

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO
EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Narrativa autobiográfica: relatos de vida marcados pela fobia escolar de um aluno

Trabalho de projeto apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Supervisão Pedagógica

Por: **Paula Maria de Sousa Moreira da Costa Pinto**
Orientação: **Doutor Júlio Emílio Sousa**

Porto, outubro de 2014

“Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo.”

(Paulo Freire, 2014:52)

AGRADECIMENTOS

Dedico este meu trabalho ao meu marido e aos meus filhos pelo carinho imensurável, pela compreensão desmedida e pela tolerância incansável que demonstraram nesta etapa da minha vida!

Uma palavra de agradecimento aos professores do Conselho de Turma, especialmente aos entrevistados, à família do aluno e à pedopsiquiatra que o acompanhou pelo empenho e colaboração demonstrados ao longo deste trabalho.

Ao Doutor Júlio Emílio Sousa, meu orientador, agradeço o apoio e a compreensão que sempre manifestou.

RESUMO

Palavras- chave: Escola inclusiva, Fobia escolar, Trabalho colaborativo, Prática pedagógica, Coaching educativo.

Pensar na qualidade educativa do século XXI significa apostar no conceito de Educação Inclusiva e (re)pensar a escola de forma a promover uma sociedade onde cada um se sinta respeitado nas suas diferenças e possa exercer o seu direito de cidadania.

A escola deve assumir uma perspetiva de inclusividade para enfrentar os desafios que a sociedade atual coloca à educação. Os referenciais de hoje apelam à necessidade de uma escola de todos e para todos, onde a diferença não é sentida como ameaça, e onde todos se sentem respeitados e são ajudados a construir uma identidade de que possam sentir orgulho.

O professor é o elemento-chave da mudança. Ensinar exige mais do que conhecimentos da matéria, impõe como requisitos essenciais gostar da matéria, de forma a despoletar nos alunos o gosto ou até a paixão pelo que está a ser ensinado, e assumir a postura de que o professor não só ensina mas também aprende, especialmente quando reflete sobre a sua prática e os resultados dos seus alunos.

Através da narrativa autobiográfica, um profissional da educação dá voz a relatos de vida vivenciados em contexto escolar marcados por um aluno com fobia escolar.

Este trabalho de projeto partiu da necessidade de conseguir dar resposta à seguinte questão: A escola está preparada para compreender uma problemática como a fobia escolar e desenvolver adequadas estratégias de intervenção que permitam o seu tratamento em contexto escolar?

Os professores do CT, através do trabalho colaborativo, deram resposta ao desafio conseguindo motivar o aluno a vir à escola e promovendo o seu sucesso escolar.

O acompanhamento que a DT prestou ao aluno facilitou a organização do seu estudo em casa e ajudou-o a ultrapassar algumas das suas dificuldades de aprendizagem, o que favoreceu o aumento da sua autoestima e motivação para investir na vida académica.

A família revelou-se uma forte aliada neste processo de tratamento do seu educando em contexto escolar contribuindo de forma consciente e deliberada para o regresso do filho à escola.

A pedopsiquiatra, que demonstrou sempre inteira disponibilidade para colaborar com a escola e a família, desempenhou um papel fundamental no sucesso deste caso.

ABSTRACT

To think about the educational quality of the twenty-first century means relying on the concept of inclusive education and (re) think the school to promote a society where everyone feels respected in their differences and able to exercise his right of citizenship.

The school must take a perspective of inclusiveness to meet the challenges that today's society places to education. Today's referentials appeal to a school for everyone and for all where the difference is not felt as a threat and where everyone feels respected and are helped to build an identity to be proud of.

Teachers are a key element for the change. Teaching requires more than the knowledge of subjects, it demands loving it in order to trigger the student's attention and even their passion for what is being taught. Teachers should assume the position that each one not only teaches but also learns, especially if they think over their practice and the results with their students.

Through an autobiographical narrative, a professional of education gives voice to stories of his life, lived in a school context marked by a student with school phobia.

This research project started from the need to be able to answer to following question: Is school prepared to understand an issue as school phobia and to be able to develop the appropriate intervention strategies that enable its treatment in the school context?

Teachers of the class council, through a collaborative work, have responded to the challenge and managed to motivate the student to come to school and contributed to his academic success.

The support and monitoring that the class director provided to the student, helped him to organize the home work and the study. As a result, the student

overcame some of their learning difficulties that contributed to an increased self-esteem and motivation to invest in academic life.

The student family proved to be a strong ally in this process of treatment and reorientation, contributing consciously and deliberately to return the child to school.

A child psychiatrist, who always showed full willingness to cooperate with the school and the family, played a key role in the success of this event.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	V
ÍNDICE	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	X
ÍNDICE DE TABELAS	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XII
INTRODUÇÃO	1
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. Desafios da Escola Atual	7
2. Escola Inclusiva	12
3. Boas Práticas em Educação	16
4. Desenvolvimento de Competências e o papel específico do <i>coaching</i> educativo	21
5. Supervisão e trabalho colaborativo	25
II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	
1. Objetivos da investigação	29
2. Opções metodológicas	
2.1 Paradigma qualitativo	30

2.2 Estudo de caso	33
3. O contexto e participantes da investigação	38
4. Técnicas de recolha de dados e procedimentos	
4.1 - Ação de sensibilização ao CT	42
4.2 - A narrativa profissional	44
4.3 – A observação (direta e participante)	63
4.4 – Inquérito por questionário	66
4.5 – Entrevista semiestruturada	72
4.6 – Análise documental	74
4.7 – Análise de conteúdo	76
5. Apresentação e análise de dados	82
6. Discussão de resultados	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura esquematizada do inquérito por questionário	70
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas à pergunta 2 do inquérito ao Conselho de Turma	87
Gráfico 2 - Respostas à pergunta 3 do inquérito ao Conselho de Turma	88
Gráfico 3 - Respostas à pergunta 4 do inquérito ao Conselho de Turma	89
Gráfico 4 - Respostas à pergunta 5 do inquérito ao Conselho de Turma	90
Gráfico 5 - Respostas à pergunta 6 do inquérito ao Conselho de Turma	91
Gráfico 6 - Respostas à pergunta 7 do inquérito ao Conselho de Turma	92
Gráfico 7 - Respostas à pergunta 8 do inquérito ao Conselho de Turma	93
Gráfico 8 - Respostas à pergunta 9 do inquérito ao Conselho de Turma	94
Gráfico 9 - Respostas à pergunta 10 do inquérito ao Conselho de Turma	94
Gráfico 10 - Respostas à pergunta 11i do inquérito ao Conselho de Turma	95
Gráfico 11 - Respostas à pergunta 11ii do inquérito ao Conselho de Turma	97
Gráfico 12 - Respostas à pergunta 11iii do inquérito ao Conselho de Turma	98
Gráfico13 – Respostas à pergunta 11iv do inquérito ao Conselho de Turma	99
Gráfico14 – Respostas à pergunta 12 do inquérito ao Conselho de Turma	99

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização pessoal e profissional dos professores do CT	Pág. 85
Tabela 2	Cruzamento de respostas à questão 10 e questão 8.	Anexo IV
Tabela 3	Cruzamento de respostas à questão 10 e questão 9.	Anexo IV
Tabela 4	Cruzamento de respostas à questão 10 e questão 11i.	Anexo IV
Tabela 5	Cruzamento de respostas à questão 10 e questão 11ii.	Anexo IV
Tabela 6	Cruzamento de respostas à questão 10 e questão 11iv.	Anexo IV
Tabela 7	Cruzamento de respostas à questão 10 e questão 12.	Anexo IV
Tabela 8	Categorias/Explicitação	Pág. 105
Tabela 9	Opinião dos inquiridos relativamente a fobia escolar citação	Pág. 106
Tabela 10	Posição dos inquiridos face ao caso de um aluno que apresenta quadro compatível com fobia escolar	Pág. 107
Tabela 11	Perceção dos inquiridos relativamente a aspetos comportamentais do aluno	Pág. 108
Tabela 12	Estratégias adotadas pelos inquiridos perante situações de insegurança e nervosismo do aluno	Pág. 112
Tabela 13	Opinião dos inquiridos sobre a evolução do aluno	Pág. 114
Tabela 14	Estratégias utilizadas pelos inquiridos para motivar o aluno e o seu impacto no tratamento da fobia escolar	Pág. 115

LISTA DE ABREVIATURAS

CT - Conselho de Turma

DT - Diretora de Turma

PE - Projeto Educativo

INTRODUÇÃO

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Supervisão Pedagógica da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

A educação é um direito fundamental à própria existência.

