade se foram verificando, urge que o PEE seja visto, não como um instrumento que é apenas obrigatório existir e que se remete á “gaveta”, mas como instrumento estruturador de novas práticas e de novas possibilidades de comunicação e de actuação. Concordando com Esteve, in Nóvoa (1999), as mudanças sociais implicam obrigatoriamente

mudanças na educação, ou seja, o ministrado de outrora para a educação das elites não faz sentido no tempo presente para a educação de massas.

Para isso e ainda na opinião deste autor, são necessárias duas grandes mudanças: uma será estudar a realidade actual dos professores, situando-a num determinado contexto histórico, com profundas mudanças sociais que transformaram radicalmente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor atribuído à Educação, em geral. O segundo aspecto a ter em conta, será proporcionar aos professores uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho enquanto docente, clarificando bem as metas, os objectivos e os valores educativos, de forma a poderem adaptar-se à realidade social, (re)construindo ou antes (re)compondo o seu eu pessoal, social e profissional, ou seja, a sua identidade, já que, como escreve Nóvoa (1992, p.16) esta “... não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto (...) é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Esteve (1991), considera mesmo que o empenhamento do professor é mais importante do que a sua preparação profissional, para *compreender* o “*mal-estar docente*”, que afecta todos, independentemente da sua idade, categoria profissional ou tempo de serviço

Quando se lhes pedem soluções, apenas mencionam que tudo está mal, desde as hierarquias aos próprios encarregados de educação, que regra geral, não acompanham os filhos, responsabilizando unicamente a escola/professores pelo insucesso dos seus educandos. António Nóvoa (1991b) aborda a questão acrescentando que “*investidos de todas as funções sociais possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vista*” (in Stoer, 1991 p. 120).

Seguindo esta linha de pensamento, Nóvoa (1992a, p.8), aponta algumas alterações recentes que têm contribuído para aumentar as fontes de tensão na vida dos docentes, nomeadamente, “*a intensificação do trabalho quotidiano nas escolas, com os professores a serem chamados ao desempenho de um conjunto cada vez mais alargado de funções e de missões, que lhes retiram a calma e o tempo necessários a um exercício reflectido da profissão (...) proliferação de tarefas ligadas à gestão das escolas, à coordenação de projectos vários ou à articulação com actividades de iniciativa das comunidades locais*”.

Por outras palavras e concordando com o autor citado, de um papel de mero transmissor de valores e saberes, o docente passou a abarcar uma multiplicidade de funções, a referir: a docência, a administração e gestão da escola, a investigação, a acção social escolar, a orientação escolar e vocacional, a animação cultural, a extensão educativa e o apoio à comunidade, que lhe conferem um carácter polivalente e pluridimensional, tornando-o mais vulnerável, já que os seus papéis se apresentam mais difusos ao abarcarem novos e diferentes campos, novas e diversas competências.

Efectivamente, o proliferar das exigências imputadas aos professores que, como sabemos, têm vivido mudanças sociais, organizacionais, curriculares e tecnológicas, reflectem-se na forma como estes gerem o seu quotidiano, e, por consequência, acreditamos, tal como Globe e Porter (1980), citados por Esteve (1991, p.100), *“produziu-se um aumento de confusão relativamente às competências que os professores necessitam para exercer a complexa função que se lhes atribui”*.

Parece-nos pertinente debruçarmo-nos sobre o termo *“competência docente”* tão em voga na actualidade. Este deriva, segundo Estrela (1986), da tradução do inglês *“teaching skill”*, que é assumida como um conjunto coerente de conhecimentos, de saberes-fazer e de atitudes que permitem concretizar as funções docentes.

Assim, segundo tal perspectiva, podemos inferir que as competências são susceptíveis de serem adquiridas, desenvolvidas, transformadas e aperfeiçoadas. Contudo, convém reconhecer que muitas delas não são universais, uma vez que dependem das características pessoais, profissionais, emocionais de cada docente, e, por isso, se encontram intimamente ligadas às suas experiências diversificadas.

Ou seja, como nos diz Nóvoa (1995, p. 9) ao caracterizar a indissociabilidade da pessoa e do profissional *“... ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”*.

É também fundamental que os alunos assumam que devem ter um papel activo na sociedade actual, sociedade essa, cada vez mais exigente, devendo,

por isso, sair mais bem preparados, com um leque abrangente de competências, capaz de os aceitar na vida activa.

Mesmo que à partida e face à conjuntura actual, se sintam desmotivados porque as perspectivas futuras que se avizinham não são as melhores, não devem cruzar os braços, mas sim aprender mais e melhor.

4.1. A diversidade educativa como fonte de conhecimento e crescimento da comunidade

Parece evidente que o modelo tradicional de escola se encontra esgotado. Desta forma, torna-se imperativo e urgente começar a repensar num outro modelo de escola que responda a uma outra organização social, num contexto de globalização.

Assumindo a perspectiva de Teodoro (2006), não parece previsível que neste início de século, esse modelo de escola tradicional seja radicalmente posto em causa pela opinião pública e pelas autoridades político-administrativas.

Parece, sim, estar a acentuar-se um paradoxo que atravessa todos os debates actuais sobre a escola: por um lado, uma grande descrença em relação à escola e aos serviços prestados e, por outro lado, nunca tantos a desejaram e procuraram, independentemente da idade ou condição económica ou social. Por este motivo, parece-nos óbvio que a resposta para esta situação se encontra dentro da própria Educação, pelo que se deverá proceder a uma reflexão sobre a escola em si mesma, ou seja, sobre os princípios, as funções, as estruturas e as práticas que deram corpo à sua forma/organização inicial.

Seguindo ainda a linha de pensamento de Teodoro (2006), à instituição escola são-lhe atribuídas basicamente duas funções:

- A socialização de crescentes grupos de jovens até aos quinze anos, data limite da escolaridade obrigatória
- A credenciação de toda a população (não apenas a jovem) para o exercício de funções sociais e, muito particularmente para o exercício de uma profissão ou ocupação.

Acontece que esta heterogeneidade de alunos nas escolas, implica obrigatoriamente que todos os problemas de ordem social se transformem em problemas escolares e sejam pela escola assumidos, nomeadamente, os resultantes da pobreza, do desemprego e da polarização de classe em sociedades muito desiguais, na distribuição da riqueza ou então os problemas como a toxicodependência, violência juvenil, doenças sexualmente transmissíveis, a desestruturação social, a exclusão social de novos grupos, incluindo de jovens.

A resposta a esta transformação dos problemas sociais em problemas escolares tem sido cada vez mais exigida aos professores e às escolas, aumentando progressivamente a panóplia de funções dos professores.

Cada vez mais, acometemos à profissão de professor a de um “*trabalhador social*”, ou seja, às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem juntaram-se todas as outras: pai/mãe, assistente social, psicólogo, sociólogo, vigilante ou polícia. À escola e aos professores tudo se pede que façam e, conseqüentemente, sobre tudo isso se pedem responsabilidades.

Diversos estudos têm vindo a mostrar que esse alargamento exagerado de funções e de responsabilidades pode ser apontado como uma das principais causas dos graves sintomas de crise de identidade e de profundo mal-estar, que afectam a classe docente

Somos, pois de opinião, que esta situação só poderá ser ultrapassada através de uma redimensionação do papel do professor nas actividades do ensino/aprendizagem.

Para isso, e concordando ainda com Teodoro (2006), é também necessária a criação de condições materiais que permitam às escolas a formação de equipas de profissionais que, juntamente com os professores respondam à multiplicidade de solicitações e de responsabilidades que neste momento são imputadas unicamente às escolas e aos professores, o que implicará naturalmente um maior investimento de recursos humanos e materiais.

Cada vez mais se caminha para uma contradição entre a forma escolar e o exercício da actividade docente próprias da modernidade – uniformização

linguística, difusão de culturas e dos valores dos grupos dominantes, ensinar a muitos como se fosse a um só - estas parecem ser as novas exigências de uma sociedade e de uma escola assentes na diversidade, na heterogeneidade e na inter/multiculturalidade, numa visão multifacetada do mundo.

Assim sendo, a profissão de docente será uma actividade que poderá (re)assumir a sua centralidade no processo educativo, tendo cada vez mais como destinatários toda a população e não apenas crianças e jovens de uma área restrita.

Seguindo ainda a linha de pensamento daquele autor, as políticas públicas europeias devem equacionar os professores segundo dois entendimentos complementares:

- o professor como militante da justiça social
- o professor como investigador da sala de aula

O primeiro entendimento, do que é (ou deve ser) um professor decorre de uma constatação objectiva: é manifestamente impossível ser professor se não gostarmos dos nossos alunos. Também Freire (1997, p. 25) partilha a mesma opinião ao defender que “*quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender*”, ou seja, haverá que reconhecer em primeira instância que todos os alunos conseguem aprender embora a diferentes ritmos e, a partir daí, haverá inúmeras consequências práticas nas políticas educativas.

Paraphraseando de novo Freire “ *O respeito que devemos ter aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação*”, (1997, p. 107)

O segundo entendimento pressupõe que os professores dos ensinos básico e secundário não podem continuar a ser apenas os transmissores de saberes, seja no aspecto científico das disciplinas que leccionam ou no aspecto específico das ciências da educação. Há que definir novos perfis para o exercício profissional da actividade docente e com formação para novas competências. Assim surge o professor “*investigador da sala de aula*”, capaz de conhecer de perto os alunos e a comunidade com quem trabalha, de definir

estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipa, de produzir quotidianamente inovação e de saber gerir os conflitos que diariamente lhe surgem.

Ora, para fazer frente a esta diversidade cultural e total mudança nas estratégias de ensino, urge uma outra mudança também radical - o plano de formação de professores, que deverá conduzir seguramente ao reforço de todas as componentes, permitindo ao futuro docente saber lidar com a diversidade escolar, respeitando a individualidade e identidade de cada aluno.

Concordando com Freire (1997, p. 66), *“O respeito, a autonomia e a dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”*, pelo que defendemos, a necessidade/obrigatoriedade de o professor compreender e trabalhar com a diversidade, seja de ordem física, social ou cultural, de participar na construção de verdadeiros projectos de cidadania democráticos.

Recusando situar-nos numa lógica instrumental que o pragmatismo dominante no mundo de hoje privilegia e que, certamente, nos conduziria a respostas demasiado e perigosamente facilitadas, colocamos o acento na necessidade de recentrar na escola o debate sobre as “coisas” da educação, privilegiando o contexto organizacional onde decorrem as práticas e onde seja possível questionar de forma interactiva as mudanças que se vão operando no quotidiano de cada um e de investir, como escreve Canário (1998, p 35) numa *“... acção educativa globalizada, capaz de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando as vivências experienciais, a interacção colectiva e encarando a formação como um processo de auto-construção, por parte dos próprios sujeitos”*, de forma a contribuir para a já referida (re)construção ou (re)composição de uma outra profissionalidade docente.

E porque sabemos que tanto a formação inicial como a contínua do pessoal docente, embora de primordial importância, não são a panaceia para todos os males da educação ao normalizarem, como é óbvio, modelos didácticos, relacionais e ideológicos, há que procurar que os docentes, nas palavras de Perrenoud (1993, p. 109), possam *“construir o seu “habitus”, não em circuito fechado (...) mas à medida de uma interacção entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão e o envolvimento em novas situações”*.

Neste sentido, segundo Esteve (1992), a formação contínua tem menos importância do que a prevenção durante a formação inicial, pois, desde que o professor em início de carreira consiga superar o que Huberman (1995, p. 39) denomina de “choque do real”, que nas palavras do mesmo autor pressupõe “a *confrontação inicial com a complexidade da situação profissional (...) e a distância entre os ideais e a realidade quotidiana da sala de aula*”, as tensões iniciais diminuem, possibilitando-lhe a sua auto-realização profissional.

Ainda de acordo com Esteve (1992), a Formação Contínua não deve ser confundida com meras acções de formação pontuais e desarticuladas, como meio de obtenção de créditos ou diplomas, que premeiam a progressão na carreira - ela deve ser orientada para a resolução de problemas do quotidiano.

Com base nesta perspectiva relacional e num paradigma de formação orientado para a resolução de problemas, será possível promover a cooperação entre professores, contribuindo para a imprescindibilidade de um trabalho em equipa encarado como “... *uma cultura que favoreça a comunicação e a cooperação uma cultura que privilegie a concertação e a negociação ... , uma cultura que crie uma forte identidade profissional e leve os professores a investirem numa “missão” comum.*” (Thurler, 1994, p 9), possibilitando desse modo a criação e alimentação de espaços de mediação onde se encontrem e confrontem diversas maneiras de ser e de fazer.

Em suma: enquanto que a formação inicial deverá ter um cariz preventivo, procurando preparar os potenciais professores para os possíveis problemas da profissão, a formação contínua deverá apostar nas soluções para esses problemas profissionais.

Ora, para que isto seja possível, é necessária a criação de equipas de trabalho multidisciplinares, que abordem e monotorizem esses problemas em conjunto, para delinear sustentadamente um plano de melhoria ou de desenvolvimento, conforme os casos.

Por outro lado, e, concordando com Esteve, (in Nóvoa1999), acreditamos que a sociedade não poderá apenas retirar-se ou demitir-se no seu apoio às escolas, imputando unicamente aos professores toda a responsabilidade do insucesso escolar. Parafraseando o mesmo autor, “... *mas não se poderá pôr fim ao*

desajustamento e ao mal-estar dos professores sem que a sociedade reconheça e apoie o seu trabalho, em todos os aspectos”(1999, p. 120).

Também como já foi referido, e na opinião do mesmo autor, a formação de professores não deve limitar-se às planificações de aulas com os conteúdos académicos exigidos por lei, mas deve incluir “ *...os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações do ensino”(1999, p. 119).*

Como nos diz Zabalza (1994, p. 65) “*A reflexão sobre a própria prática, a introdução de propostas reflexivas na acção didáctica faz com que saíamos de um terreno de certezas dadas por outros e rotinas comportamentais (...) para passarmos a um terreno de tomada de decisões, de debate, de insegurança, de criação (...)*

Urge, pois, repensar a escola e o seu papel, revendo alguns conceitos, clarificando algumas ideias e algumas representações sobre o que é ser professor hoje, possibilitando-nos analisar/compreender algumas das contradições que a escola actual atravessa.

Aliás concordando com Correia (1996, p. 96), pensamos também que “*os incidentes, os acidentes e os “efeitos locais” inesperados, já não são encarados apenas na sua negatividade como perturbações inibidoras da produtividade, mas tendem também a ser considerados espaços e tempos de aprendizagem que merecem uma atenção particular”,* constituindo-se como meios de formação pensada sempre, mais num registo de identidade do que de instrumentalidade.

Aqui fica o apelo.

4.2. A valorização de práticas e metodologias diversificadas como forma de alcançar o sucesso educativo

Uma das soluções para este fenómeno de globalização educativa deverá ser encontrada numa diversificação e numa gestão local do currículo que permita a passagem de um ensino uniforme, transmissivo e expositivo, indiferente à diversidade (qualquer que ela seja) para um ensino centrado na organização e gestão de situações diferenciadas e interactivas de aprendizagem.

Tudo isto implicará alterações fundamentais nas formas de trabalhar dos professores, pelo menos nos países onde o sistema de educação tem uma forte tradição centralizadora, como é o caso de Portugal.