*«Toda a pessoa tem direito à educação.»
in Declaração Universal dos Direitos Humanos - Adotada e proclamada pela
resolução 217(III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de
1948, artigo XXVI*

A convicção de que a escola tem de se tornar mais inclusiva fez emergir o desejo de o confirmar através da narrativa autobiográfica que dá voz a uma profissional da educação cuja trajetória pessoal e profissional foi marcada por experiências vividas com um aluno que apresenta quadro psiquiátrico compatível com fobia escolar.

É uma realidade que a escola durante muito tempo foi insensível às diferenças e só acolhia e valorizava os alunos que se identificavam mais com os seus valores e os códigos culturais veiculados por ela. A escola foi fonte de exclusão para muitos alunos cujos valores, ritmos e interesses eram incompatíveis com os transmitidos pela escola que acabava por atribuir-lhes o rótulo de «desmotivados», «indisciplinados» ou «falta de inteligência».

O princípio da igualdade implica que as necessidades de cada indivíduo tenham igual importância, devendo o tratamento igualitário constituir a base da organização das sociedades e que todos os meios sejam utilizados para que todos beneficiem de igual oportunidade de participação.

Em Portugal, toda a estrutura do sistema escolar foi estabelecida pela Lei nº46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), que define o sistema educativo como um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação. Este direito, segundo a lei, traduz-se pela garantia de uma ação formativa que tem como objetivo favorecer o desenvolvimento da sociedade

numa igualdade de oportunidades. A Lei de Bases determina o caráter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, especificando no seu artigo 7º, que lhe cumpre «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses». Nesta conjuntura a Educação Especial aparece como uma modalidade especial de educação (artigo 16º).

A educação inclusiva recebeu um incentivo decisivo com a Declaração Final da conferência da UNESCO, realizada em Salamanca, em Junho de 1994. Em Portugal decorreram apenas três anos para que os princípios de Salamanca fossem consagrados no Despacho 105/97, publicado em julho, onde se faz opção por uma orientação claramente inclusiva para a educação portuguesa. Mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, independentemente das suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e aí as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem de sucesso para todas fruto da diferenciação de estratégias estabelecidas.

A educação inclusiva rompe com os valores da escola tradicional, pois põe termo ao conceito de currículo único, ao conceito de aluno-padrão normalizado, ao conceito de aprendizagem como transferência de conhecimentos, de escola como instrumento de reprodução e dominação social. A diversidade, abrangendo vários níveis (cultural, de projetos de vida, interesses, competências prévias, vivências, valores, entre muitos outros aspetos) que caracteriza a população escolar implica mudanças profundas nas práticas profissionais dos agentes envolvidos no processo educativo. Urge desenvolver nos professores uma consciência epistemológica que os conduza a questionar as práticas, a refletir sobre elas, a implementar formas de trabalho colaborativo entre professores e entre estes e os alunos, pois só assim se conseguirá desenvolver as instituições.

Na ótica de Senge (1990, citado por Hargraves, 2001:209) as organizações aprendizes são:

“ (...) organizações onde as pessoas aumentam continuamente a sua capacidade de construir os resultados que verdadeiramente desejam, onde são alimentados padrões de pensamento novos e expansivos, onde é libertada a aspiração coletiva e onde as pessoas estão continuamente a aprender como aprender em conjunto.”

Nesta narrativa autobiográfica a dinâmica do eu trará à superfície as suas dimensões pessoais (afetivas, emocionais e biográficas) resultantes das experiências vividas em contexto escolar, em particular as vivenciadas com um aluno que sofre de fobia escolar, e o desafio latente de que a escola é que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e jovens e ajudá-los a construir uma identidade da qual se orgulhem, porque a sentem respeitada.

A supervisão colaborativa esteve presente no desenvolvimento deste estudo, embora a supervisão vertical também tenha sido oportuna. Os professores do CT partilharam ideias, preocupações, práticas e refletiram em conjunto com vista à melhoria do processo ensino-aprendizagem, ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O acompanhamento individual facultado pela Diretora de Turma ao aluno foi uma excelente oportunidade para o discente falar acerca das suas experiências desagradáveis na escola e ser encorajado, através do fortalecimento da sua autoestima, a reduzir a ansiedade em contexto escolar. A DT nas sessões procurou sempre demonstrar autenticidade, compreensão em relação aos problemas apresentados pelo aluno, afeto por ele e interesse em ajudá-lo. Por outro lado, houve necessidade de sensibilizar o aluno para todo um conjunto de condições ambientais e pessoais propiciadoras do estudo, de ensinar todo um conjunto de estratégias facilitadoras da aprendizagem, valorizando-se em simultâneo a importância da leitura como técnica fundamental deste processo. Procurou-se o enriquecimento do aluno em saberes e habilidades essenciais para o ajudar a estudar e o desenvolvimento da motivação e da eficácia do estudo, através do desenvolvimento da capacidade de auto-orientação e controlo. O aluno refletiu, frequentemente, sobre si próprio, sobre as suas competências na realização do estudo e as suas falhas, sobre o seu estilo de atuação enquanto estudante e, quando foi necessário, desenvolveu a partir daí mais e/ou melhores «competências de estudo». O aluno consciencializou-se que aprender implica uma postura ativa perante a escola. A Diretora de Turma estabeleceu a ponte entre o aluno e os professores do CT, de modo a que, atendendo às dificuldades de aprendizagem do aluno, resultantes do seu absentismo, se realizassem ajustamentos e/ou mudanças das práticas

pedagógicas dos docentes. Sem comprometer os requisitos académicos, um ou outro aspeto da situação escolar encarado como perturbador para o aluno, também foi alterado. O *coaching* educativo foi utilizado como estratégia no acompanhamento do aluno, de forma a potenciar o êxito desejado.

O papel desempenhado pela família foi essencial para a obtenção de resultados positivos em todo este processo. Contudo, foi necessário educar os pais para evitar os tipos de comportamentos excessivamente protetores que encorajam o absentismo escolar e orientá-los para resistirem à manipulação do filho. A fobia escolar do adolescente pode comprometer seriamente a sua progressão académica e o seu desenvolvimento social. A ida para a escola é obrigatória.

A pedopsiquiatra que acompanhou o aluno contribuiu para uma mudança positiva do seu comportamento e ajudou o CT, através dos contactos estabelecidos com a DT, a adotar as estratégias mais eficazes para o aluno alcançar um alívio suficiente dos seus sintomas e preocupações, a ponto de estabilizar numa rotina diária adaptativa.

Ser professor de um aluno que tem medo de ir à escola ou antes tem medo de algum aspeto do ambiente escolar, de alguma coisa que possa acontecer na escola ou fica ansioso por sair de casa ou estar longe da sua família exigiu um trabalho de investigação com o intuito de identificar e analisar os fatores que podem estar envolvidos nesta situação de fobia escolar.

Neste percurso investigativo foi essencial avaliar, de forma detalhada, as dificuldades do aluno e, em colaboração com os professores do CT, a família e a pedopsiquiatra que acompanha o aluno, ajudá-lo a fortalecer a sua autoestima, a aceitar a escola e a construir um projeto de vida num ambiente de segurança afetiva. O aluno, apesar de não se encontrar abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, apresenta dificuldades de aprendizagem resultantes das ausências frequentes às aulas devido à sua problemática e a escola deve garantir o seu direito a um ensino de qualidade.

Para Paulo Freire (1997:12), qualquer ato educativo não pode deixar de ser «um ato de grande amor pelo mundo e pelo homem» sendo um dos maiores

deveres do professor «estar vigilante contra todas as práticas de desumanização».

A pergunta de partida definida para este trabalho de investigação reflete a vontade de mudança subjacente a toda esta explanação apresentada: A escola está preparada para compreender uma problemática como a fobia escolar e desenvolver adequadas estratégias de intervenção que permitam o seu tratamento no contexto escolar?

Para o desenvolvimento deste estudo definimos sete objetivos:

- Descrever, contextualizar e refletir sobre situações do quotidiano profissional
- Produzir e clarificar significados e saberes ligados à experiência através da narrativa
- Compreender, a partir de diversas perspetivas, o problema em causa na investigação
- Construir conhecimento e favorecer a produção de saberes
- Reconstruir experiências vividas e ações realizadas
- Contribuir para resolver o(s) problema(s) da prática profissional em causa na investigação
- (Re)definir estratégias de intervenção pedagógica conducentes à integração e promoção do sucesso educativo num caso de fobia escolar.

O presente estudo, através do qual pretendemos dar conta do trabalho realizado, está organizado em dois capítulos.

Após a introdução onde se antecipa o desenvolvimento do estudo, inicia-se o capítulo I que se desdobra em cinco pontos e corresponde ao enquadramento teórico, de suporte ao trabalho. No ponto um abordam-se os desafios da escola atual; no ponto dois caracteriza-se a escola inclusiva; no ponto três apontam-se boas práticas em educação; no ponto quatro destaca-se o papel da escola no desenvolvimento de competências e a importância do papel do *coaching* educativo no sucesso dos intervenientes em situações de ensino e aprendizagem e no ponto cinco define-se o conceito de Supervisão e a importância do trabalho colaborativo.

Seguidamente, apresentamos o Capítulo II que corresponde ao enquadramento metodológico e está organizado em seis pontos. No ponto um referimos os objetivos da investigação e no ponto dois descrevemos as opções

metodológicas que se subdividem em dois subpontos que abordam o paradigma qualitativo e o estudo de caso respetivamente. No ponto três descreve-se o contexto e indicam-se os participantes da investigação. No ponto quatro apresentamos as técnicas de recolha de dados e procedimentos. Este ponto subdivide-se em sete subpontos nos quais consta a ação de sensibilização ao CT, o desenvolvimento da narrativa profissional, a referência à observação direta e participante adotadas, a utilização do inquérito por questionário, a realização das entrevistas semi-estruturadas, a realização da análise documental e a realização de análise conteúdo. No ponto cinco procedemos à análise dos dados obtidos no inquérito por questionário e nas duas entrevistas realizadas. As conclusões dos resultados são apresentadas no ponto 6. Na sequência deste ponto são tecidas as considerações finais.

Finalmente apresentaremos ainda a bibliografia que nos orientou no desenvolvimento do trabalho.

Os instrumentos utilizados para a recolha de informação, bem como outros elementos considerados relevantes ao estudo, apresentam-se em anexo.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Desafios da Escola Atual

A interdependência planetária e a globalização são os principais fenómenos do nosso tempo que vão caracterizar o século XXI.

Sobre os novos desafios que se colocam à educação, não podemos deixar de sublinhar que os referenciais com que nos deparamos atualmente são diferentes e invocam o surgimento de um novo “humanismo” pedagógico que direcione a sua reflexão libertadora para os requisitos socio-históricos da hodiernidade. A progressiva informatização das atividades do mundo laboral, auxiliada pelos novos meios tecnológicos, a tendencial multiculturalidade das sociedades, conseqüente dos movimentos migratórios e a valorização do conhecimento como força geradora da produtividade económica são traços de inovação que caracterizam a nossa atualidade e revelam-se de extrema importância para a educação. Não estaria completa a nossa descrição do cenário se não fosse referido o crescimento desenfreado da comunicação através das redes sociais informatizadas que certamente contribuirão para a criação de uma consciência coletiva aglutinadora de convergências em relação a alguns tópicos.

“A tensão entre tradição e modernidade está relacionada com a mesma problemática: adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, além de manter sob controlo o progresso científico. Com este espírito é que se deve enfrentar o desafio instigante das novas tecnologias de informação:” (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 2010)

O fenómeno da mundialização ou globalização, na sua vertente mais idealista, aposta no sentimento identitário de planetarização, embora não possamos ignorar as pressões económicas de um mercado laboral mundializado que procura mão-de-obra qualificada mais barata. A educação está a ser afetada

por esta realidade e o modelo global de educação vai-se afirmando gradualmente.

Segundo Formosinho & Reis, (2010), a complexidade das nossas sociedades de informação, em processo de globalização, exige repensar a escola e prepará-la para os novos desafios e, nessa linha de orientação, o modelo escolar deve ser concebido como heterogéneo, multissocial e multicultural.

As escolas do futuro vão ter de ser muito diferentes, porque já não é suficiente providenciar competências básicas aos estudantes, tais como a literacia e numeracia. Adicionando a estas competências básicas, eles necessitam de competências como o pensamento complexo e crítico, a resolução de problemas, a reflexão de opções, a concretização de juízos fundamentados, o desenvolvimento de identidades flexíveis (plasticidade que permite a adaptação), o trabalho autónomo e em grupos e tomar decisões nas situações mais difíceis recorrendo a um leque diferenciado de atuações.

As mudanças estruturais e culturais nas escolas são urgentes, mas sublinhe-se que o ensino e a aprendizagem só terão sucesso se existir uma ideia clara do que são as boas práticas de ensino e uma compreensão dos princípios que contribuem para a eficácia do ensino e da aprendizagem.

A prática da escola tradicional assenta na assimilação de conhecimentos baseada na repetição, no exercício e prática de atuações e factos corretos e nas regras e conteúdo das disciplinas, com o objetivo de se atingir a reprodução. A visão construtivista da aprendizagem proposta pelos psicólogos cognitivos veio demonstrar que os alunos quando recebem informação interpretam-na, relacionam-na com os conhecimentos que já possuem e, se for significativo, reorganizam o seu raciocínio para a receber. Os alunos só ampliam o seu conhecimento se houver uma compreensão genuína, ou seja, se as situações forem significativas e eles puderem aplicar o que aprenderam em situações novas e adequadas. Esta conceção de ensino parte do conhecimento prévio do aluno para a aquisição de novo conhecimento; centra-se na aprendizagem e pensamento complexos; valoriza a natureza social e emocional da

aprendizagem; a aprendizagem está ligada à vida real e os alunos assumem responsabilidades na construção da sua própria aprendizagem.

Segundo Gardner (1993), todos nascemos com o potencial para desenvolvermos uma variedade de inteligências que podem ser ensinadas e aprendidas. Todas as pessoas percebem e conhecem o mundo de formas diferentes.

Numa sala de aula, os alunos apresentam diferentes estilos de aprendizagem e os professores devem proporcionar a utilização de um conjunto de estratégias de ensino que permita que todos tenham oportunidade para aprender formas de explorarem os seus pontos fortes e colmatarem as suas dificuldades.

“ (...) é preciso acabar com a estruturação dos cursos em graus rígidos, «inventar» uma organização pedagógica que permita a cada um progredir de acordo com o seu ritmo, sem encerrá-lo em uma classe por idade ou em um grupo-classe que pretenda ser homogêneo. Isso pressupõe uma pedagogia diferenciada, baseada em uma avaliação formativa.” (Perrenoud, 2001:94)

O conhecimento prévio que cada aluno possui pode facilitar ou dificultar a aprendizagem. O desajustamento entre o conhecimento e a experiência que cada aluno transporta consigo para a sala de aula e o currículo encontra-se na base do rendimento escolar insatisfatório. Esta realidade é facilmente constatada quando numa turma temos alunos pertencentes a um conjunto diversificado de ambientes.

O desafio que se impõe aos professores para a mudança das escolas é o de aprender novas formas de ensinar e abdicar de muito do que sabiam e do que faziam na sua sala de aula.

O professor, na sua prática pedagógica, deve atender à diversidade de alunos presente na sala de aula e arranjar formas adequadas de trabalhar com eles, de forma a diminuir as suas diferenças. O professor tem que utilizar o meio social em que os alunos vivem, identificar problemas, situações que sejam significativas para os estudantes (relacionadas com as suas vivências, os seus problemas e o seu quotidiano) e ajudá-los a construir novos entendimentos. Para além das aprendizagens curriculares, deve despertar-lhes uma reflexão crítica sobre esses problemas recorrendo a dispositivos de diferenciação pedagógica.