Ora, uma das principais mudanças a operacionalizar terá a ver, obrigatoriamente, com a organização do currículo.

E, para organizarmos o currículo necessitamos, logo à partida, de definir o modelo a adoptar:

- Escolher uma organização com entrada pelas disciplinas?
- Optar por um enfoque mais globalizador?
- Partir de ideias-chave?
- Partir de temas e/ou problemas do quotidiano dos alunos ou da sociedade?

A opção por qualquer um destes modelos não é indiferente nem oca de consequências. Cada um subentende determinada concepção de educação e de papel atribuído à escola e aos intervenientes no processo educativo. Paraphrasing Leite (2001, p. 21), *“Não é a mesma coisa organizar e desenvolver um currículo com base nas disciplinas, cujas fronteiras são bem definidas, ou seguir um modelo em que essa separação seja menos forte e que, por isso, permite a existência de relações entre elas. E muito menos é a mesma coisa optar por uma organização de conteúdos fora da lógica formal das disciplinas”*.

Lentamente, desde a implementação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), passando pela reforma dos finais dos anos 80, e actualmente com a *“Gestão Flexível do Currículo”* e a *Reorganização Curricular do Ensino Básico* (DL nº 6/2001, de 18 de Janeiro), que se caminha no sentido de uma organização integrada de currículo, perspectivando uma concepção de currículo mais abrangente, capaz de incorporar várias experiências e outras dinâmicas numa perspectiva interdisciplinar e integrada.

Com a publicação daquele DL nº 6/2001, a flexibilização curricular situa-se num plano mais vasto, uma vez que abrangeu todas as escolas e alunos. Este documento permitiu às escolas básicas, no quadro de parâmetros globais

definidos a nível nacional, estabelecer algumas áreas curriculares próprias e definir cargas horárias específicas das várias disciplinas.

De acordo com Teodoro (2006), esta medida constituiu uma ruptura de concepções e de práticas em todos os níveis da administração educativa e das práticas docentes.

Neste último domínio está em questão a construção de novas competências por parte dos professores, especialmente no que diz respeito à gestão do currículo, área tradicionalmente arredada da formação e do exercício prático da docência. É do conhecimento geral que, em Portugal os professores sempre foram “treinados” para cumprir os programas nacionais das disciplinas, o que normalmente se fazia através do manual escolar.

Por outro lado, a obrigatoriedade de elaborar Projecto Curricular de Escola (PCE) e de turma (PCT), significou, inequivocamente, uma ruptura com as formas de gestão do currículo por parte dos professores, dando-lhes maior autonomia, mas, ao mesmo tempo, transferindo para eles grande parte das responsabilidades relativamente à qualidade das aprendizagens e ao combate ao insucesso e abandono escolares.

Como tal, parece-nos também, que esta medida deverá ser acompanhada de pela administração central, criando condições de formação aos professores, prioritariamente em contexto de trabalho, e fornecendo às escolas apoios especializados no campo da organização e do desenvolvimento curricular.

Também Zabala (1998), apresenta três modos de organizar o currículo: a partir de métodos centrados nas disciplinas, segundo métodos globalizados e numa organização marcada por características destes dois métodos, que denomina de “*enfoque globalizador*”. No primeiro caso, podemos encontrar diferentes tipos e/ou formas de relação entre elas e que podem ir desde um grau muito baixo até um nível máximo de relação. Assim, nos métodos globalizados os critérios de base à estruturação das actividades e à articulação dos conteúdos de aprendizagem provêm de necessidades alheias às disciplinas.

Estes métodos tomam como ponto de partida os interesses e motivações dos alunos. Relativamente ao “*enfoque globalizador*”, pretende-se ir ao encontro

dos interesses das crianças e jovens, de forma a que as aprendizagens sejam o mais significativas possível, permitindo resolver problemas de compreensão e participação, como nos diz Zabala (1998), nas situações da vida real, não se pondo de parte, todavia, os contributos inerentes às várias disciplinas.

O domínio de aprendizagens significativas pressupõe, segundo a perspectiva construtivista, que sejam garantidas algumas condições em relação aos alunos, nomeadamente que :

- a) compreendam o que estão a aprender, para que servem os conteúdos e com que outras coisas se relacionam.
- b) se sintam implicados nas situações de aprendizagem, que as considerem atractivas, interessantes e que, de alguma maneira, participem na sua escolha (dos temas, das actividades ou dos materiais), ou seja, que façam, que actuem e que realizem.
- c) entendam que, com o seu contributo, vão conseguir realizar as aprendizagens com sucesso.

Desta forma, o currículo deverá ser entendido como um todo, como um puzzle onde todas as peças encaixam e são importantes para o resultado final.

Nesta perspectiva, a integração curricular, deverá partir de uma abordagem de temas e/ou pontos de interesse dos alunos (currículos integrados) o que não significa que se abandonem os conteúdos mais significativos, mas sim inquirir a forma como estes poderiam ser reposicionados nos contextos e/ou nas situações concretas de aprendizagem.

O projecto curricular integrado pressupõe o trabalho colaborativo, entre docentes, entre estes e os alunos, entre estes e os seus iguais, isto é, entre todos os actores de uma comunidade escolar e educativa. A construção de um projecto curricular integrado pode partir de uma questão, tema ou problema real da vida dos alunos, reportando-se à sua dimensão, abordado e estudado na sua globalidade. Os saberes disciplinares são instrumentais para o conhecimento do tema, para a resolução do problema ou para dar resposta à questão.

O professor deverá atender às capacidades dos seus alunos para posteriormente as desenvolver e proporcionar aprendizagens mais específicas.

Este projecto pode ainda propor uma organização e desenvolvimento do currículo que a partir das disciplinas suponha e concretize momentos de articulação e de integração entre algumas delas ou, mesmo, de todas.

Nunca será demais lembrar que a dimensão social e cultural do acto educativo deverá estar sempre presente nos projectos curriculares integrados.

Acrescente-se, ainda, que a globalização do currículo pressupõe interações e interdependências entre os níveis local, regional e até mesmo mundial.

Neste sentido, consideramos importante a existência de um “currículo nuclear” que, definido a nível nacional “*é passível de ser flexibilizado e, portanto, ampliado, a nível local, através quer de práticas de gestão curricular que atendam às características do contexto e da população quer através dos contributos resultantes de parcerias e de outras interações com a comunidade*”, in Leite (2001, p. 29) .

No fundo, parte-se de um currículo prescrito a nível nacional que é entendido como uma proposta, possível de reformulação/adaptação ao contexto (especificidades locais), que vai sendo enriquecido e reconstruído a nível local. Na essência, encarna a aplicação do macro no micro social.

Se pretendemos obter resultados favoráveis na implementação de currículos integrados deveremos ter em conta determinadas condições: uma primeira prospecção, para diagnosticar e tomar consciência, dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conteúdos que vão ser objecto de estudo, e de seguida, as suas necessidades, interesses, motivações, ritmos de aprendizagem, etc., para que assim se viabilize a sua participação nos espaços de discussão e de decisão do currículo.

Neste sentido, como consequência dos pressupostos anteriores e nas palavras de Leite (2001, p.32), “*Uma integração curricular implica, portanto, processos que não dependem do livre arbítrio do aluno nem de um ensino completamente prescrito pelo/a professor/a. Implica processos que assentam numa perspectiva em que o/a professor/a faz parte de uma equipa e funciona como um mediador, animador e gestor de projectos e de situações de aprendizagem, não se demitindo, portanto, da sua tarefa de tomar decisões curriculares*”.

Em Portugal, procurou-se responder a esta nova realidade, através de várias reformas com vista a melhorar os resultados escolares.

Assim, com a universalização do sistema educativo, com a frequência dos alunos oriundos de vários grupos sociais e culturais tradicionalmente excluídos da frequência da escola, o Ministério da Educação (ME) viu-se obrigado a equacionar um conjunto de medidas de combate ao insucesso e abandono escolar no ensino básico obrigatório, passando por uma flexibilização curricular, aumentando os apoios sociais em Territórios de Intervenção Prioritária (TEIPs), integrando novas medidas de diversificação curricular, como os Currículos Alternativos, CEFs, PCAs, todos eles destinados a alunos em risco de não completarem a escolaridade obrigatória.

No entanto, perante esta mudança de paradigma do nível de análise dos processos de mudança em educação, uma questão se coloca: “ *as instituições não mudam sozinhas, mudam-nas as pessoas* “ in Teodoro (2006, p. 59).

Uma segunda mudança, não menos importante do que a referida anteriormente, terá a ver com a formação inicial e contínua dos docentes, como forma de os preparar para essa diversidade educativa, com que se confrontam no seu dia a dia.

Em 1989, surge o primeiro Estatuto da Carreira Docente (ECD) e, com ele, a obrigatoriedade de formação docente, com base na LBSE (1986), com o objectivo de preparar os professores dos ensinos básico e secundário para a implementação da reforma educativa e, ao mesmo tempo, dar seguimento ao estipulado no ECD, relativamente à progressão na carreira docente, e à obrigatoriedade de obtenção de créditos.

Concordando com Teodoro (2006), com esse tipo de formação considerada científica, pedagógica e prático/ pedagógica, foram-se estabelecendo, ao longo dos tempos, rotinas na formação de professores de grande pobreza conceptual e curricular, que pouco ou nada tinham a ver com a realidade escolar e profissional.

Actualmente parece consensual que os actuais modelos de formação inicial de professores se encontram esgotados e não respondem de forma alguma aos

desafios de uma escola diversificada nos seus públicos e sujeita a exigências muito profundas.

Cada vez mais assistimos, e não só no Ensino Básico, ao aumento da diversidade dos públicos escolares, fruto de uma diversificação social, cultural e étnica das sociedades europeias. A resposta a esta diversidade/mudança passará, seguramente, pela capacidade que as escolas, através dos seus professores, sejam capazes de demonstrar em simultâneo a concretização dos princípios da igualdade e da diversidade, nas suas ofertas educativas. Tratar-se-à de assegurar que todos os alunos, independentemente da sua origem, raça, religião,etc, têm direito a serem tratados de forma igual, isto é, *“Todos têm direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”*, - Santos (1997), in Teodoro (2006, p 76).

Esta realidade acelerará obrigatoriamente a mudança no desempenho profissional dos professores, o que implicará sólidas mudanças no campo da formação de professores. A formação de docentes a que temos vindo a assistir, situa-se mais num modelo académico de formação nas disciplinas do currículo, do que num modelo de aprendizagem técnica da formação prática para a vida activa.

Também Jesus (1996), considera que não só a formação inicial, mas também a formação contínua, deveria investir e ajudar os docentes na gestão do que ele denomina *“mal-estar docente”* como seja, a adequação de estratégias de “coping”, dependendo da situação-problema em causa, ou seja, saberem adequar estratégias às situações específicas da sala de aula.

Por seu lado, Alvarez et al.(1993) e Henkel (1988), in Jesus (1996), consideram imperativo encontrar estratégias adequadas à sala de aula, adequar a formação docente à realidade do ensino, o treino de dinâmica de grupos, o treino de aptidões sociais, o treino da assertividade, o treino da gestão da indisciplina na sala de aula, entre outras.

Nunca será demais repetir que *“ Só tendo e manifestando gosto, e até mesmo paixão, pelo progresso da disciplina que ensina é que o professor poderá transmitir ao aluno o gosto pelo estudo e pelo saber”* - Abreu (1987).

CAPÍTULO V – Desenho e aplicação do procedimento metodológico: caracterização da amostra

*“A metodologia só pode surgir da
reflexão sobre os procedimentos que
se consagram na práxis...”*

Weber (1979)

Definida num dicionário das Ciências Sociais (Birou, 1988) como “a arte de aprender a descobrir e analisar os pressupostos e processos lógicos implícitos da investigação, de forma a pô-los em evidência e a sistematizá-los”, a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos e, conseqüentemente, deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação, mas principalmente o seu processo de construção.

Assim, e na sequência de toda a reflexão a que fomos procedendo, as questões ou problemáticas que foram surgindo, levou-nos a uma necessidade de explicitar a lógica das relações que iam unindo os conceitos nelas invocados, formulando hipóteses que procurámos articular entre si, de modo a sustentar os critérios que permitissem relacionar os dados julgados pertinentes e, assim, orientar, sistematizar e organizar todo o processo de pesquisa e de reflexão sobre nós próprios, sobre a nossa maneira de estar na escola, sobre a nossa actuação enquanto docentes e, sobre a escola em geral.

Essencialmente, fomos procurando transformar a realidade empírica, ou seja, o saber prático, as explicações do senso-comum, incorporando-as no próprio objecto da investigação, mantendo, porém, uma vigilância sobre todas as explicações desse campo e, desenvolvendo, ao mesmo tempo, uma atitude crítica quanto a muitas evidências surgidas. De posse do que pretendíamos com a investigação que nos propusemos levar a cabo, fomos articulando o que se poderá designar de primeiros actos do processo científico: a ruptura e a construção, submetendo algumas construções científicas à prova dos factos e, através deles, ir constatando ou verificando algumas hipóteses colocadas.

Assim sendo, optámos neste estudo empírico, por uma metodologia qualitativa, que utiliza como instrumentos preferenciais a observação das realidades sociais a investigar através de conversas informais exploratórias, e ainda uma metodologia quantitativa, que centra a atenção em informações passíveis de tratamento estatístico, usando critérios objectivos pré-definidos e privilegiando os inquéritos por questionário, como instrumentos de recolha de dados.

Esta nossa opção pelo *“pluralismo metodológico”*, baseou-se na opinião de Santos (1989, p. 83), que defende a ideia de que perante tal complexidade *“se não há um caminho real para aceder à verdade, todos devem ser tentados na medida do possível”* - justificando-se, deste modo, a combinação entre os métodos qualitativo e quantitativo e, conseqüentemente, o uso articulado de várias técnicas de investigação.

1.1 Procedimentos metodológicos

O primeiro passo que demos, foi fazer um levantamento bibliográfico, pesquisa documental e legislativa, relacionados com a temática em questão, seguindo-se a leitura e compilação de vários documentos que consultámos e sobre os quais reflectimos e que julgamos constituir o suporte teórico desta dissertação.

De seguida, realizámos uma conversa informal exploratória com três docentes de Língua Estrangeira do 2º ciclo, utilizando, para isso um guião, previamente elaborado (anexo 1). Conforme já foi referido na Introdução deste trabalho, cada uma das docentes tem categorias profissionais diferentes.

Ciente da situação actual de mal-estar e de grande descontentamento no seio do pessoal docente, não foi animadora para nós, a primeira reacção das colegas quando lhes solicitamos a sua disponibilidade para esta “conversa”, uma vez obtivemos respostas, tais como:

“Não tenho tempo para essas coisas!”

“O quê? Já não bastam as horas que passo na escola?”

Perante esta primeira reacção adversa, optámos por este tipo de conversa informal exploratória, entrevista não estruturada e semi-direccionada, já que as questões colocadas de forma directa, conduzem, na maior parte das vezes, a

respostas estereotipadas e era nossa pretensão que a “narrativa” se fosse desenvolvendo em jeito de conversa, em jeito de história que se conta e quase se dramatiza, tornando-se, efectivamente, em comunicação não contaminada por inibição ou exibição. Foi também nossa preocupação nunca reduzir o entrevistado ao papel de objecto da nossa pesquisa, mas antes a sujeito de um diálogo que ia acontecendo e, fomos-nos, por vezes, esquecendo da questão de partida, surgindo a conversa informal, a confiança e o desabafo criadores de instantes que nos iam transformando e “obrigando” a aceitarmos e a assumirmos a *“natural e gigantesca necessidade de cada um se exprimir”*, como recorda Morin (1985, p. 136).

Tendo sempre a intenção de deixar que as “entrevistadas” tomassem a direcção do discurso e se fosse revelando segundo uma autonomia crescente, confrontámo-nos, por vezes, com a preocupação de, como referiam, *“dizer exactamente o que tu queres”* ou questionarem se as respostas *“iam ao encontro daquilo que tu queres”*, procurando responder ao que pensavam ser o nosso objectivo e receando, como dizia a professora A *“que o que digo não sirva para nada”*.

Apesar destas situações nem sempre fáceis de gerir, esta conversa informal exploratória possibilitou-nos, não só a descodificação de alguns processos de relacionamento entre professores, mas principalmente a verificação da pertinência das mesmas na construção de muitos dos trajectos de que nos fomos apercebendo e, o conhecimento das nossas vivências do quotidiano, bem como, indicações de maneiras de estar, ser e ver a escola e os alunos, cruciais para a forma como este trabalho iria ser orientado.

Numa segunda fase, utilizámos os dados do referido inquérito (anexo 2), aplicado aos alunos do 6º ano de escolaridade da Escola Básica do Norte, que teve como principal referência motivação/satisfação dos alunos pelas aulas de Língua estrangeira I – Inglês. A delimitação do campo de dados a recolher teve em atenção o quadro teórico de referência e as hipóteses que se pretendiam analisar.

A amostra refere-se a 100 alunos do 6ºano que consideramos ser representativa num universo de 250 alunos do 2º ciclo desta escola. O critério de distribuição utilizado é o da proporcionalidade directa, isto é, as características da distribuição da amostra, nas variáveis, coincidem com as do universo.

O inquérito compreende 20 questões. Em termos estruturais, optamos por um questionário constituído, no essencial, por perguntas fechadas, contendo, ainda assim, algumas perguntas abertas de resposta espontânea, adicionando ao inquérito de tipo marcadamente quantitativo, uma componente qualitativa importante.

A primeira parte é destinada a aspectos que se prendem com a situação familiar e social e familiar dos alunos e respectivos encarregados de educação, para desta forma enquadrar o universo de inquiridos e a segunda para servir de enfoque à temática em questão, isto é, para abordar de um modo específico aspectos ligados à aprendizagem e sucesso escolar na disciplina de Língua Estrangeira.

Este inquérito foi antecedido de uma nota introdutória que se propunha esclarecer os inquiridos quanto ao tipo de investigação em curso, os objectivos pretendidos, bem como, solicitar o máximo de rigor nas respostas, dando como garante a confidencialidade e o anonimato de toda a informação obtida.

Para ultrapassar a natural dificuldade de elaboração do questionário, para testar a sua fiabilidade e para que não restassem dúvidas, quer na formulação, quer na interpretação das questões, foi realizado aleatoriamente um “pré-teste” a alunos de outra escola, já que segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 182), para *“nos assegurarmos de que as perguntas serão bem compreendidas e as respostas corresponderão, de facto, às informações procuradas, é imperioso testar as perguntas”*. Esta operação consiste em apresentá-las a um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra. Para estes autores, um dos principais problemas com que o investigador se depara ao utilizar um questionário é *“o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo*. Para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas,

correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores” (ob.cit., p.190). Notemos, que a credibilidade se poderá ressentir caso não sejam correctamente preenchidas algumas das condições enumeradas, por outras palavras, *“a menos que o investigador saiba exactamente o que quer, não será capaz de formular a pergunta adequada ou de dar -lhe a forma apropriada”*, in Best (1982, p. 136).

Após ter sido testado, o inquérito foi alvo de ajustes e alterações, nomeadamente: reformulação de questões consideradas ambíguas, linguagem mais clara e a eliminação de duas perguntas, cujas respostas não se mostraram esclarecedoras. De seguida, realizou-se um teste a uma mini-amostra composta por vinte alunos, sendo visível a compreensão na totalidade pelo público atingido. Daqui, resultou a versão final com os necessários ajustes formais e gráficos.

O inquérito definitivo foi enviado a Conselho Pedagógico para a respectiva aprovação. De seguida, foi entregue aos Directores das respectivas Turmas para ser aplicado aos alunos durante uma aula de Formação Cívica.

Dos 100 questionários distribuídos, foram devolvidos 99, cujas respostas escritas permitiram a consequente validação de dados.

Para a sua análise foi utilizado software específico, com recurso ao programa informático SPSS na versão 17.0 para Windows XP,/ Vista que tem a vantagem de assegurar condições de consistência lógica e validação mínimas e facilitar, deste modo, a fase final do tratamento dos dados. O tratamento destes, contém duas análises gerais e completas, ambas de interesse determinante para este estudo:

- uma, através de gráficos e quadros síntese;
- outra, através de quadros de tabulação ventilados pelas variáveis.

Com vista ao tratamento das perguntas fechadas, passámos à análise dos resultados pelas variáveis de controlo da amostra.

Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas e, quando adequado, as estatísticas relevantes, que integram os valores médios; os valores do desvio padrão associados a cada variável, que representam a dispersão absoluta de respostas; o coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa das respostas: quanto maior, maior é a dispersão de respostas; os valores mínimos e máximos observados e gráficos ilustrativos dos valores médios das respostas dadas.

Os intervalos de confiança foram determinados com um grau de confiança de 95%.

Ao valor de 95% para o grau de confiança está associado um valor complementar de 5%, o que significa que a inferência estabelece uma probabilidade de erro inferior a 5%.

Para as variáveis quantitativas, foram calculados os valores médios e o limite inferior (LI) e limite superior (LC) do intervalo de confiança, revelando um grau de confiança de 95%.

Finalizámos com a análise das perguntas de resposta aberta nomeadamente nos itens 19 e 20. No tratamento destes dados, realizámos a leitura individual das respostas obtidas, a partir da qual elaborámos uma tabela de cruzamento de dados agrupados segundo a afinidade das mesmas (anexo 10).

Constatamos, assim, que os estudos apresentados constituem pontos de apoio às hipóteses apontadas, sendo convergentes os principais resultados.

1.2.Caracterização da amostra

No que concerne à caracterização da amostra podemos afirmar que esta é constituída por 100 elementos, com uma predominância de alunos do sexo masculino (57%).

O questionário foi distribuído a todos os alunos do 6º ano e num universo de 100 (N=100) potenciais respondentes, obtivemos uma amostra de 97 inquiridos (A=97), o que permitiu uma consistência na ordem dos 95%. Esta consistência

na aplicação do inquérito reporta-se ainda à harmonia e boa representatividade das situações testadas.

Gráfico 1 – Caracterização dos Inquiridos (N=97): sexo

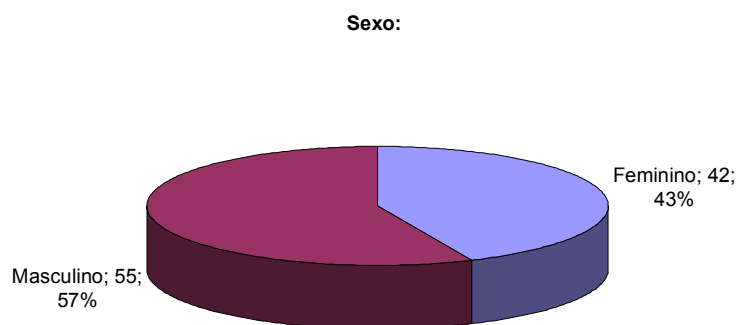
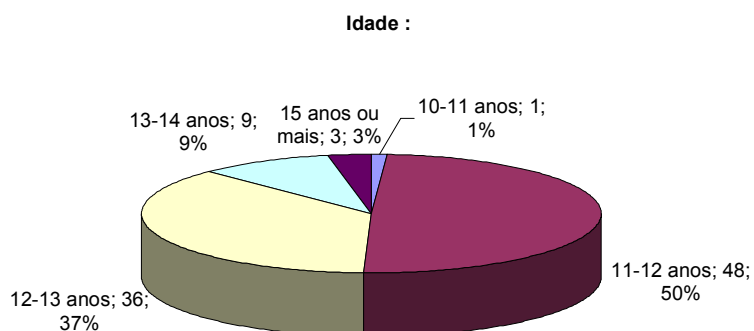


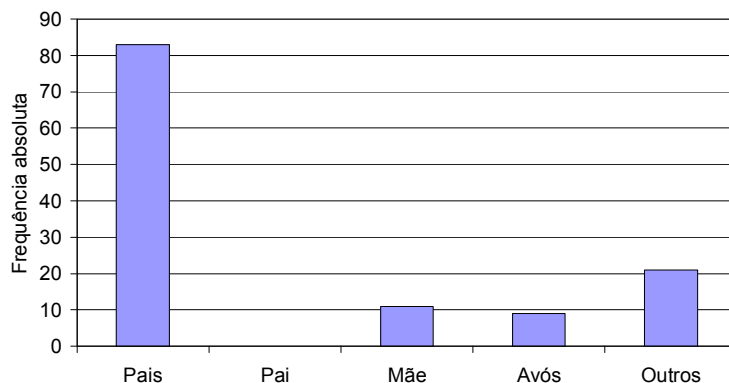
Gráfico 2 – Caracterização dos Inquiridos (N=97): idades



Na amostra, a idade mais representada é 11-12 anos, com 50%, seguida dos 12-13 anos, com 37%. As idades 13-14 anos integram 9% dos alunos e as idades extremas apresentam menor frequência.

Apresentam-se, de seguida, graficamente, os valores observados quanto ao agregado familiar dos alunos.

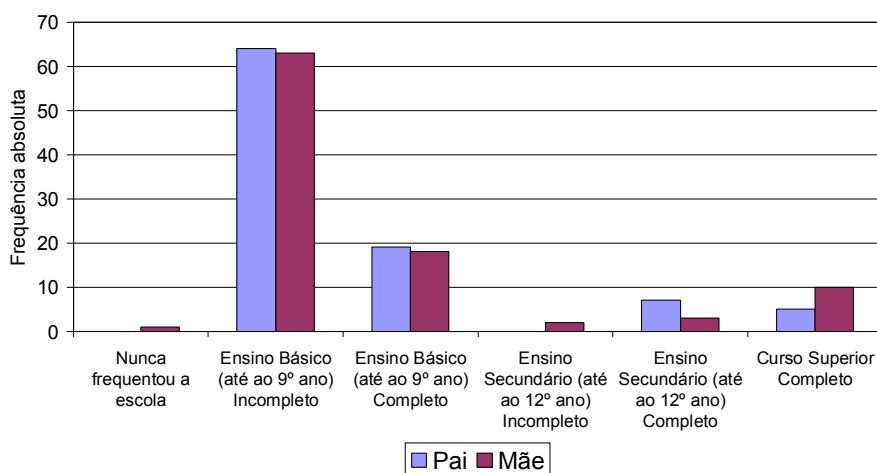
Gráfico 3 – Com quem vive:



Mais de 80% dos alunos vive com os pais, a resposta outros é assinalada por 21%, a mãe é indicada por 11% e os avós por 9%.

Nos outros são indicados os irmãos, por 14 alunos, sendo ainda referidos os tios, padrasto, primos e madrinha (anexo 3).

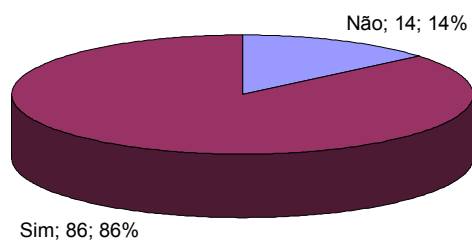
Gráfico 4 – Habilitações literárias dos pais



As habilitações predominantes são ensino básico incompleto, seguidas de ensino básico completo. O ensino secundário completo verifica-se mais para o pai e o curso superior completo observa-se mais para a mãe.

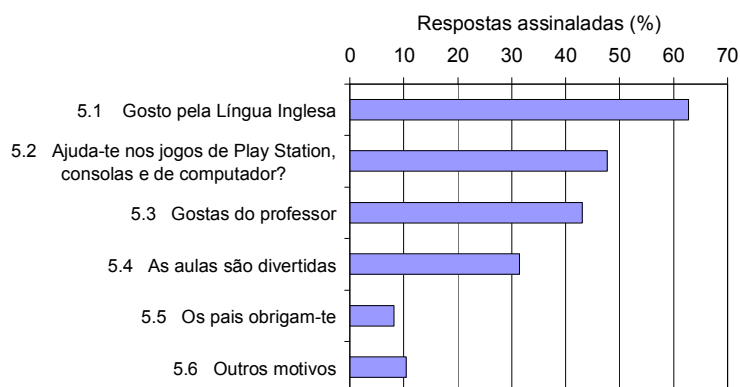
Gráfico 5 – Motivação dos alunos

5. Costumas ter vontade de estudar esta disciplina?



A grande maioria da amostra, 86%, costuma ter vontade de estudar esta disciplina. Ilustram-se, de seguida, graficamente, os valores observados.

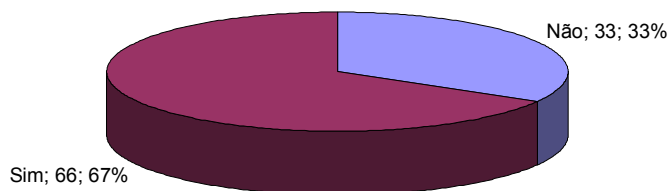
Gráfico 6 - Justificações de Motivação



Dos alunos que costumam ter vontade de estudar, mais de 60% assinalam que é por gostar da língua inglesa, perto de 50% porque ajuda nos jogos, mais de 40% porque gosta do professor e mais de 30% porque as aulas são divertidas. As outras duas opções são pouco assinaladas.

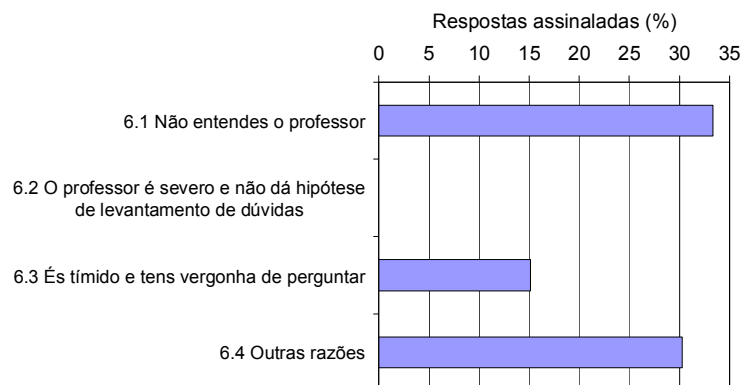
Gráfico 7 - Sentes-te desanimado quando não entendes uma matéria nova?

6. Sentes-te desanimado quando não entendes uma matéria nova?



A grande maioria da amostra, 67%, sente-se desanimado quando não entende uma matéria nova.