“Todos os professores sabem por experiência própria, que as crianças são diferentes, que não têm os mesmos interesses, que não aprendem no mesmo ritmo, que não recebem do meio do qual provêm o mesmo capital linguístico e cultural, que na mesma idade não têm o mesmo nível de desenvolvimento intelectual, que nem todas são ajudadas e apoiadas pela família. Portanto, com o mesmo ensino, não podem adquirir ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens: para prevenir o fracasso escolar, para não agravar ainda mais as desigualdades iniciais, é preciso diferenciar o ensino, dedicar mais tempo e mais recursos para ajudar os menos favorecidos. (Perrenoud, 2001:49)

Os alunos aprendem com eficácia se a aprendizagem for uma aprendizagem real, baseada nas suas próprias necessidades e aspetos considerados pertinentes e valorizando as suas dimensões cognitivas e afetivas.

Uma aprendizagem eficaz exige a automonitorização do nosso conhecimento e pensamento e a autoavaliação. A avaliação eficaz mune os alunos de ferramentas importantes para formularem questões reflexivas e para indagarem o que precisam para ampliar o seu conhecimento.

Os alunos têm diferentes crenças sobre o seu sucesso ou insucesso que influenciam a sua motivação. O professor deve saber motivar os alunos e o diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos. A indisciplina dos alunos está relacionada frequentemente com a falta de interesse pelas atividades propostas nas aulas.

“Para evitar dificuldades, o professor tem necessidade de ser um pouco manipulador, de seduzir, de provocar riso, de ser cúmplice, de ser temido ou adorado, ou tudo isso ao mesmo tempo. A relação pedagógica só pode ser construída sobre estratégias parcialmente inconfessáveis.” (Perrenoud, 2001:130)

A aprendizagem cooperativa é indicada como uma estratégia apropriada para grupos heterogêneos de alunos, porque estimula e dá a oportunidade aos alunos de utilizarem as suas mentes em conjunto, para construir o seu próprio conhecimento, individual e coletivo.

Balkcom (1992) define aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino em que pequenos grupos, cada um com alunos de diferentes níveis de competência, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando no grupo uma atmosfera de realização.

Os alunos têm que ser capazes de usar o pensamento crítico e adquirir capacidades de resolução de problemas, bem como saberem usar as suas

aptidões e os seus conhecimentos em situações novas e como tal têm que desenvolver capacidades de autoavaliação e de autoadaptação.

Os jovens, para serem aprendentes ao longo da vida, precisam de sair da escola motivados para aprender, quer coletiva, quer individualmente. Compete aos professores torná-los mais confiantes e mais comprometidos com a sua própria aprendizagem, munindo-os das ferramentas necessárias para se responsabilizarem e adquirirem autonomia. Quando os alunos se envolvem ativamente na sua própria aprendizagem e investem numa autoavaliação genuína, fortalecem a sua autoconsciência e passam a compreender os seus pontos fracos, a complexidade das situações e mesmo os insucessos como fazendo parte do processo de aprendizagem e da vida.

A crescente utilização das novas tecnologias na sala de aula, quando bem utilizada, permite que os professores se concentrem na aprendizagem individual, na exploração das potencialidades dos alunos, concentrando-se nos seus resultados. A aprendizagem que articula o conhecimento e a compreensão implica que os professores trabalhem na aprendizagem de superfície e na aprendizagem profunda. Os factos isolados são importantes, mas só adquirem sentido quando são entendidos em contextos autênticos.

Os professores devem providenciar experiências que sejam abrangentes e profundas que se adequem ao conhecimento dos alunos, no sentido de alargar os seus horizontes e rentabilizar todas as suas aptidões e interesses.

“Se a escola quer estimular a aprendizagem ao longo de toda a vida, os professores terão de adoptar novos papéis, deixarão de ser transmissores de informação factual ou de conhecimento teórico ou prático e passarão a ser «facilitadores da aprendizagem» - aqueles que «ajudam» os jovens a descobrir ou a adquirir conhecimento, atitudes, destrezas e aptidões e competências. Irão estimular nos alunos atitudes críticas e estilos de aprendizagem [pro]-activos que constituem a base do processo de aprendizagem permanente.” (Beernaert, citado por Day, 2001:308)

2. Escola Inclusiva

Num século em que a globalização já está em marcha e vai marcar o século XXI, a nível mundial, a exclusão prevalece e destaca-se em muitas situações do nosso quotidiano.

A nível académico, somos confrontados com o abandono precoce da escola que tem consequências nefastas no futuro dos jovens. Os riscos provocados pela exclusão são vários: o isolamento social, a dificuldade de conseguir um emprego minimamente estável, o mundo da criminalidade, a segregação, mas também o aparecimento e fortalecimento de preconceitos diferenciadores que provocam sofrimento e conduz à anulação da capacidade de reação em relação a situações desfavoráveis.

Os grupos não incluídos, têm sido alvo de políticas que têm como objetivo quer a sua assimilação, quer a sua integração, ou, mais recentemente a sua inclusão propriamente dita. A título de exemplo, alguns grupos étnicos ou de estilos de vida minoritários, através da reclamação «*Include me out!*», isto é, «quero/queremos ser incluídos, mas como diferente/s», exigem ver o quadro de exercício da sua cidadania respeitado sem abdicarem daquilo que os distingue enquanto indivíduos e grupos (Castells, 1996), seja a sua orientação sexual, seja o facto de pertencer a um grupo étnico, seja o estilo de vida adotado.

Para que a escola seja capaz de desenvolver cidadãos com competências complexas, que lhes possibilitem participar na sociedade de que fazem parte e que demonstrem atitudes de tolerância e respeito para com os outros cidadãos, ela tem que se tornar mais inclusiva. A inclusão é mudança.

Nas nossas escolas encontramos muitos alunos que se sentem excluídos, porque a cultura veiculada pela escola está distante daquela em que eles se integram. Esta situação é geradora de conflitos e de sofrimento que eles nem sempre conseguem resolver. Se a escolha recair na cultura familiar, poderão deparar-se com o insucesso escolar e a exclusão, mas se optarem pela cultura

académica poderão criar obstáculos ao diálogo familiar, que é detentor de um tipo de discurso e de temas de conversação diferentes e que não vão de encontro aos valores, comportamentos e linguagem difundidos pela escola.

Para Rodrigues (2000:10):

“A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.”

A sociedade mudou e a escola não é mais um espaço-tempo de transmissão de conhecimentos, mas uma comunidade educativa em que os todos os agentes interagem dialogicamente. A escola inclusiva, concebida como uma escola de todos e para todos, fomenta as relações sociais como fonte de desenvolvimento e de promoção do sucesso escolar. O desenvolvimento resultante das trocas sociais é um processo dialógico, ou seja, enquanto indivíduo interajo com os outros e enquanto indivíduo multifacetado, sou possuidor de identidades múltiplas que também dialogam entre si. As interações sociais são fundamentais em todo o processo de aquisição de conhecimento e de desenvolvimento de competências.

Se a escola assumir uma perspetiva de inclusividade o aluno consegue gerir o nível de conflito interno que advém das múltiplas vozes que dialogam entre si, pertencentes a um mesmo *self*, porque os diferentes personagens que compõem a identidade de cada indivíduo são respeitados na sua diversidade. O *dialogical self* consiste numa visão intrinsecamente dialógica e multifacetada da nossa identidade. Segundo Hermans (citado por César, 2003:126), “o *dialogical self* baseia-se na assunção de que existem muitas posições para o I que podem ser ocupadas por uma mesma pessoa. Para além disso, o I de uma determinada posição pode concordar, discordar, compreender, não compreender, opor-se, contradizer, questionar, desafiar e, até, ridicularizar o I de uma outra posição”. Numa ótica de inclusividade, as diferenças são aceites e respeitadas, não são encaradas como algo de negativo ou de ameaçador. Assim sendo, estão criadas as condições para que os diferentes aspetos do *self* possam dialogar sem colocarem em risco o acolhimento do aluno por parte da comunidade educativa,

e possibilitando que o aluno nas interações com os outros agentes educativos compreenda que existem diferentes opiniões e atitudes com que deve saber lidar. Se o indivíduo compreender os diversos diálogos que ocorrem em simultâneo, quer entre diferentes personagens de uma mesma identidade pessoal, quer os diálogos que se estabelecem entre diferentes pares em contexto social, consegue resolver de forma equilibrada as contradições que surgem no seu campo de atuação. A escola inclusiva ajuda a desenvolver esta capacidade dialógica, através da promoção do trabalho colaborativo e de um ambiente de segurança afetiva necessários para a concretização dos projetos de vida dos diversos agentes da comunidade.

Piaget (1969) e outros psicólogos da educação, defendem que a interação entre iguais que aprendem (crianças, jovens e adultos), numa relação mais simétrica, é tão importante como a relação mais assimétrica entre os alunos e aquele que os ensina. A interação educador-educando é valorizada, mas a interação educando-educando assume um papel fundamental, pois favorece o verdadeiro intercâmbio de ideias e a discussão, ou seja todas as ações propícias a educar a mente crítica, a objetividade e a reflexão discursiva. Assim em sala de aula, o professor deve valorizar também, para além do esforço e do trabalho individual, o trabalho em equipa. O dispositivo pedagógico complexo que permite atender conjuntamente alunos «diferentes» baseia-se em três pilares: a individualização do ensino, a autonomia dos alunos e a organização colaborativa da aprendizagem.

“Como aprendem a colaborar e a respeitar as diferenças, a conviver, numa sociedade inclusiva e em comunidades integradoras, alunos com características pessoais distintas, com deficiência e sem deficiência, com uma cultura ou outra...se tiverem sido educados em escolas ou em salas de aula separadas? Tal como defende a UNESCO.” (Maset, 2011:46)

A mudança da escola não está relacionada apenas com dificuldades estruturais, mas também com dificuldades que se verificam em termos das culturas de relações profissionais entre professores. Hargreaves (2000) destaca no campo dos obstáculos à mudança da escola a falta de uma cultura colaborativa entre os professores e a presença de uma cultura *balcanizada* do professor que pode limitar a comunicação entre os professores, instalar a indiferença e sedimentar concepções diferentes em relação ao ensino e à

aprendizagem, à disciplina e ao currículo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela influência dentro da escola.

A colaboração é fundamental para o desenvolvimento dos professores e, por consequência, para a melhoria da escola. Nas culturas colaborativas, as relações de trabalho são espontâneas, voluntárias e direcionadas para o desenvolvimento, pois é possível conversar, analisar situações, refletir e realizar um trabalho cooperativo sobre os problemas existentes ou para dar resposta às imposições externas.

Segundo César (2003:130)

“(...) a concretização de uma escola de todos e para todos não pode ser conseguida pensando apenas em cada aluno como ser isolado, em cada turma como se fosse uma ilha perdida num vasto oceano e em cada professor enquanto personagem não imbricada naquela comunidade educativa. Tem de existir uma coerência pedagógica, que se manifeste nas práticas de todos os agentes envolvidos naquela comunidade educativa.”

3. Boas Práticas em Educação

Os professores, os métodos de ensino e as escolas contribuem de forma decisiva para o sucesso dos alunos.

Atualmente temos conhecimento da importância do desenvolvimento da competência do professor e o significado de um ensino de qualidade.

Num estudo clássico desenvolvido por Shulman (1986) foram indicadas três características que parecem ser determinantes para o sucesso da profissão docente: as capacidades (habilidades, propensões e conhecimento), as ações (atividades, desempenho e comportamento) e os pensamentos (cognição, metacognição e emoções).

Atualmente os professores são impelidos a usarem as capacidades, ações e pensamentos em campos de aplicação diversificados. As escolas são verdadeiros fóruns onde se multiplicam e entrecruzam conhecimentos, à imagem e semelhança do que se passa na sociedade.

Ben Peretz (2001) considera que ser professor é uma «missão impossível», porque o professor tem que dominar uma complexidade de capacidades, ações e conhecimentos na sua profissão para dar resposta a um enorme conjunto de desafios.

Hargreaves e Fullan (2000), consideram que as escolas costumam ter os professores que merecem, o que significa que se os docentes não são reconhecidos pelo seu trabalho e valorizados como pessoas pela escola e pelos diretores, convertem-se em professores incompetentes.

“Reconhecer o propósito do professor e identificá-lo e valorizá-lo como pessoa, sugerimos, deveriam ser elementos fundamentais a apoiar qualquer estratégia de desenvolvimento profissional e de melhoria na escola.” (Hargreaves e Fullan, 2000:48)

A qualidade dos professores no rendimento escolar dos alunos já não se questiona. As práticas pedagógicas dos professores condicionam a

aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos, logo aquilo que se faz na sala de aula marca a diferença.

Os métodos utilizados pelos professores que proporcionam um envolvimento muito ativo, direto e um grande sentido de responsabilidade ao aluno no processo de aprendizagem são os que permitem atingir níveis superiores de aprendizagem, autonomia e autorregulação, em proveito do aluno.

Segundo Hattie (2009), as características dos professores e os princípios de ensino e aprendizagem eficazes têm maior influência no sucesso dos alunos do que a natureza dos métodos. As características e as atitudes dos professores são muito importantes e podem melhorar a eficácia de alguns métodos de ensino, que aplicados por si só não teriam o mesmo impacto.

O envolvimento dos professores no seu desenvolvimento profissional e o interesse dos órgãos de gestão das escolas em facultar condições para que tal aconteça garante a qualidade dos professores.

A essência de um bom ensino exige que os professores reflitam, de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas, partilhem saberes e experiências e mostrem abertura à inovação e à mudança.

“Os professores e os diretores das escolas devem considerar os resultados das investigações sobre os factores que influenciam a aprendizagem e investir na organização de espaços de debate, onde colaborativamente os professores procurem respostas” (Lopes e Silva, 2011:XIII)

As possibilidades de crescimento profissional dos professores poderá ficar limitado se os resultados das investigações forem negligenciados, porque no processo reflexivo os professores deixam-se influenciar e confiam excessivamente nas suas experiências pessoais para fundamentar as escolhas que fizeram para adotar determinadas estratégias e práticas de ensino. Os professores raramente põe em causa a eficácia das suas escolhas metodológicas e a urgência em resolver os problemas que enfrentam dia a dia nas suas salas de aula utilizando inovações pedagógicas. Inovar significa atingir a diferença quando se inova. A adoção de qualquer inovação pedagógica significa romper com o uso da prática rotineira.

De acordo com Day (2003:159), alguns motivos que explicam esta realidade colocam-se ao nível das culturas profissionais, ou seja,

“[...] muitos professores ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo. As oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas e, apesar dos melhores esforços de muitos diretores de escolas para promover culturas colegiais, estas situam-se quase sempre a nível da planificação ou servem para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas.”

As práticas adequadas de ensino são as que, por exemplo, proporcionam que o professor valorize o que os alunos já sabem, que materiais estão adequados aos objetivos e às competências a desenvolver, que razões conduzem os alunos a empenharem-se na aprendizagem e outras.

O professor deve dominar bem o conteúdo que ensina, conhecer os alunos e os processos de ensino aprendizagem. Também deve gostar de ensinar para despertar mais facilmente o gosto de aprender. A motivação dos professores influencia a motivação dos alunos. Um professor competente e com brio profissional sabe que não pode ficar na contemplação à espera das condições perfeitas para se dedicar à prática de ensino. Ele interessa-se pelos alunos e ensina com entusiasmo, porque acredita naquilo que faz e fá-lo com prazer.

Os professores competentes respeitam a diferença de capacidades dos alunos, diferenciando as metodologias de ensino, os recursos e os instrumentos de avaliação das aprendizagens. Educar é auxiliar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo os seus pontos fortes e a eliminar os seus pontos fracos.

Os melhores professores são aqueles que apresentam de forma equilibrada os obstáculos a superar e o ritmo de trabalho exigido, estabelecendo objetivos claros e tarefas desafiadoras, que sejam compreendidas pelo aluno e, ao mesmo tempo, testem as suas capacidades. O sucesso deve ser conquistado com trabalho, não à custa da facilidade das tarefas, para o aluno sentir-se competente quando atinge os seus objetivos. O aluno gosta que os outros reconheçam as suas capacidades e valorizem o seu esforço. O professor deve fornecer instrumentos que possibilitem ao aluno assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem. O ensino eficaz ajuda o aluno a adquirir autonomia.