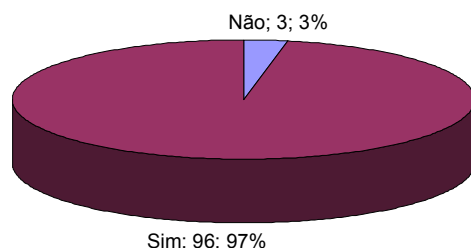
Gráfico 8 – Razões que podem levar à desmotivação



A maioria dos alunos, mais de 30%, assinalam que é por não entender o professor ou por outras razões e, 15% por serem tímidos e terem vergonha de perguntar.

Gráfico 9 - Procura de melhores resultados

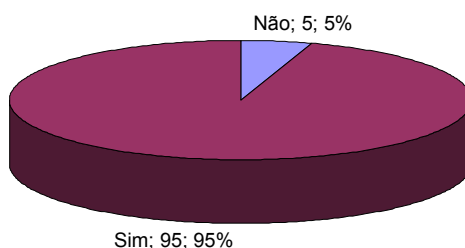
9. De acordo com os resultados obtidos, procuras alcançar ainda melhores resultados?



A quase totalidade da amostra, 97%, procura alcançar melhores resultados. As duas respostas mais apontadas revelam que mais de 80% dos alunos assinalam que é por quererem saber mais, mais de 40%, porque gostam e querem agradar ao professor e, cerca de 20%, porque os pais os obrigam ou ainda por outros motivos.

Gráfico 10 – Influência do Inglês na vida futura

13. Consideras que o Inglês te poderá ajudar na tua vida futura?



A quase totalidade da amostra, 95%, considera que o Inglês o pode ajudar no futuro.

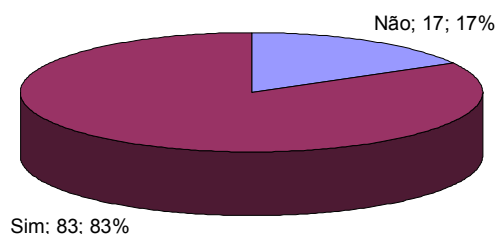
Dos alunos que consideram que o Inglês os pode ajudar no futuro, mais de 70% assinalam que é para os ajudar na profissão, mais de 40% porque é a língua do futuro, perto de 40% porque os ajuda a compreender os jogos, perto

de 30% porque é fundamental para dialogar na Internet e menos de 10% assinala outras (anexo 4).

Dos alunos que não consideram que todas as matérias do Inglês são úteis no dia a dia, perto de 60% assinalam que é por não precisarem delas para o futuro, 50% porque não acrescentam nada ao seu crescimento, mais de 30% porque não interessam nada ou ainda porque são perda de tempo. (anexo 4)

Gráfico 11 – A utilização da Internet

15. Gostas de alargar os teus conhecimentos, pesquisando noutros livros ou na Internet?

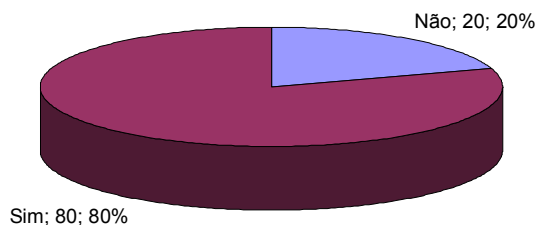


A grande maioria da amostra, 83%, gosta de alargar os conhecimentos.

Dos alunos que gostam de alargar os conhecimentos, perto de 80% assinalam que é por querer saber mais ou ainda porque gostam, devido a ser divertido e dinâmico, perto de 4% assinalam que é por os pais obrigarem ou ainda por outros motivos.(anexo 5).

Gráfico 12 – Realização de trabalhos extra-curriculares

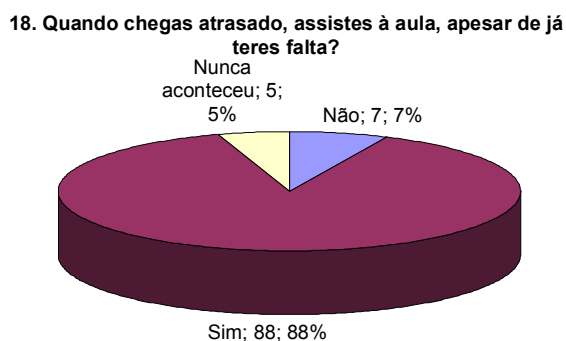
17. Quando o teu professor te pede um trabalho extra (sem ser o TPC), costumás fazê-lo?



A grande maioria da amostra, 80%, costuma fazer os trabalhos extra.

Dos alunos que costumam fazer o trabalho extra, mais de 80% assinalam que é porque conta para avaliação, mais de 60% porque gostam do professor e da disciplina, mais de 10% porque os pais obrigam ou ainda por outros motivos (anexo 6).

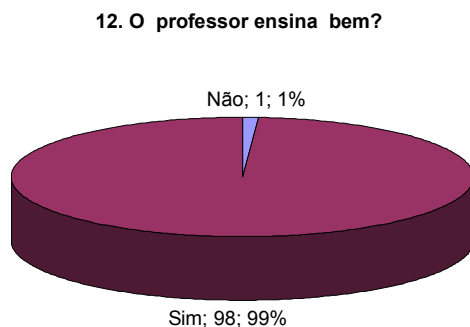
Gráfico 13 – Presença na aula com falta marcada



A grande maioria da amostra, 88%, costuma assistir à aula apesar de já ter falta, 7% não assistem e 5% respondem que nunca aconteceu.

Dos alunos que costumam assistir à aula apesar de já ter falta, perto de 60% assinalam que é porque querer saber mais, mais de 50% porque gostam da disciplina, perto de 30% porque gostam do professor ou porque as aulas são divertidas e dinâmicas ou porque gostam de estar com os colegas, menos de 10% assinalam outros motivos (anexo 7).

Gráfico 14 – Grau de satisfação relativamente ao professor de Inglês

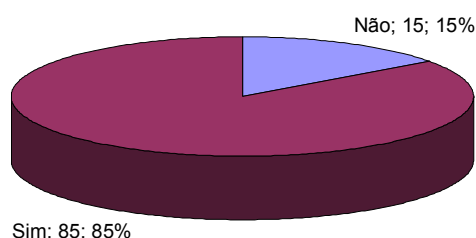


A quase totalidade da amostra, 99%, responde que o professor ensina bem, apenas um elemento responde que não.

Dos alunos que respondem que o professor ensina bem, perto de 80% assinalam que responde às dúvidas, com a calma e que explica a matéria. Mais de 70% considera que explica calmamente, mais de 20% que não se exalta, mais de 10% que não se exalta nem muda de tom, mesmo quando a dúvida não tem razão de ser, não fala alto e outros são pouco assinalados (anexo 8).

Gráfico 15 - Aulas diversificadas

8. As tuas aulas de Inglês são diversificadas?

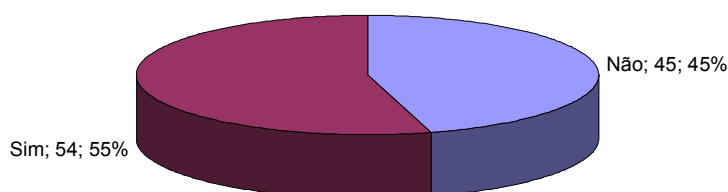


A grande maioria da amostra, 85%, considera que as aulas são diversificadas.

Dos alunos que respondem que as aulas são diversificadas, mais de 70% assinalam que utilizam o manual ou existem muitas fichas de trabalho, mais de 20% que fazem jogos didáticos e mais de 10% indicam outros motivos, apenas 1% assinalam os trabalhos de grupo.(anexo 9)

Gráfico 16 – Apoio da família nas tarefas escolares

10. O teu encarregado de educação costuma ajudar-te?



Sensivelmente 55% dos alunos, responde que o encarregado de educação costuma ajudar.

Dos alunos que afirmam o contrário, mais de 70% assinalam que é porque o Encarregado de Educação não sabe, cerca de 36% porque aquele não tem tempo, mais de 10% indicam outros motivos e, apenas 2% assinalam que a Escola é que deve dar a resposta.

No que concerne às questões 19 e 20 do inquérito, respectivamente, como gostarias que fosse o teu professor e como deveriam as aulas ser dadas, as respostas para a primeira questão mais frequentes foram divertido, seguido de simpático, fazer jogos e calmo, e ainda explicar bem para a segunda questão, as respostas mais frequentes foram jogos, seguidas de divertidas, deixar sair mais cedo e calmas (anexo 10).

SEGUNDA PARTE

PROYECTOS

CAPÍTULO VI – Contextualização sócio-demográfica e institucional da escola

*“Sozinha caminhei no labirinto
Aproximei meu rosto do silêncio e da treva
Para buscar a luz dum dia limpo.”*

Sophia M. B. Andresen

A Escola Básica alvo do nosso estudo foi construída em 1992, através de um protocolo entre o Ministério da Educação e a Câmara Municipal. A sua instalação foi da nossa responsabilidade e, talvez por isso, depositámos nela todos os nossos sonhos e projectos, acreditando sempre que seria uma “Escola Ideal”, onde todos, mas principalmente os alunos, se sentissem bem e a recordassem para sempre.

Nessa altura, a escola tinha capacidade para comportar 750 alunos, tendo já ultrapassado esse número, mas registando-se, nos últimos três anos, um decréscimo no número de alunos.

Em 2001, transformou-se em Agrupamento Vertical de Escolas, de acordo com o previsto no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 3 de Maio, tornando-se a partir daí, a escola sede de um Agrupamento de Escolas do Norte. Deste modo, passou a integrar além da escola/sede, mais 12 Escolas Básicas do 1º ciclo e Jardins de Infância (EB1/JI)

Parece-nos importante compreender em primeiro lugar a origem destas freguesias de onde são oriundos os nossos alunos, pelo que nos propomos fazer uma breve resenha histórica da origem das mesmas.

A principal freguesia onde se localiza a escola/sede, é constituída por zonas residenciais e uma progressiva instalação de unidades industriais que vão imprimindo transformações notórias a nível da sua paisagem e da sua

população, sendo as principais: a agricultura, a indústria têxtil, a metalurgia e a artesanal.

As principais profissões dos seus habitantes resumem-se a operários fabris, empresários comerciais, agrícolas e industriais. O artesanato é ainda uma referência da freguesia, sendo, neste momento, não apenas ocupação dos mais idosos, mas também de gente jovem, apostada em projectar a sua terra natal.

As principais fontes de emprego residem nas indústrias de confecção, cordoaria e metalomecânica. A agricultura verifica-se apenas em pequenas produções familiares, no entanto é de salientar iniciativas de jovens agricultores na área da horticultura.

Actualmente vive-se uma profunda crise de desemprego, sendo a camada jovem à procura do primeiro emprego a mais afectada, seguindo-se a população com mais de 50 anos, com o fecho de várias unidades fabris.

Nos últimos anos esta freguesia sofreu crescimento demográfico considerável, tendo, por isso, beneficiado de uma série de estruturas e infra-estruturas que caracterizam o modo de vida dos tempos modernos e que são fundamentais para a qualidade de vida.

Mas é na Educação que reside uma das maiores apostas da freguesia e da própria autarquia. Embora a freguesia possua um parque escolar aceitável, os alunos demonstram pouco interesse pelo estudo, revelando-se descuidados no que se refere ao seu material escolar necessário para as aulas, assim como a elevada percentagem de faltas e uma taxa de abandono escolar, que, apesar de ter diminuído nos últimos anos, de acordo com as estatísticas do Projecto Educativo do Agrupamento, ainda se continua a verificar.

Das restantes freguesias, os dados recolhidos, mostram-nos que são zonas essencialmente rurais, registando-se a existência de algumas indústrias e comércio de pequena dimensão. A maior parte delas, revela um atraso no desenvolvimento estrutural e social, sendo ainda mal servidas de transportes públicos e por uma deficiente rede viária, o que dificulta a comunicação e a

mobilidade dos seus habitantes, sendo estes alguns factores que justificam o seu isolamento e fraco progresso.

De salientar, que muitos pais e encarregados de educação têm dificuldade em se deslocar à escola, precisamente pela dificuldade de transportes ou, mesmo, a inexistência deles, a partir das 20 horas. Este é, efectivamente, um dos grandes problemas com que a escola/sede se depara, pois, se durante o dia, os encarregados de educação não se podem deslocar à escola, por motivos profissionais, também à noite, se verifica a mesma situação, devido à ausência de transportes públicos.

Uma outra freguesia, localizada a este do concelho, tem conhecido, nos últimos anos, um razoável aumento demográfico, sendo que, de acordo com os censos 2001, a população rondava os 2000 habitantes. Comparativamente com a freguesia anterior, tem beneficiado pela sua localização geográfica, pois o seu acesso é ditado pela A3, pelo IC24, linha de caminho de ferro do Minho e por autocarros de empresa particular. Como actividades económicas, temos a exploração agrícola, onde predomina a exploração leiteira e a cultura do milho, batata, e outros produtos hortícolas e que ocupam cerca de 30% da população. A pequena indústria é também representada pelos sectores da panificação, construção civil, indústrias de carnes, carpintarias, serralharias e outras. O aço e o cimento adquirem uma certa relevância – através das empresas de grande renome - bem como, outros sectores comerciais, cujo crescimento se tem vindo a acentuar.

A freguesia, localizada a norte do concelho e, considerada a “mais pobre”, sofreu ao longo dos anos transformações radicais – os antigos moleiros e lavradores deram lugar aos operários do ramo têxtil, metalomecânico, construção civil e prestação de serviços. Aqui se verifica um grande contraste urbanístico entre as habitações tradicionais e as mais recentes construções.

Por um lado, temos as famílias tradicionais com raízes que se perdem nos tempos e, por outro, temos os novos moradores que usam a zona como dormitório, sem qualquer integração ou conhecimento histórico da localidade.

Maioritariamente, esta zona é considerada carenciada, onde muitos habitantes enfrentam a falta de infra-estruturas básicas, como seja, a falta de saneamento e água canalizada.

Há também problemas sociais graves, que acabam por se reflectir nas famílias e alunos da escola. Convém também lembrar que existem ainda alunos que vivem nas chamadas “ilhas”, sem as mínimas condições de habitabilidade. Recentemente foi construído um bairro social camarário no qual foram alojadas várias famílias carenciadas, com problemas de integração social e entre as quais abunda o desemprego e famílias que subsistem com o subsídio de inserção social.

Existem, no entanto, duas freguesias, consideradas mais “desenvolvidas, que para além da agricultura já quase inexistente, tem sofrido uma expansão demográfica urbana e industrial bem visível. Assim, nelas se encontram inúmeras fábricas, essencialmente textéis e também algum comércio.

Desta diversidade cultural e social, esta escola sempre esteve convicta de que *“ precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo”* (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro - Preâmbulo). Desde sempre esta escola aderiu, desenvolveu e participou em vários projectos nomeadamente, Currículos Alternativos, PEETI (Plano de Eliminação e Exploração do Trabalho Infantil), Ciência Viva, Rede de Bibliotecas Escolares, Desporto Escolar, Auto-Avaliação das Escolas, Eco-Escolas, entre outros.

Por outro lado, como actividades de enriquecimento curricular tem um leque muito diversificado de escolhas que se revestem na forma de clubes ou projectos:

- Línguas (Francês, Inglês, Alemão)
- Desporto Escolar (com várias modalidades)
- Música
- Protecção Civil
- Saúde
- Ciências Experimentais

- Nutrição
- Europeu
- Encontro de Olhares (Biblioteca/Centro de Recursos educativos)
- Plano de Acção da Matemática

O regime de funcionamento semanal é de 60 horas, distribuídas por cinco dias, de segunda a sexta-feira, em regime de desdobramento.

As actividades lectivas desenvolvem-se em dois períodos de tempo:

- No período da manhã entre as 8:25 horas e as 13:25 horas, com os seguintes intervalos entre os tempos lectivos:
 - de 15 minutos às 9:45 horas – 10:10 horas
 - de 10 minutos às 11:40 horas – 11:50 horas
- No período da tarde entre as 13:35 horas e as 18:30 horas, com os seguintes intervalos:
 - de 10 minutos às 15.05 horas – 15.15 horas
 - de 15 minutos às 16.45 horas – 17.00 horas

Existem dois tipos de toque de campainha a regular as entradas e saídas dos blocos de 90 e 45 minutos. Nos primeiros o toque é mais demorado e nos segundos é breve.

Na impossibilidade de atribuir um horário normal, que a escola, através do seu Conselho Pedagógico e da própria Associação de Pais e Encarregados de Educação defendem, a distribuição das turmas é feita pelos turnos da manhã e da tarde obedecendo aos seguintes critérios, definidos anualmente em Conselho Pedagógico:

- a) as turmas são distribuídas, dentro do possível, equitativamente pelos turnos da manhã e da tarde, visando a optimização da ocupação dos espaços, tanto quanto possível, atribuindo o turno da manhã, preferencialmente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, satisfazendo os interesses dos restantes alunos e encarregados de educação;

- b) a restante distribuição é feita também de forma equitativa pelos 2º e 3º ciclos, apesar de a maioria dos pais e encarregados de educação preferirem o turno da manhã
- c) As actividades de apoio, complementos educativos e ou de enriquecimento curricular realizam-se em regime diurno e não poderão colidir com as actividades lectivas.

Será de acrescentar, que mesmo no regime de desdobramento, a escola depois de auscultar a comunidade educativa e a pedido dos encarregados de educação, só ocupa duas tardes ao duplo da manhã e duas manhãs ao duplo da tarde. Quando os alunos têm manhã/tarde a escola tem o cuidado de, na elaboração dos horários, atribuir aulas práticas num dos turnos para não sobrecarregar os alunos com actividades demasiadamente teóricas.

CAPÍTULO VII - Realidades observadas: descrição e interpretação de dados

Entre os instrumentos de análise que usualmente são considerados para este tipo de estudos, optámos por sujeitar os dados recolhidos, no que respeita às perguntas de resposta fechada, a um tratamento estatístico, envolvendo parâmetros tais como: média, limite inferior (LI), limite superior (LS), do intervalo de confiança (IC), para além dos habituais testes de consistência e fiabilidade. O estudo destas variáveis fundamenta-se num intervalo de confiança de 95%.

No que diz respeito à Hipótese 1 - a motivação dos alunos na disciplina de Inglês - é evidente nas turmas em análise.

Apresentam-se os intervalos de confiança para as questões relativas à motivação.

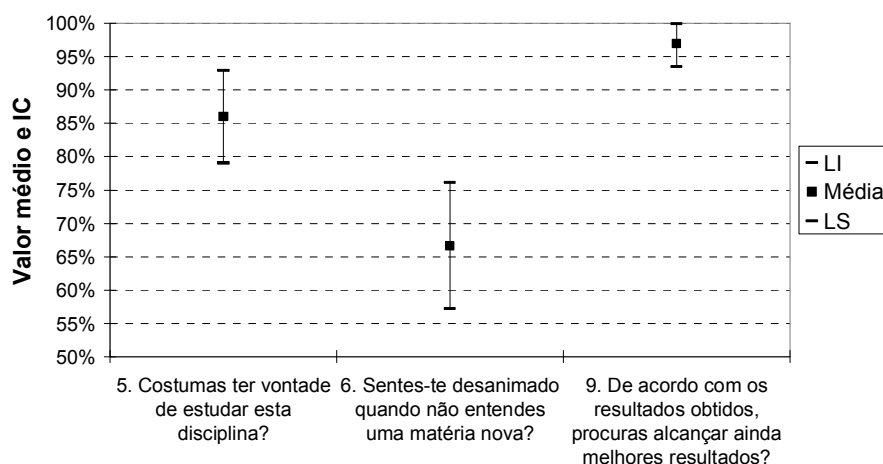
Quadro I - Intervalos de Confiança

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
5. Costumas ter vontade de estudar esta disciplina?	86.0 %	79.1%	92.9%
6. Sentes-te desanimado quando não entendes uma matéria nova?	66.7 %	57.2%	76.1%
9. De acordo com os resultados obtidos, procuras alcançar ainda melhores resultados?	97.0 %	93.5%	100.0 %

Para as percentagens de respostas afirmativas, apresentam-se os valores médios e o limite inferior (LI) e limite superior (LC) do intervalo de confiança, com um grau de confiança de 95%. Estes dados permitem comparar quaisquer duas questões.

Ilustram-se graficamente estas diferenças, para as questões relativas à motivação.

Quadro II – Valor médio e IC



Por exemplo, comparando a questão 9 com a questão 5, o IC a 95% para o a questão 9 é [093.5%,100%] e o IC a 95% para a questão 5 é [79.1%, 92.9%], logo não existe sobreposição e conclui-se que a motivação para alcançar melhores resultados é superior à vontade de estudar.

A questão 6 apresenta valores inferiores às outras duas questões, logo não existe sobreposição e conclui-se que o desânimo por não entender uma matéria nova é inferior à motivação para alcançar melhores resultados e à vontade de estudar.

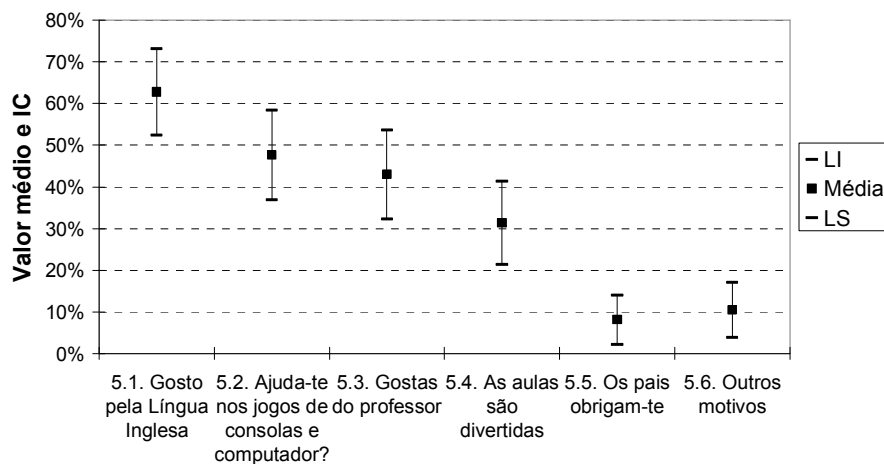
Analisando as razões para a motivação relativa às questões 5 e 9, obtém-se:

Questão 5. Costumas ter vontade de estudar esta disciplina?

Quadro III - Intervalos de Confiança

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
5.1. Gosto pela Língua Inglesa	62.8 %	52.4%	73.2%
5.2. Ajuda-te nos jogos de consolas e computador?	47.7 %	36.9%	58.4%
5.3. Gostas do professor	43.0 %	32.3%	53.7%
5.4. As aulas são divertidas	31.4 %	21.4%	41.4%
5.5. Os pais obrigam-te	8.1 %	2.2%	14.0%
5.6. Outros motivos	10.5 %	3.9%	17.1%

Ilustram-se graficamente estas diferenças, para as razões relativas à questão 5.



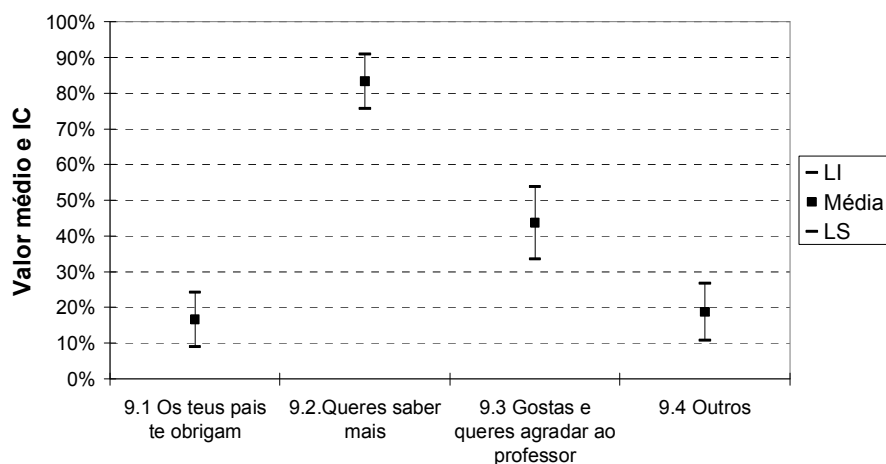
As razões principais para a motivação para a vontade de estudar são o gosto pela língua inglesa, a ajuda nos jogos e gostar do professor, seguidas de as aulas serem divertidas.

Questão 9. De acordo com os resultados obtidos, procuras alcançar ainda melhores resultados?

Quadro IV - Intervalos de Confiança

	Média	IC a 95%	
		LI	LS
9.1 Os teus pais te obrigam	16.7 %	9.1%	24.3%
9.2. Queres saber mais	83.3 %	75.7%	90.9%
9.3 Gostas e queres agradar ao professor	43.8 %	33.6%	53.9%
9.4 Outros	18.8 %	10.8%	26.7%

Ilustram-se graficamente estas diferenças, para as razões relativas à questão 9.



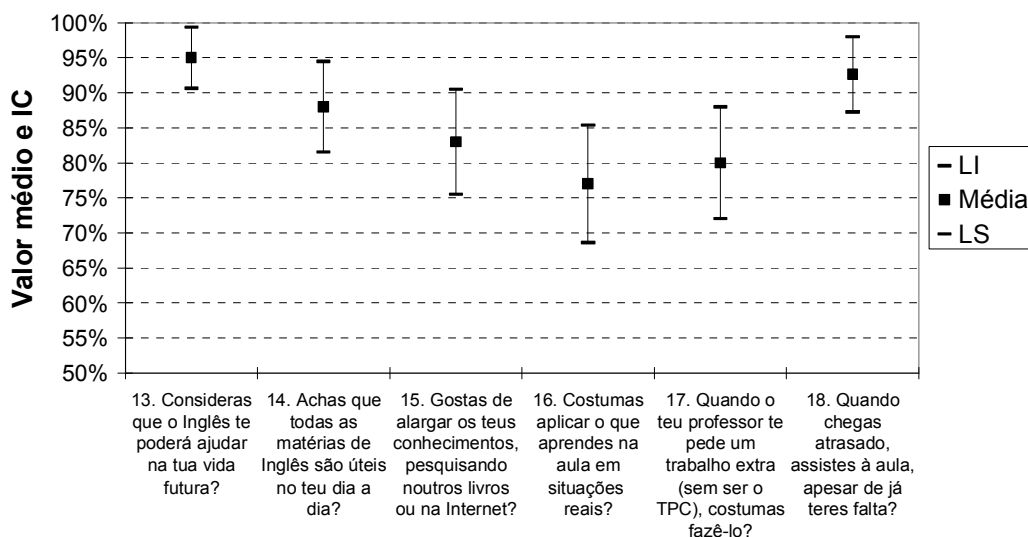
A razão principal para a motivação para alcançar melhores resultados é querer saber mais, seguida de gostar e agradar ao professor.

No que concerne às questões sobre a motivação e expectativas dos alunos, apresentam-se os seguintes intervalos de confiança:

Quadro V - Intervalos de Confiança

	IC a 95%		
	Média	LI	LS
13. Consideras que o Inglês te poderá ajudar na tua vida futura?	95.0%	90.7%	99.3%
14. Achas que todas as matérias de Inglês são úteis no teu dia a dia ?	88.0%	81.5%	94.5%
15. Gostas de alargar os teus conhecimentos, pesquisando noutros livros ou na Internet?	83.0%	75.5%	90.5%
16. Costumas aplicar o que aprendes na aula em situações reais?	77.0%	68.6%	85.4%
17. Quando o teu professor te pede um trabalho extra (sem ser o TPC), costumás fazê-lo?	80.0%	72.0%	88.0%
18. Quando chegas atrasado, assistes à aula, apesar de já teres falta?	92.6%	87.3%	98.0%

Ilustram-se graficamente os resultados das questões relativas à motivação/expectativas.



Todas as questões apresentam resultados muito elevados de respostas afirmativas, sendo a motivação muito elevada para todos os aspectos abordados, especialmente para o inglês ajudar na vida futura e assistir à aula, apesar de chegar atrasado.

A utilidade do inglês para o dia a dia, as pesquisas noutros livros ou na Internet e fazer trabalhos extra apresentam também valores que não podem ser considerados inferiores às outras duas questões. A aplicação das matérias em situações reais apresenta um nível de respostas afirmativas inferior aos dois primeiros aspectos referidos, mas ainda bastante elevados. Note-se que o limite inferior dos intervalos de confiança é sempre superior a 70%, excepto para a questão 15.

É evidente ainda que a motivação/ expectativas: utilidade do inglês na vida futura; assistir à aula, apesar de chegar atrasado; utilidade do inglês para o dia a dia; pesquisas noutros livros ou na Internet; fazer trabalhos extra e aplicação das matéria nas situações inquiridas é bastante elevada.

Pelo exposto verificámos que no que concerne à nossa primeira hipótese - a motivação dos alunos na disciplina de Inglês é evidente nas turmas em análise - constatámos que a grande maioria gosta da Língua Inglesa e reconhece ao seu interesse no dia-a-dia, pelo que à partida, já é um factor importante para a sua motivação e que os mesmos procuram obter melhores resultados. Este facto, leva-nos a afirmar que quando os alunos gostam de uma determinada matéria curricular, sentem-se, à partida, motivados e não desanimam facilmente, mesmo que não a entendam.

Podemos, assim, concluir que a motivação associada a alcançar melhores resultados e à vontade de estudar é bastante elevada, pelo que se verifica a Hipótese 1.

A análise das questões 13 a 18, que consideramos secundária, podem ser consultada no anexo 11.

Relativamente à Hipótese 2 - A motivação dos alunos na disciplina de Inglês está directamente relacionada com a motivação do professor dessa disciplina.- apresenta-se a análise da relação entre as questões ligadas à motivação dos alunos e do professor. Todas as variáveis em estudo são variáveis nominais.

Utilizando o teste Qui-quadrado, obtêm-se os seguintes resultados para o estudo da relação entre as questões 5, 6, e 9 (motivação dos alunos) com a

questão 7- Quando não entendes o que o teu professor diz em Inglês, pedes-lhe ajuda? (motivação do professor).

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
5. Costumas ter vontade de estudar esta disciplina?	6.238(a)	1	.013	.032
6. Sentes-te desanimado quando não entendes uma matéria nova?	6.730(b)	1	.009	.015
9. De acordo com os resultados obtidos, procuras alcançar ainda melhores resultados?	10.901(c)	1	.001	.026

a 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.40.

b 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.33.