“Quando os professores trabalham para promover a independência dos estudantes, estão realmente a ensiná-los a serem responsáveis pela sua própria aprendizagem e a providenciar-lhes as ferramentas para se responsabilizarem.” (Hargreaves, 2001:187)

O professor deve favorecer a cooperação, através do trabalho em pares ou em pequenos grupos, constituídos por alunos com diferentes competências e diversos estilos de aprendizagem.

Johnson, Johnson e Holubec (1993) consideram a aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto para otimizarem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas.

Balkcom (1992) define aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um formado com alunos que apresentam diferentes níveis de competências, utilizam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um determinado conteúdo. Cada elemento do grupo é responsável não só por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, num clima de partilha de saberes e experiências, aprendendo juntos e construindo relações de apoio mútuo, de confiança, de abertura e de respeito.

“A cooperação é um factor de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social.” (Estanqueiro, 2010:22)

O professor competente sabe que o elogio é um persuasivo instrumento de motivação. O elogio sincero do professor reforça a autoestima do aluno, incentiva-o ao estudo e fomenta a sua autonomia. O trabalho emocional de dar suporte afetivo ao aluno é essencial para ele aprender com prazer. Os reforços verbais e não-verbais (um olhar, um sorriso ou gesto) estimulam a motivação e o envolvimento do aluno na aprendizagem.

Bing e Bing (2009) apontam algumas recomendações para os professores melhorarem as suas relações com os alunos e estimular a ligação destes com a escola. Uma das recomendações a destacar é a importância do professor estar bem preparado em relação à turma e cultivar expectativas positivas em relação aos alunos.

A expectativa positiva é uma forma de otimismo pedagógico e potencia a autoconfiança do aluno. Um professor otimista *“Acredita na sua competência para ensinar e na capacidade dos alunos para aprender.”* (Estanqueiro, 2010:29)

Uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si fortalece a motivação e facilita a aprendizagem. O diálogo é uma excelente estratégia para estabelecer um clima de comunicação saudável em sala de aula. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.” (Paulo Freire, 2014:133)

A investigação confirma que existe uma relação profunda entre a capacidade do professor para ser claro e específico e o sucesso dos alunos. Fendick (1990) define a clareza do discurso do professor como organização, explicação, exemplificação e prática guiada e avaliação da aprendizagem do aluno. A imprecisão e a falta de clareza numa exposição revela, normalmente, falta de conhecimento acerca do assunto em questão.

Segundo Daniel Goleman (citado por Day,2001:65) há um conjunto de «domínios» que incluem a inteligência emocional de que os professores necessitam para desempenhar com sucesso a sua profissão: *“a capacidade de motivar-se a si próprio e persistir face a frustrações, controlar impulsos e retardar a gratificação, regular o seu estado de espírito e impedir que a angústia impeça a capacidade de pensar, sentir empatia e esperança”*.

“Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente. Por isso mesmo são precisos professores. (...) Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor.” (Roldão, 1999:114)

O professor deve procurar a diferenciação do ensino, porque uma tarefa didática proposta ou imposta não constitui um desafio para todos os alunos.

Segundo Perrenoud (2001:27), *“diferenciar é organizar as interações e as actividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele.”*

A qualidade do professor depende do seu potencial transformador e compete ao professor encontrar o verdadeiro caminho através da identificação de princípios pedagógicos que possam reproduzir contextos e utilizar práticas pedagógicas diversificadas.

4. Desenvolvimento de Competências e o papel específico do *coaching* educativo

Com a emergência do novo paradigma educativo, passamos de uma educação «domesticadora» e «bancária», limitada ao espaço escolar, para uma educação que foca o indivíduo, sujeito original, único e diferente, provido de inteligências múltiplas, possuidor de diferentes estilos de aprendizagem e, por consequência, diferentes habilidades para solucionar problemas. Este indivíduo é um «sujeito coletivo» cujo pensamento é influenciado pelas pessoas que integram o ambiente onde ele se encontra inserido. A educação centrada no «sujeito coletivo» valoriza a importância do outro, a existência de processos coletivos de construção do saber e a necessidade de se conceber situações de aprendizagem que fomentem o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar, da intuição e da criatividade.

O professor já não se assume como um mero transmissor de conhecimentos. Afirma-se como um gestor de informação e dinamizador do processo de aprendizagem. Pretende-se um novo professor que saiba ouvir mais, observar, refletir, problematizar conteúdos e atividades, apresentar situações-problema, analisar «falhas», questionar, formular hipóteses e ser capaz de sistematizar.

O aluno deixou de ser um recetor passivo de conhecimentos e transformou-se em protagonista da sua aprendizagem. O aluno deve aprender a aprender, desenvolver a capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações,

O conceito de educação transformou-se e urge novas exigências no trabalho educativo e na função docente que implicam a revisão e renovação de metodologias, de conteúdos e de formas de agir.

O *coaching*, como campo pluridisciplinar que combina teorias e práticas oriundas das ciências sociais e humanas, é um processo de acompanhamento

peçoal que em que se pretende a mudança das pessoas munindo-as das ferramentas, conhecimento e oportunidades de que elas necessitam para se desenvolverem e para se tornarem mais eficazes. Ao longo deste processo de mudança o *coachee* mobiliza crenças potenciadoras ou limitadoras do seu próprio desenvolvimento pessoal.

O *coaching* pode definir-se como um processo “...sistemático de aprendizagem, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas, que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan” (Bou,2007:11).

O *coach*, para conseguir que o *coachee* atinja os objetivos que se propõe com a mudança, deverá demonstrar valores fundamentais, tais como: a honestidade, o respeito pelas ideias dos outros, a tolerância, a paciência, a solidariedade, a compreensão, a humildade entre outros.

Segundo Ravier (2005), o *coaching* baseia-se nas teorias socráticas e a aplicação da maiêutica (pergunta sistemática) e dialética como métodos para poder procurar e descobrir as respostas em nós próprios. O *coaching*, pela sua natureza educativa, fundamenta-se em princípios e valores que aplicados de forma adequada, podem ajudar a fomentar o sucesso dos intervenientes em situações de ensino e aprendizagem.

A aplicação do *coaching* no campo educativo é relativamente recente, pois data da década dos anos noventa. O professor-*coach* não dará conselhos nem uma solução já feita, o seu papel é desencadear as capacidades de aprendizagem, desempenho e rendimento do aluno-*coachee* para que este atinja as metas que foram estipuladas. O professor-*coach* através de perguntas inteligentes acerca de uma determinada questão conduzirá o aluno a descobrir por si próprio a resposta.

O *coach* deve possuir uma série de qualidades para desenvolver com competência o seu trabalho, entre as quais salientamos: saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação, uma atitude mental positiva e uma metodologia de trabalho precisa.

O professor-coach deve ter uma boa capacidade de relação, algumas noções de psicologia e/ou desenvolvimento pessoal e um conhecimento profundo de si próprio.

“El coach debe evidenciar un conjunto de competencias inherentes a la personalidad que lo faculten para llevar a cabo su función de acompañamiento de una manera eficiente, dentro de las que pueden mencionarse: la humildad, la curiosidad, la flexibilidad, la seguridad en sí mismo, la paciencia, la coherencia, la convicción, la proactividad, así como una elevada dosis de inteligencia emocional, que le permita hacer frente a las continuas demandas emocionales que la labor de coach impone.” (H. José, 2008:231)

O professor- *coach* para exercer com eficácia a sua função deve conhecer bem os seus alunos, para assim atender às suas características individuais e adotar os métodos de ensino mais adequados, e definir objetivos claros e precisos.

Na opinião de Perrenoud (2001:19), o ensino *“É um sistema de ação, uma organização que transforma as pessoas, suas competências, assim como as suas atitudes, suas representações, seus gostos. É um sistema que pretende instruir, exercer uma influência.”*

É fundamental que o professor-*coach* tenha a capacidade de fornecer feedback eficaz e sistemático ao aluno-*coachee*. O aluno deve sentir-se motivado a pedir conselhos ao professor que lhe merece confiança sobre a qualidade do seu desempenho e o professor deve, com respeito, transmitir a sua opinião e ajudá-lo a tomar consciência das alternativas existentes para alcançar os objetivos e metas que se tinham traçado. Os alunos, responsabilizando-se pelas suas ações, devem tomar decisões, mobilizar recursos e acionar os seus esquemas mentais, para enfrentarem situações complexas. A responsabilidade ao longo de todo o processo de *coaching* deve ser partilhada pelo professor e aluno.