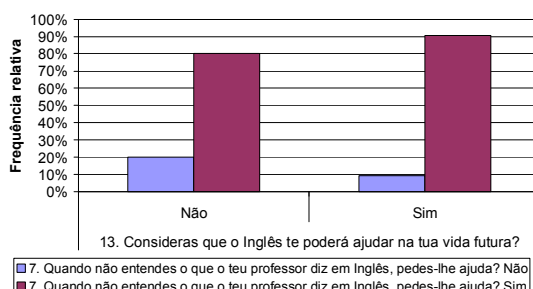
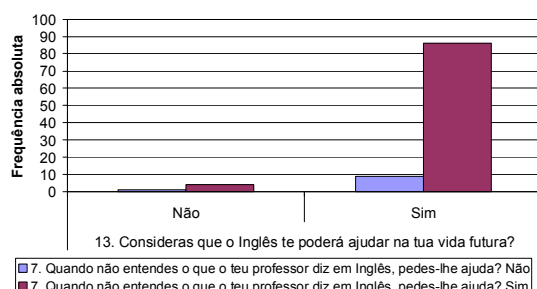
c 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .30.

Quando existem mais de 20% das células com frequência esperada inferior a 5, aplica-se o teste do qui-quadrado por simulação de Monte Carlo, caso contrário não se aplica. Assim sendo, os valores de prova analisados são os assinalados a Negrito.

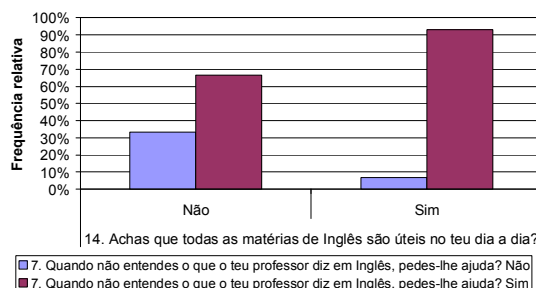
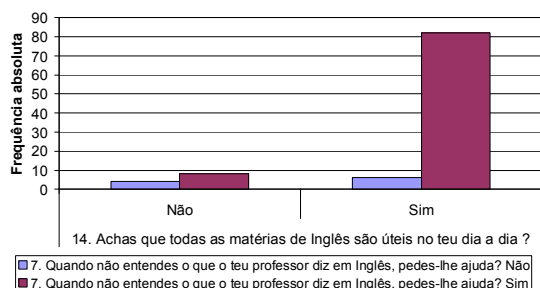
O valor de prova é, para todas as questões, inferior ao valor de referência de 5%, pelo que se rejeita a hipótese nula e aceita-se a hipótese alternativa, ou seja, existe uma relação entre as questões sobre a motivação dos alunos e a questão 7, sobre a motivação do professor.

Os resultados são ilustrados pelos gráficos:

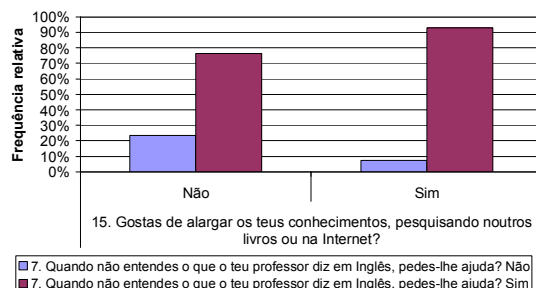
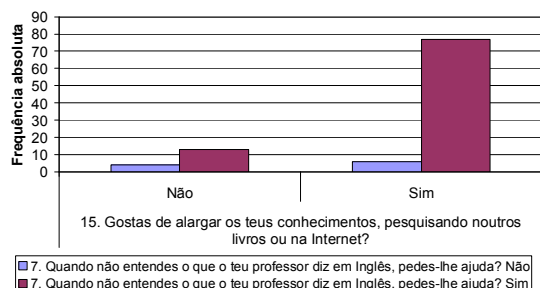
Os resultados são ilustrados pelos gráfico



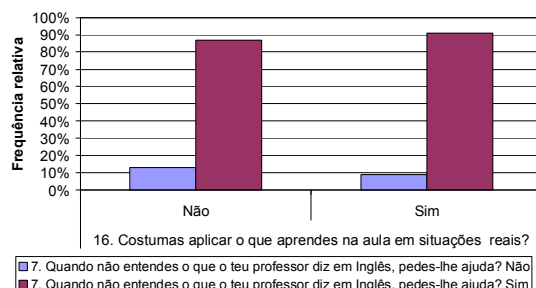
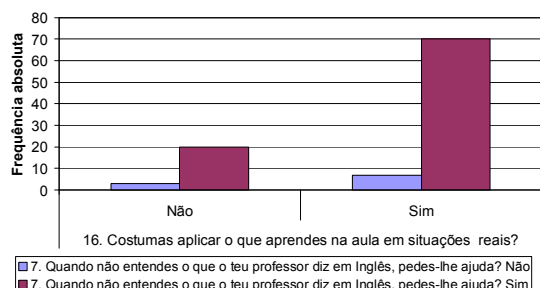
Na amostra, a percentagem de alunos que pedem ajuda ao professor é superior para os alunos que consideram que o inglês os pode ajudar na vida futura, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.



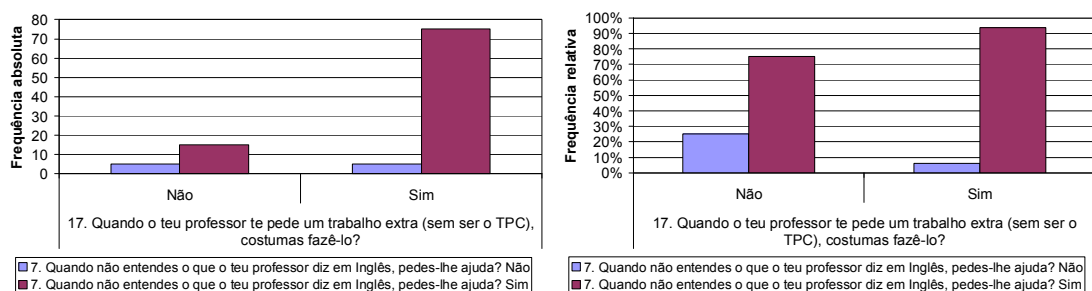
A percentagem de alunos que pedem ajuda ao professor é superior para os alunos que acham que as matérias de inglês são úteis no dia a dia, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.



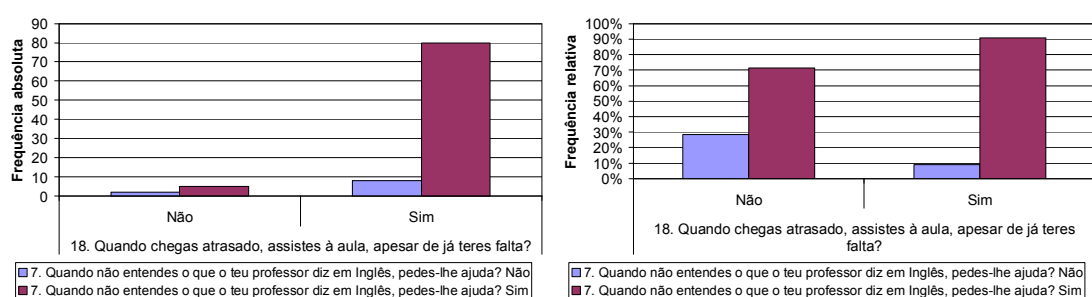
Na amostra, a percentagem de alunos que pedem ajuda ao professor é superior para os alunos que gostam de alargar os seus conhecimentos, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.



Na amostra, a percentagem de alunos que pedem ajuda ao professor é idêntica para os que aplicam ou não o que aprendem em situações reais.



A percentagem de alunos que pedem ajuda ao professor é superior para os alunos que fazem os trabalhos extra, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.



Na amostra, a percentagem de alunos que pedem ajuda ao professor é superior para os alunos que assistem à aula, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Poderia ser estudada a relação entre as razões da motivação subjacentes às questões 13 a 18 com as razões de não pedir ajuda ao professor, subjacentes à questão 7, no entanto, como apenas 10 alunos respondem negativamente a essa questão e, destes, apenas oito dão duas justificações, os grupos não apresentariam dimensão suficiente para se efectuar uma análise de correlação.

Da análise efectuada, verificámos que, efectivamente, se o professor é capaz de motivar os seus alunos, é porque ganhou a sua confiança, sabe transmitir/comunicar e, conseqüentemente, consegue estabelecer com eles boas relações pessoais e interpessoais. Por outro lado, foi-nos permitido constatar que os alunos mais motivados para a disciplina, são os que mais solicitam e/ou questionam a ajuda do professor.

Salientamos também o número elevado de alunos que solicita a ajuda do professor, independentemente de considerarem ou não as matérias úteis,

sendo esta percentagem mais elevada para os alunos que fazem trabalhos extra, donde se conclui novamente, que a motivação dos alunos está relacionada com a motivação do professor

Podemos, portanto, concluir que a motivação dos alunos associada a ter vontade de estudar inglês, sentir-se desanimado quando não entende uma matéria nova e procurar alcançar melhores resultados está relacionada com a motivação do professor, determinada pelo aluno estar disposto a pedir ajuda ao professor, pelo que se verifica a Hipótese 2. A motivação dos alunos na disciplina de Inglês está directamente relacionada com a motivação do professor dessa disciplina. Para as restantes questões, a motivação dos alunos associada a considerarem que o inglês os pode ajudar na vida futura, gostarem de alargar os seus conhecimentos e assistirem à aula, mesmo quando têm falta, também é superior para os alunos dispostos a pedir ajuda ao professor (relacionada com a motivação do professor), no entanto, sem as relações serem estatisticamente significativas

Será de referir que se poderia analisar a relação entre as questões 13 a 18 (motivação /expectativas dos alunos) e a questão 12. - O professor ensina bem? (motivação do professor). No entanto, a esta última questão apenas um aluno responde negativamente, pelo que a análise não seria adequada, visto que um dos grupos apenas tem um elemento.

Relativamente à Hipótese 3 - A motivação dos alunos é influenciada pela visão que a família tem da escola. - apresenta-se a análise da relação entre as questões relacionadas com a motivação dos alunos e as questões relacionadas com a visão que a família tem da escola. Todas as variáveis em estudo são variáveis nominais.

Utilizando o teste Qui-quadrado, obtêm-se os seguintes resultados para o estudo da relação entre as questões 5, 6, e 9 (motivação dos alunos) com a questão 10. O teu encarregado de educação costuma ajudar-te? (visão que a família tem da escola).

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
5. Costumas ter vontade de estudar esta disciplina?	.898(a)	1	.343	.395
6. Sentes-te desanimado quando não entendes uma matéria nova?	.245(b)	1	.621	.672
9. De acordo com os resultados obtidos, procuras alcançar ainda melhores resultados?	3.713(c)	1	.054	.090

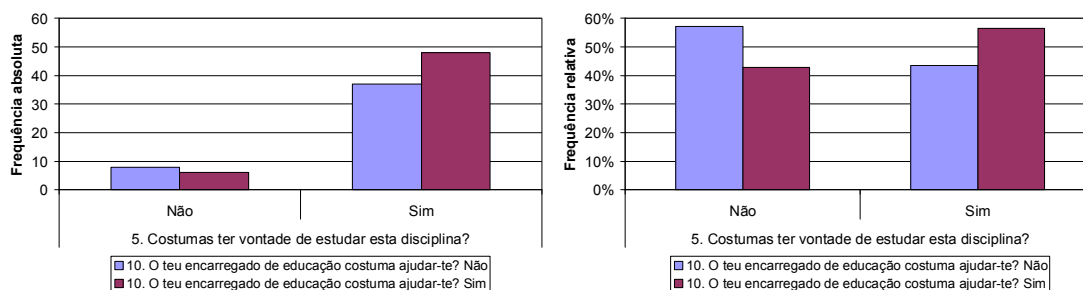
a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.36.

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15.15.

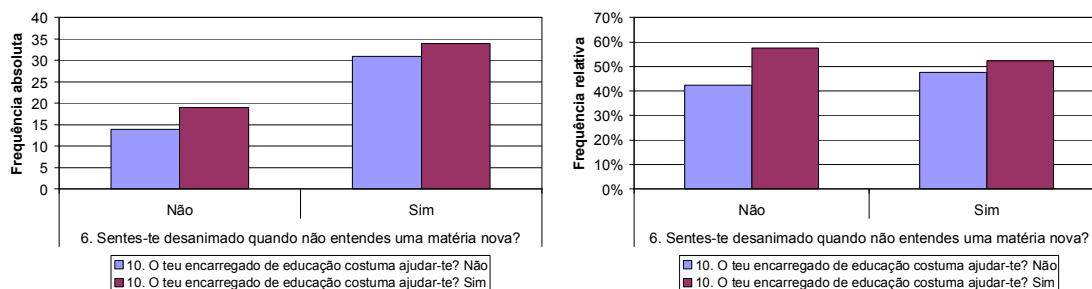
c 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.36.

O valor de prova é, para todas as questões, superior ao valor de referência de 5%, pelo que se aceita a hipótese nula, ou seja, não existe uma relação entre as questões sobre a motivação dos alunos e a questão 10, sobre a visão da família.

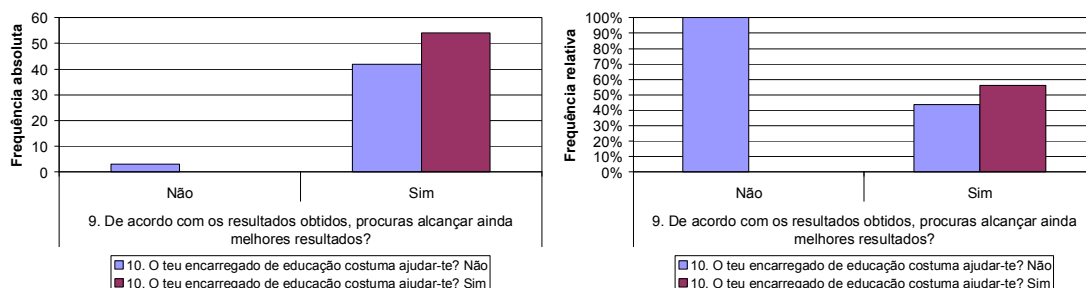
Os resultados são ilustrados pelos gráficos:



Na amostra, a percentagem de alunos que são ajudados pelo EE é superior para os alunos que costumam ter vontade de estudar esta disciplina, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

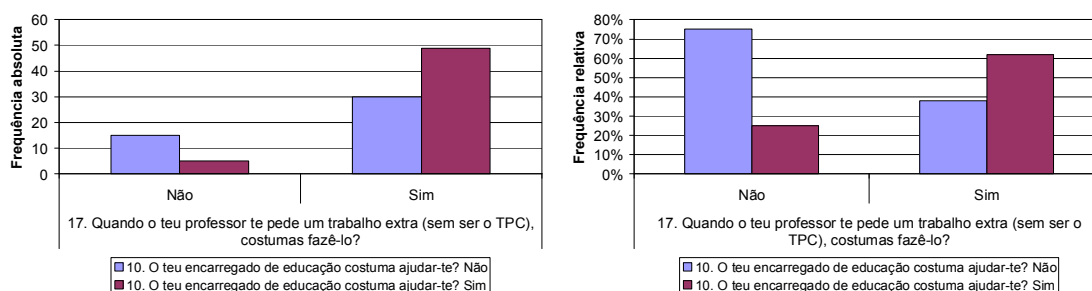


Na amostra, a percentagem de alunos que são ajudados pelo EE é superior para os alunos que não se sentem desanimados quando não entendem uma matéria nova, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.



Na amostra, a percentagem de alunos que são ajudados pelo EE é superior para os alunos que procuram obter melhores resultados, aliás, não há alunos que procurem alcançar melhores resultados no grupo dos que não são ajudados pelos EE, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Podemos concluir que a motivação dos alunos associada a ter vontade de estudar inglês, sentir-se desanimado quando não entende uma matéria nova e procurar alcançar melhores resultados não está relacionada, de forma significativa, com a visão que a família tem da escola, determinada pela ajuda dos EE, pelo que não se valida a Hipótese 3 : A motivação dos alunos é influenciada pela visão que a família tem da escola. Contudo, podemos afirmar que a percentagem de alunos que têm ajuda do EE é superior para os alunos que fazem os trabalhos extra-curriculares, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas – visível no **gráfico 17**:



Pelo exposto, podemos concluir que a motivação dos alunos para fazerem os trabalhos extra está relacionada com a visão que a família tem da escola, pelo que se verifica apenas pontualmente a Hipótese 3 : A motivação dos alunos é influenciada pela visão que a família tem da escola. De qualquer modo, embora tenhamos constatado que a hipótese não foi validada, podemos inferir que os alunos que desenvolvem trabalhos extra-curriculares, são os que recebem ajuda dos encarregados de educação.

Para as restantes questões, a motivação dos alunos não está diretamente relacionada com a visão que a família tem da escola.

Relativamente à Hipótese 4 - A motivação dos alunos é tanto maior quanto mais diversificadas são as estratégias que o docente utiliza., apresenta-se a análise da relação entre as questões relacionadas com a motivação dos alunos e a questão relacionada com as estratégias diversificadas. Todas as variáveis em estudo são variáveis nominais.

Utilizando o teste Qui-quadrado, obtêm-se os seguintes resultados para o estudo da relação entre as questões 5, 6, e 9 (motivação dos alunos) com a questão 8. As tuas aulas de Inglês são diversificadas? (estratégias diversificadas).

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
5. Costumas ter vontade de estudar esta disciplina?	2.352(a)	1	.125	.217
6. Sentes-te desanimado quando não entendes uma matéria nova?	12.729(b)	1	.000	.001
9. De acordo com os resultados obtidos, procuras alcançar ainda melhores resultados?	.552(c)	1	.457	1.000

a 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.10.

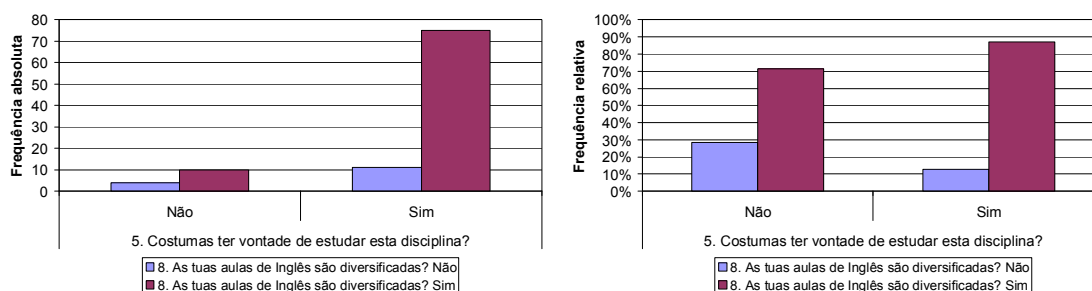
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.00.

c 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .45.

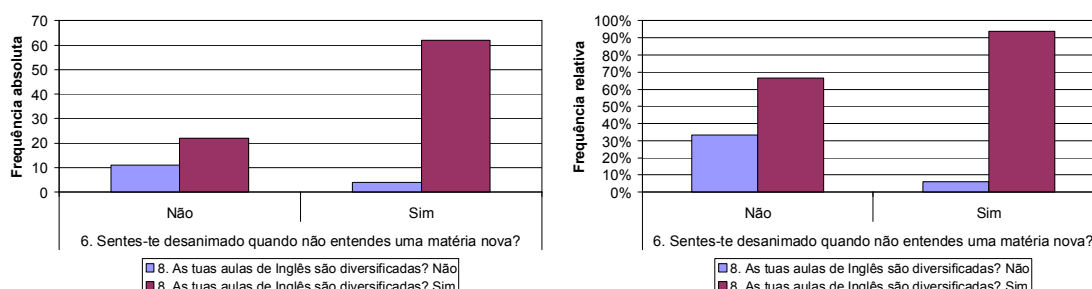
O valor de prova é, para a questão 6, inferior ao valor de referência de 5%, pelo que se rejeita a hipótese nula e aceita-se a hipótese alternativa, ou seja, existe uma relação entre esta questão sobre a motivação dos alunos e a questão 8, sobre as estratégias diversificadas.

O valor de prova é, para as questões 5 e 9, superior ao valor de referência de 5%, pelo que se aceita a hipótese nula, ou seja, não existe uma relação entre estas questões sobre a motivação dos alunos e a questão 8, sobre as estratégias diversificadas.

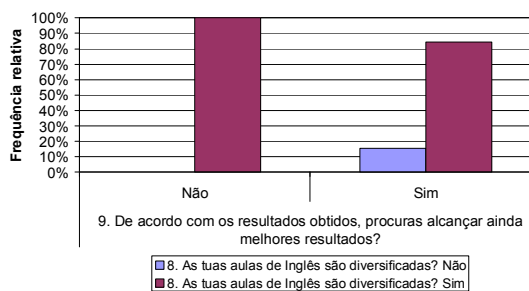
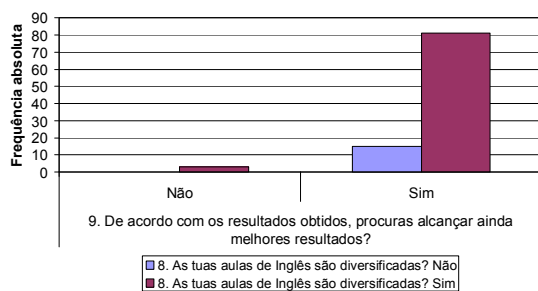
Os resultados são ilustrados pelos gráficos:



Na amostra, a percentagem de alunos que consideram que as aulas de inglês são diversificadas é superior para os alunos que costumam ter vontade de estudar esta disciplina, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.



A percentagem de alunos que consideram que as aulas de inglês são diversificadas é superior para os alunos que se sentem desanimados quando não entendem uma matéria nova, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.



Na amostra, a percentagem de alunos que consideram que as aulas de inglês são diversificadas é superior para os alunos que não procuram obter melhores resultados, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Podemos concluir que a motivação dos alunos associada a sentir-se desanimado quando não entende uma matéria nova, está relacionada, de forma significativa, com a utilização de estratégias diversificadas, pelo que apenas pontualmente se verifica a Hipótese 4: A motivação dos alunos (por se sentirem desanimados ao não entenderem a matéria) é tanto maior quanto mais diversificadas são as estratégias que o docente utiliza.

Podemos ainda concluir que a motivação dos alunos associada a ter vontade de estudar inglês e procurar alcançar melhores resultados não está relacionada, de forma significativa, com a utilização de estratégias diversificadas, pelo que não se verifica a Hipótese 4: A motivação dos alunos é tanto maior quanto mais diversificadas são as estratégias que o docente utiliza.

No que respeita à motivação / Expectativas dos alunos, apresenta-se a análise da relação entre as questões ligadas com a motivação/ expectativas dos alunos e a questão relacionada com as estratégias diversificadas. Todas as variáveis em estudo são variáveis nominais.

Utilizando o teste Qui-quadrado, obtêm-se os seguintes resultados para o estudo da relação entre as questões 13 a 18 (motivação/ expectativas dos

alunos) com a questão 8 - As tuas aulas de Inglês são diversificadas? (estratégias diversificadas).

	Estatística	G.L.	Valor de prova	Monte Carlo Valor de prova
13. Consideras que o Inglês te poderá ajudar na tua vida futura?	.929(a)	1	.335	.597
14. Achas que todas as matérias de Inglês são úteis no teu dia a dia ?	1.070(b)	1	.301	.383
15. Gostas de alargar os teus conhecimentos, pesquisando noutros livros ou na Internet?	6.616(c)	1	.010	.020
16. Costumas aplicar o que aprendes na aula em situações reais?	.090(d)	1	.765	1.000
17. Quando o teu professor te pede um trabalho extra (sem ser o TPC), costumás fazê-lo?	.000(e)	1	1.000	1.000
18. Quando chegas atrasado, assistes à aula, apesar de já teres falta?	.929(f)	1	.335	.592

a 2 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .75.

b 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.80.

c 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.55.

d 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.45.

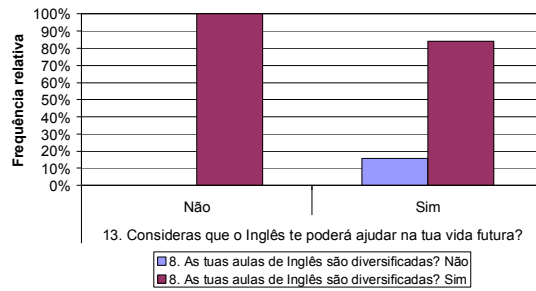
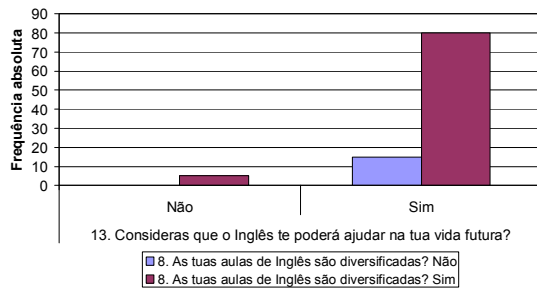
e 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.00.

f 1 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.11.

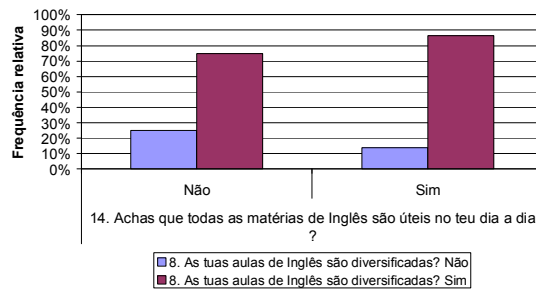
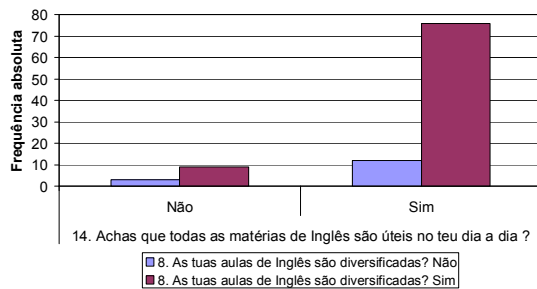
O valor de prova é, para a questão 15, inferior ao valor de referência de 5%, pelo que se rejeita a hipótese nula e aceita-se a hipótese alternativa, ou seja, existe uma relação entre a questão 15 sobre a motivação/ expectativas dos alunos e a questão 8, sobre as estratégias diversificadas.

O valor de prova é, para as questões 13, 14, 16, 17 e 18, superior ao valor de referência de 5%, pelo que se aceita a hipótese nula, ou seja, não existe uma relação entre as questões 13, 14, 16, 17 e 18, sobre a motivação/ expectativas dos alunos e a questão 8, sobre as estratégias diversificadas.

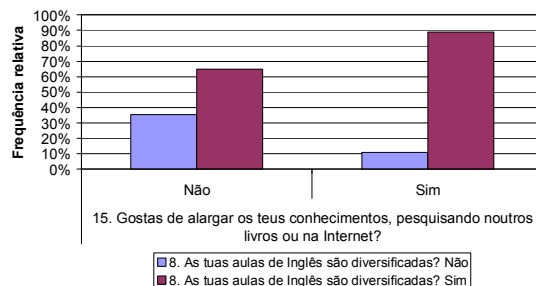
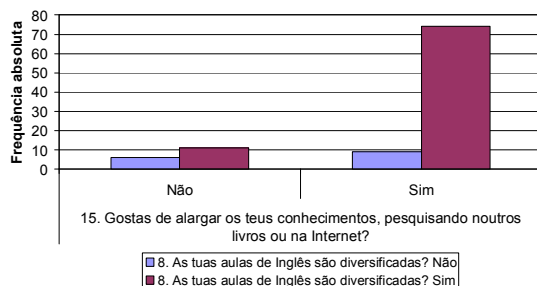
Os resultados são ilustrados pelos gráficos:



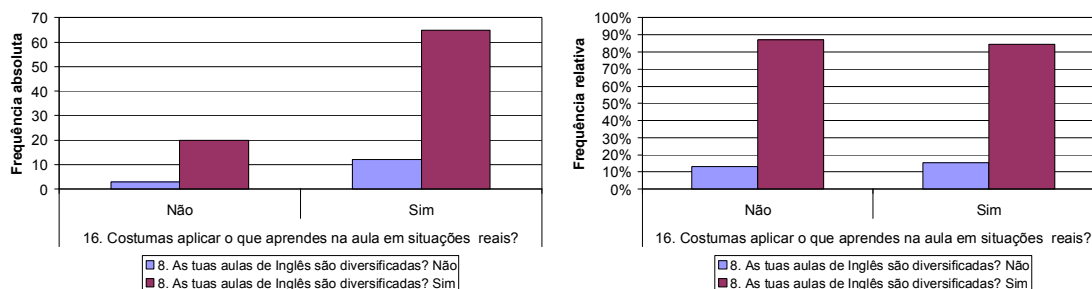
Na amostra, a percentagem de alunos que pensam que o professor utiliza estratégias diversificadas é superior para os alunos que não consideram que o inglês os pode ajudar na vida futura, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.



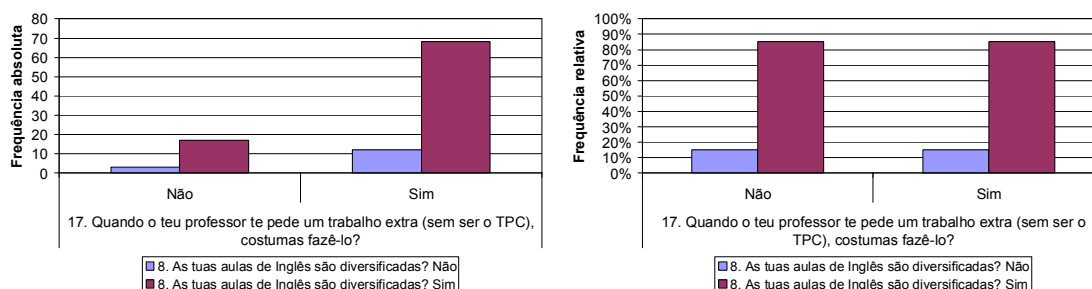
Na amostra, a percentagem de alunos que pensam que o professor utiliza estratégias diversificadas é superior para os alunos que acham que as matérias de inglês são úteis no dia a dia, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.