A essência do *coaching* fundamenta-se em promover a consciência, melhorar a autoconfiança e desenvolver a responsabilidade de qualquer pessoa. A aplicação da disciplina do *coaching* no contexto educativo, requer que o

professor-coach desenvolva nas aulas estas capacidades nos seus alunos, de forma a fomentar o seu desenvolvimento pessoal e pedagógico.

O professor-*coach* é antes de mais um líder e no desempenho da sua função deve ser capaz de estimular nos alunos a automotivação, a autonomia e o desenvolvimento do seu potencial criador para alcançarem com êxito as suas metas.

“Los grandes líderes encaran la incertidumbre del mundo actual con esperanza: se inspiran a través de la claridad de visión, del optimismo y de una profunda convicción de su habilidad – y la de los demás – para hacer que los sueños se vuelvan realidad.”
(Boyatzis e McKee, 2006:3)

5. Supervisão e trabalho colaborativo

O conceito de supervisão surgiu em Portugal ligado à formação inicial do professor e à sua prática pedagógica em sala de aula, mas a atual conjuntura obrigou a alargar o seu âmbito e a redefinir o seu objetivo.

Atualmente a complexidade, a heterogeneidade, as contradições e as incertezas que atingem a sociedade refletem-se na vida da escola passando o “aqui dentro” e o “lá fora” a ser frações de um mesmo contínuo.

Na opinião de Perrenoud (2001), ensinar nos dias de hoje é agir na urgência, ou seja, valorizando o momento, o professor tem dispor dos recursos possíveis para agir em benefício dos alunos tendo em vista atingir metas ou objetivos educacionais. Ensinar é decidir na incerteza, isto é, intervir como sujeito ativo num sistema complexo.

Numa escola inclusiva e compulsória, os professores têm que agir com competência para ensinar os seus alunos a desenvolver competências, nos termos que Perrenoud define a noção de competência.

“Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.” (Perrenoud,2009:7)

De acordo com Alarcão (2000:17), a escola entendida “*como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimento sobre si própria.*”, já não se compadece com a imagem do professor solitário que se forma no isolamento da sua sala ou da sua turma, mas no agir profissional do professor no todo coletivo. A escola reflexiva pensa-se e tenta resolver os problemas atuais numa perspetiva de melhoria e desenvolvimento, através da aprendizagem permanente.

A evolução da noção de supervisão abrange uma dimensão coletiva e visa a melhoria da qualidade não só no contexto da sala de aula, mas também no

contexto mais alargado da escola, como espaço e tempo de aprendizagem para todos e como espaço e tempo de aprendizagem para si própria.

Na ótica de Alarcão (2000:7), o objetivo da supervisão é o *“desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes”*. A supervisão é entendida como atividade facilitadora e mobilizadora das competências de cada um e do coletivo, mas também é responsável pela regulação do percurso que cada organização decidiu seguir no seu projeto educativo.

O supervisor assume o papel de agente de desenvolvimento organizacional e a sua função principal é *“fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem”* (Alarcão, citado em Formosinho,2002:233).

A evolução a que se assistiu no campo da supervisão pedagógica, embora não desvalorize a existência da função inspetiva onde já se procura (deve procurar) a introdução da dimensão formativa, fez emergir uma dimensão colaborativa fundamental para o desenvolvimento e *“processo de realização”* pessoal e grupal baseado em atitudes individuais de disponibilidade para valorizar o saber e experiência de outros e para evoluir confiando nessa relação. Colaboração implica humildade para questionarmos o próprio conhecimento, aceitando e desejando a autotransformação que o trabalho colaborativo possibilita.

A formação de professores, quer se trate de formação inicial ou contínua, surge como um espaço favorável para a criação de oportunidades de aprendizagem colaborativa.

A supervisão desempenha uma função importante no acompanhamento e apoio de atividades desenvolvidas em contextos de formação e de aprendizagem colaborativas direcionadas para o desenvolvimento profissional.

Na opinião de Alarcão e Roldão (2008:15), a supervisão *“Ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social.”*

Vieira (2011:12), defende uma conceção de supervisão exercida numa orientação transformadora e emancipatória, baseada nos valores da liberdade e da responsabilidade social. Para uma prática de supervisão transformadora, os princípios defendidos são: indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação. Quaisquer que sejam as estratégias supervisivas, o desenvolvimento profissional é contínuo e exige competências de formação permanente.

Segundo Formosinho (2002), no processo de construção da qualidade na escola, o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções dos diferentes atores educacionais é determinante.

Vieira e Moreira (2011) embora considerem que a avaliação não possa ser dissociada da supervisão na sua função de regulação, defendem a criação de uma imagem construtiva da (auto)avaliação, baseada numa conceção de avaliação como um instrumento de apoio do professor e do seu agir profissional, com impacto ao nível da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Assim, na opinião de Vieira e Moreira (2011:21), a avaliação de desempenho *“assenta num modelo educativo para uma cidadania democrática e educação emancipatória, onde a responsabilidade, autonomia e capacidade de decisão do professor são promovidas através da geração de informação válida pelo supervisor/avaliador, da escolha livre e informada do professor e do seu compromisso face à mudança.”*

Alarcão e Tavares (2010:154), relativamente às novas tendências supervisivas, concordam com a perspetiva de Tracy quando se refere aos elementos dos futuros modelos de supervisão pondo em destaque: o enfoque na aprendizagem, a facilitação do desenvolvimento, o recurso a diversas áreas do conhecimento, a necessidade de equipas multidisciplinares, a força da

supervisão inter-pares, o desenvolvimento da competência de refletir sobre a prática e a tendência para o que designa por modelo do “professor-como-supervisor” ou modelo de “auto-supervisão”.

II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Objetivos da investigação

Tendo em conta o problema tratado na investigação e a sua natureza, constituem-se como objetivos do presente trabalho:

- Descrever, contextualizar e refletir sobre situações do quotidiano profissional
- Produzir e clarificar significados e saberes ligados à experiência através da narrativa
- Compreender, a partir de diversas perspetivas, o problema em causa na investigação
- Construir conhecimento e favorecer a produção de saberes
- Reconstruir experiências vividas e ações realizadas
- Contribuir para resolver o(s) problema(s) da prática profissional em causa na investigação
- (Re)definir estratégias de intervenção pedagógica conducentes à integração e promoção do sucesso educativo num caso de fobia escolar.

2. Opções metodológicas

2.1 Paradigma qualitativo

“En primer lugar, la investigación biográfico-narrativa puede ser (...) un enfoque y metodología de investigación; pero también su ejercicio puede ser una práctica transformadora, al servicio de una pedagogía crítica. Como práctica reflexiva, constituye un espacio y lugar para analizar las limitaciones de la experiencia vivida, puesta al servicio de la asunción y reconstrucción crítica de la vida en el futuro.” (Bolívar, 2001:215)

O trabalho de investigação que apresentamos centra-se na narrativa autobiográfica de uma profissional da educação que dá a conhecer as experiências significativas que ocorreram em contexto escolar, com especial incidência, a realidade vivenciada com um aluno que sofre de fobia escolar. A narrativa permitiu dar voz à professora para expressar pensamentos, sentimentos emoções e dilemas que resultaram das interações pessoais que aconteceram na escola e que marcaram a sua trajetória pessoal e profissional.

A metodologia que vai ser usada neste estudo é a narrativa investigativa de orientação qualitativa, dado que neste trabalho de investigação procuramos narrar experiências que a docente viveu em contexto escolar, em particular o trabalho desenvolvido com um aluno que sofre de fobia escolar, e o impacto que tiveram no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O paradigma interpretativo, denominado frequentemente paradigma qualitativo, hermenêutico, fenomenológico, antropológico ou etnográfico, surge associado às críticas feitas ao positivismo e inclui-se numa corrente interpretativa cujo núcleo de interesse é o estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social.

No âmbito da educação, a investigação desenvolvida procura fundamentalmente a compreensão e interpretação dos fenómenos educativos, por oposição à *explicação* dos fenómenos e possibilidade de *verificação* (estabelecer regularidades ou formular leis gerais) defendidas pelo paradigma positivista.