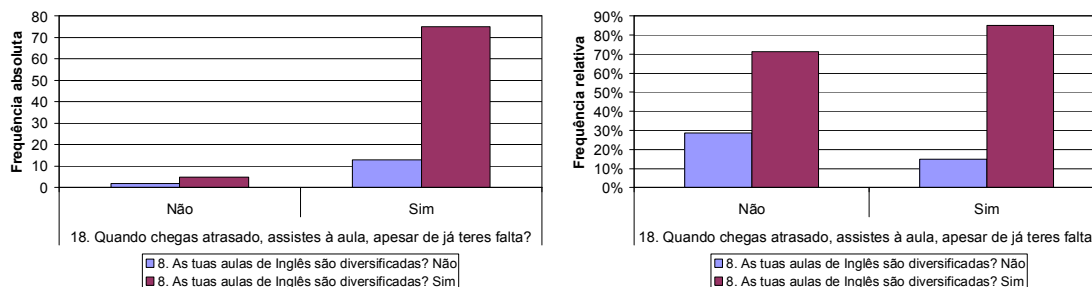
A percentagem de alunos que pensam que o professor utiliza estratégias diversificadas é superior para os alunos que gostam de alargar os seus conhecimentos, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas.



Na amostra, a percentagem de alunos que pensam que o professor utiliza estratégias diversificadas é idêntica para os alunos que aplicam o que aprendem em situações reais e para os que não aplicam.



Na amostra, a percentagem de alunos que pensam que o professor utiliza estratégias diversificadas é idêntica para os alunos que fazem os trabalhos extra e para os que não fazem.



Na amostra, a percentagem de alunos que pensam que o professor utiliza estratégias diversificadas é superior para os alunos que assistem à aula, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

Podemos inferir que as estratégias diversificadas, ajudam, sobretudo, os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, ao passo que, para aqueles que não têm dificuldades na disciplina, esse factor não se revelou de grande importância. Assim sendo, verificámos que a motivação/ expectativas dos alunos associada a gostarem de alargar os conhecimentos está relacionada com a utilização de estratégias diversificadas, pelo que apenas pontualmente se verifica a Hipótese 4: A motivação dos alunos (quando se sentem desanimados ao não entenderem a matéria) é tanto maior quanto mais diversificadas são as estratégias que o docente utiliza.

Para as restantes questões, a motivação dos alunos associada a considerarem que o inglês os pode ajudar na vida futura, as matérias de inglês são úteis no dia a dia, aplicarem o que aprendem em situações reais, gostarem de alargar os seus conhecimentos e assistirem à aula, mesmo quando têm falta, não estão relacionadas com a utilização de estratégias diversificadas, pelo que, mais uma vez, não se verifica a Hipótese 4.

No que concerne às expectativas/motivação ou o gostar de aprofundar conhecimentos dos alunos, a diversificação de estratégias apenas está pontualmente relacionada.

Em síntese, podemos inferir desta amostra que se verificam a Hipótese 1: A motivação dos alunos na disciplina de Inglês é evidente nas turmas em análise, e a Hipótese 2. A motivação dos alunos na disciplina de Inglês está directamente relacionada com a motivação do professor dessa disciplina.

Contudo a Hipótese 3: A motivação dos alunos é influenciada pela visão que a família tem da escola, e a Hipótese 4: A motivação dos alunos é tanto maior quanto mais diversificadas são as estratégias que o docente utiliza, não foram validadas.

CONCLUSÕES E PROSPECTIVA: LINHAS DE ACTUAÇÃO

“Não se pode ensinar tudo a alguém,
pode-se apenas ajudá-lo a encontrar por si mesmo.”

Galileu Galilei

No decorrer deste trabalho ao (re)interpretar o nosso passado e algumas das nossas experiências que o organizaram e lhe deram um sentido, influenciando o que fomos fazendo e aquilo que fomos tentando descobrir, pensamos que será possível apresentar caminhos, como é óbvio, passíveis de discussão. Um dos caminhos poderá ser, quanto a nós, uma reconceptualização do trabalho na escola e a estruturação de novas relações sociais e profissionais que invoquem uma nova ética social que, por sua vez, fundamentará, com toda a certeza, uma nova ética educativa.

Aliás, embora os agentes por nós estudados, nesta dissertação, fossem um grupo de professores experientes (de salientar que a docente do Quadro de Zona Pedagógica – QZP, tinha já 14 anos de tempo de serviço, pelo que não poderemos de forma alguma falar de inexperiência profissional), todos eles se referem, de forma desiludida, à falta de *“interesse dos alunos”*, de *“hábitos e regras de trabalho”* e à *“indisciplina”*, como principais factores do insucesso e abandono escolares.

No entanto, temos verificado que a proliferação de legislação educacional que tem assumido uma centralidade fundamental, assoberbou o quotidiano dos professores, gerou alguma confusão entre funções docentes e competências para o seu exercício, conduzindo na voz de alguns investigadores a um *“mal-estar docente”*, com todas as implicações negativas que de tal situação podem advir.

Quando questionadas sobre a utilidade dos documentos orientadores da vida escolar – Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, Regulamento

Interno, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma – as reacções foram bastante negativas: *“Para quê tanto papel?”*, perguntava a professora A, enquanto que a professora B respondia: *“Eu gosto é de trabalhar com os meus alunos dentro da sala de aula. Para quê tanto projecto? E as horas que passámos a elaborar estes documentos? E que tempo resta para os alunos?”*. A professora C, mais cautelosa, desabafava: *“Estes documentos são mais para mostrar à Inspeção ou à DREN, porque dentro da sala de aula”* (não concluiu a frase).

O que fazer, então, perante tal crise? Como reanimar as massas docentes? Como destronar a máxima popular *“muito e bem há pouco quem”* quando as exigências são muitas e as condições de trabalho não são as melhores?

Parece-nos que a formação contínua também é imprescindível para o desenvolvimento e realização profissional dos professores, numa perspectiva relacional, colocando –os em situações de colaboração orientadas para a análise dos problemas concretos com que se deparam diariamente.

Reconhecemos que a formação de professores tem incidido mais na preparação para transmitir conteúdos programáticos, privilegiando mais as funções de instrução, do que treino para gerir as relações interpessoais dentro da sala de aula. Deste modo torna-se urgente a preparação /antecipação das dificuldades que os futuros docentes irão enfrentar, para depois poderem confrontar-se com elas e actuar em conformidade

Digamos que a formação deve apontar para a emergência de uma prática reflexiva e de uma dinâmica colectiva de escola que possibilite o encontrar de novas linhas de acção propiciadoras de novas formas de inovação e desenvolvimento.

Constatámos, igualmente, que nos docentes com quem mantivemos a nossa conversa informal exploratória, não estando nenhum deles em início de carreira, as respostas mais frequentes eram a *“sobrecarga horária, a sobrecarga de trabalho administrativo e a falta de tempo livre”*, referindo ainda que *“Cada vez tenho menos tempo e paciência para eles!”*- queixava-se a professora A, enquanto que a professora B, dizia: *“Eles não têm interesse por nada, não adianta preparar aulas diferentes, pois o resultado é o mesmo”*.

Parece-nos pois que a Escola como *locus* central da identidade docente é, na maior parte das vezes, não um espaço de emancipação, mas, pelo contrário, um espaço gerador de discursos homogêneos que urge substituir encarando a formação tanto inicial como contínua, como um processo de análise, reflexão e crítica conducente a toda uma mudança absolutamente necessária.

A forma como em 1974 foi conquistado o direito de cidadania e se iniciou o processo de profissionalização da actividade docente marca ainda hoje, indubitavelmente, a cultura profissional dos docentes e a forma como estes se relacionam com a administração da educação e os parceiros educativos. De referir que em 1989, com a publicação do 1º Estatuto da Carreira Docente, que remonta à Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), surge a obrigatoriedade de formação docente.

De facto, através da análise da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro – *Lei de Bases do Sistema Educativo* e de outros documentos oficiais, constatamos que ao professor foram atribuídas novas competências e, desde logo, se esperou dele o cumprimento integral nas múltiplas tarefas e nos diferentes contextos institucionalizando uma formação encarada de forma atomística e descontextualizada que apenas contribui para a *funcionalização* dos docentes.

Na verdade foi na década de 1990 que se iniciou um novo ciclo na formação de professores - a formação contínua e respectivo regime jurídico. Esta tornou-se prioridade nas políticas públicas em resultado de um dupla demanda: preparar professores dos ensinos básico e secundário para a implementação da reforma educativa e dar seguimento ao estipulado no ECD relativamente à progressão na carreira docente, condicionada à obtenção de créditos.

Pela nossa experiência, inferimos que, a partir dessa formação dita científica, pedagógica e prática pedagógica, estabeleceram-se lógicas e rotinas de formação de professores de grande pobreza conceptual e curricular (como já referimos anteriormente), denotando uma relação pouco sustentada, comparativamente com as realidades escolar e profissional.

Actualmente parece consensual que os actuais modelos de formação inicial de professores se encontram esgotados e não respondem de forma alguma aos desafios de uma escola diversificada nos seus públicos e sujeita a demandas muito distintas.

Por considerarmos que no nosso quotidiano e na nossa formação surge como preocupação constante a “motivação” dos alunos encarada como um assunto complexo, onde não existem “fórmulas mágicas” para a sua concretização/eficácia, realizámos o nosso estudo empírico, inquirindo alunos, e conversando com alguns professores.

Assim, pensamos que, por gosto, tudo se consegue e retém - é como que uma filtragem e os ensinamentos vão-se integrando, conforme o significado da aprendizagem. Desta forma, consideramos ser necessário, diríamos mesmo prioritário, diagnosticar em primeiro lugar os interesses dos discentes antes de abrir o leque de opções.

Por outro lado, reconhecemos que os tempos estão “difíceis” para a classe docente, não só pelas dificuldades relativamente à diversidade cultural e social que temos nas nossas escolas, mas também, devido aos problemas com a Administração Central que têm vindo a desgastar moral e psicologicamente praticamente toda a classe.

As conversas informais exploratórias que fizemos são a prova desse “*mal-estar docente*”, notando-se uma enorme recusa em colaborar connosco, como desabafava a professora A: “ *Não achas que já tenho bastante que fazer?*” e, ao mesmo tempo, uma necessidade enorme de expôr todos os seus constrangimentos e desilusões, relativamente ao ensino em geral: “ *Estou farta disto! Os professores são sempre os culpados de tudo e responsáveis por tudo o que há de mal nas escolas!*” – queixava-se a professora C

Curiosamente, estes aspectos focados abrangeram todos os docentes com quem mantivemos a nossa conversa informal exploratória, independentemente da sua categoria profissional, o que é sintomático dessa profunda desmotivação.

Finalmente, e não alheios a tais questões, que já fomos defendendo ao longo do trabalho, gostaríamos de realçar as principais alternativas para melhorar a questão da motivação dos alunos.

Tais sugestões podem agrupar-se em três áreas:

- a) Um currículo local/regional, que tenha em conta a realidade social, económica e cultural dos alunos, bem como os seus interesses reais, ou seja, uma flexibilização em termos de conteúdos programáticos e não em termos de carga horária semanal. Reafirmamos a necessidade de uma articulação horizontal e vertical, a fim de criar um ensino mais significativo para os nossos alunos.
- b) Formação inicial e contínua de professores adequada à realidade escolar e à diversidade cultural da “escola de massas”, de forma a preparar os docentes para os problemas do seu quotidiano. Aqui apontamos a necessidade da formação de professores com áreas temáticas, tais como “Motivação de alunos”, “Gestão de conflitos na sala de aula”, “Integração da diferença”, entre outras.
- c) A criação de quadros técnicos nas escolas / autarquias constituídos não só por psicólogos, como também, por assistentes sociais, sociólogos, animadores culturais, elementos da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, para, em conjunto, possam trabalhar com os professores e assim, minimizarem muitos dos problemas de ordem social, cultural ou até económica, que são muitas das vezes a causa da grande desmotivação dos alunos.
- d) Efectiva autonomia das escolas

Para concluir, acreditamos que o papel dos docentes é tão mais significativo, quanto maior importância for dada a transmitir o currículo de forma articulada com o saber ser, o saber estar, o saber pensar, o saber agir, atendendo a uma formação individual e cívica e não descurando aprendizagens pré-existentes. O

senso comum, os contextos diferenciados de cada aluno deverão ser um ponto de partida em cada ensinamento onde o sonho também poderá ter lugar:

Como nos diz Augusto Cury (2006, p.152):

Somos professores? Muito mais!

Somos educadores? Mais ainda!

Somos vendedores de sonhos!”

Urge, pois, repensar o papel do professor junto da sociedade, da administração e dos próprios pais, uma vez que a escola de hoje não é mais a escola de há vinte anos atrás.

No entanto, contrariamente à escola tradicional, todo este processo deverá ser partilhado não só com os pais e encarregados de educação, mas também, com os vários membros da comunidade escolar. Paralelamente, reconhecemos que a escola não está preparada para integrar essa diferença e a diversidade como uma fonte alargada de respostas para a complexidade e imprevisibilidade das situações do mundo moderno.

Todos sabemos que a escola está em crise, talvez porque não se verifica a concertação de esforços dos vários agentes educativos, imprescindível, para obter maior sucesso e motivação dos nossos alunos.

Para a concretização daquelas três sugestões, torna-se imprescindível a autonomia das escolas, em todo o sentido da palavra e, não apenas, em algumas situações. De facto, desde 1998, com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, se tem vindo a falar de autonomia, mas efectivamente, 11 anos mais tarde, as escolas continuam a estar dependentes quase exclusivamente do Ministério da Educação

Deste modo, e de acordo com o estudo de Huberman (1995, p.43), encontrando-nos, provavelmente já numa fase de “*serenidade*”, mas não de “*distanciamento*” e muito menos de “*conservadorismo*” e reconhecendo que, muitas vezes, como afirma Woods (1999, p. 37)“ ... o entusiasmo já vai sendo moderado pela cautela”, deixamos aqui a nossa reflexão e como corolário desta breve retrospectiva a frase de Boutinet que passamos a citar “... as idades da vida tendem,

cada vez mais, a obedecer a uma lógica de projecto, como se tratasse, deste modo, de lutar contra a irreversibilidade do tempo, como se fosse preciso, permanentemente, reorientá-la” (1986, p. 15).

Parece-nos, pois, que o primeiro passo a dar será reconhecer que os professores são a alma de qualquer sistema educativo e que sem eles, ou contra eles, não será possível implementar, qualquer reforma no sistema educativo, pelo que urge estabelecer áreas consensuais entre o Ministério da Educação e os vários membros da comunidade educativa.

A nossa Tese, tanto nos seus referenciais teóricos, como nos que tivemos a oportunidade de construir no trabalho empírico, tentou ser uma resposta no sentido de redefinir o papel do professor, por forma a que seja o motor de arranque, a chave mestra para a motivação e consequente sucesso escolar dos nossos alunos.

“Educar é ser
um artesão da personalidade,
um poeta da inteligência,
um semeador de ideias.”

Augusto Cury (2006, p. 57)