Segundo Bogdan e BiKlen (1994:47), a investigação qualitativa possui cinco características, embora nem todos os estudos ditos qualitativos as incluam todas. As características são as seguintes:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Como destacam Bogdan e BiKlen (1994:54), *“ainda que existam diversas formas de investigação qualitativa, todas partilham, até certo ponto, o objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista.”*

Os atuais progressos verificados no domínio da educação têm demonstrado que não há justificação para que se continue a cultivar uma disputa paradigmática, salientando, ao mesmo tempo, as possíveis vantagens que existiriam se as perspetivas metodológicas de índole quantitativa e qualidade se complementassem.

Os professores devem ampliar o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira, para melhorarem a sua eficácia profissional. A maioria dos professores, ao longo do tempo, desenvolve padrões de trabalho rotineiros, adquire reações intuitivas rápidas, perante as situações e acontecimentos da sala de aula e as ideias que assumiram como válidas modelam a sua prática pedagógica e os discursos que têm em sala de aula, na sala dos professores e noutros contextos escolares. Os professores necessitam de se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que orientam a sua vida e sobre os contextos em que trabalham.

Ensinar é mais do que um ofício *“É uma ciência educacional e uma arte pedagógica em que a prática, o conhecimento sobre a prática e os valores são tratados como problemas”* (Day,2001:48).

Os professores têm que adotar uma atitude investigativa em relação às suas práticas curriculares para uma melhor compreensão de si mesmos, mas também tendo como objetivo a melhoria do ensino. A ideia de professor como investigador defendida por McKernan (1999) aponta no sentido de que só através de um compromisso assumido e um envolvimento dos docentes na investigação das suas práticas pedagógicas é possível melhorar a qualidade de ensino e promover o desenvolvimento profissional.

A reflexão constitui a essência da investigação. Os professores que refletem na, sobre e acerca da ação procuram, através de uma investigação, a transformação e a melhoria das suas práticas escolares, pois a finalidade da sua ação situa-se na *“procura de tornar a educação efetiva e de qualidade para todos - num tempo em que o direito de todos tem que passar dos princípios aos factos, mas em que esses todos são cada vez mais diferentes.”* (Roldão, 1999:117). A ação reflexiva é um processo que envolve mais do que a solução lógica e racional para os problemas, ela exige também intuição, entusiasmo e comoção.

O professor é o elemento-chave da mudança. É necessário um envolvimento maior dos professores na reforma educacional, seja ela dentro ou fora da sala de aula, no desenvolvimento do currículo e na melhoria significativa das escolas.

2.2 Estudo de caso

O estudo de caso trata-se de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e minucioso de uma identidade bem definida: “o caso”.

Um caso pode ser um indivíduo, uma personagem, um grupo restrito, uma organização, uma comunidade, uma política, um acontecimento inesperado entre outras inúmeras hipóteses.

No estudo de caso examina-se o caso (ou um pequeno número de casos) em pormenor, em profundidade, no seu contexto natural, identificando-se a sua complexidade e adotando-se para isso todos os métodos que demonstrem ser adequados (Gómes, Flores & Jimenez, 1996; Punch,1998; Yin,1994).

O objetivo da pesquisa é sempre holística (sistémica, ampla, integrada), ou seja, procura fundamentar e compreender o caso no seu todo e na sua singularidade, daí que alguns autores preferam a expressão *estratégia* à de *metodologia* de investigação (Gómez et al.1996;Ponte,1994; Punch,1998).

Na ótica de Yin (1994, citado por Coutinho,2013:335) define-se estudo de caso como *“uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas... (e)... em que múltiplas fontes de evidência são usadas”*.

O estudo de caso é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), possibilitando posteriormente estabelecer comparações com outros casos e formular generalizações. (Lessard-Hébert *et al.*,1994 in Morgado, 2012:57)

Este tipo de investigação exige que o investigador interaja com o contexto onde se passa a ação, de maneira a conseguir recolher o máximo de informação que lhe permita compreender a sucessão dos acontecimentos para construir conhecimento.

No estudo de caso, o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos e outros.

Resumindo, o estudo de caso é uma investigação empírica (Yin,1994); que se baseia no raciocínio indutivo (Gómez et al.,1996); que depende muito do trabalho de campo (Punch,1998), que não é experimental (Ponte,1994); que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin,1994).

O estudo de caso, embora seja uma estratégia metodológica que pode utilizar-se em estudos de âmbito quantitativo ou qualitativo, na prática, verifica-se que este método investigativo aparece associado frequentemente a estudos desenvolvidos numa vertente qualitativa.

O estudo de caso é identificado como um método de investigação que se estrutura numa vertente interpretativa e que, por norma, combina as seguintes dimensões: descritivo, exploratório e interpretativo.

Num estudo de caso é importante a existência de um quadro teórico prévio de referência, contudo à medida que se vai recolhendo informação sobre um fenómeno no seu contexto natural o mesmo pode ser reajustado ou até reformulado, de acordo com aquilo que o investigador considera útil para a sua investigação.

Existem vários tipos de estudo de caso, mas Stake (1999,p.16-17) identifica três tipos distintos: estudo de caso intrínseco; estudo de caso instrumental e estudo de caso coletivo.

Do nosso ponto de vista, o nosso estudo de caso parece-nos ter a ver com o estudo intrínseco. O estudo de caso intrínseco verifica-se quando um investigador tem um interesse particular por uma situação ou um caso específico e o seleciona para estudo. Neste caso em particular, o investigador decide estudar o caso de um aluno que apresenta fobia escolar, começando por analisar a situação para tentar encontrar possíveis pistas para a sua resolução em contexto escolar.

No início do ano letivo, no âmbito da Direção de Turma, o investigador foi confrontado com a situação de ter que lidar com um aluno que tem medo de ir à

escola ou antes tem medo de algum aspeto do ambiente escolar, de alguma coisa que possa acontecer na escola ou fica ansioso por sair de casa ou estar longe da sua família.

O trabalho de investigação que pretendemos realizar, nomeadamente o estudo de um caso de um aluno que sofre de «fobia escolar», apresenta três fases:

- a) Fase exploratória – é a fase inicial do estudo. O objeto de estudo resulta da necessidade de resolver o problema do aluno com fobia escolar que tem medo de ir à escola, devido a algum aspeto do ambiente escolar, de alguma coisa que possa acontecer na escola ou fica ansioso por sair de casa ou estar longe da sua família. O tempo prolongado em que o aluno está afastada da escola interfere com o seu desenvolvimento, com os seus progressos académicos e de aprendizagem com o desenvolvimento de capacidades sociais, com a formação de relações de pares e com a aquisição de importantes capacidades de autocontrolo, tais como: a habilidade para controlar impulsos, a protelação da gratificação e a manutenção da atenção. Ficar em casa, afastado do mundo – da escola – também o impede de desenvolver sentimentos de independência e autonomia e pode revelar efeitos adversos na sua autoestima. Quando as crianças não são capazes de fazer o que se espera delas, sentem-se mal consigo próprias.
- b) Fase de recolha de dados – após a delimitação do problema/situação a analisar, segue-se a fase de recolha das informações necessárias para a realização do estudo. Para tal, as técnicas e os instrumentos de recolha utilizados são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação. Uma das técnicas que será utilizada para obter e recolher informação é a construção de um inquérito por questionário para ser respondido pelos professores que fazem parte do Conselho de Turma para tomarmos conhecimento da perceção dos professores em relação à escola inclusiva. A consulta e análise de documentos é outra fonte de informação importante no contexto da investigação. O processo individual do aluno, o plano de

turma do ano letivo anterior, as informações transmitidas pela diretora de turma do ano letivo anterior e os relatos dos pais do aluno ano são fontes ricas de dados que constituem uma mais-valia neste processo investigativo. Também o registo de incidente crítico permitirá recolher informações úteis acerca do objeto de estudo. A observação direta e participante do contexto e das reuniões de Conselho de Turma será um método de recolha de dados a utilizar. As pesquisas bibliográficas sobre fobia escolar foram fundamentais para a constituição do corpo teórico e concetual do nosso estudo. As entrevistas realizadas a dois docentes também foram importantes.

- c) Fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados – nesta terceira fase procederemos ao tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos, culminando na apresentação das conclusões do estudo. Através da análise dos dados recolhidos será possível encontrar respostas para o problema que originou esta investigação. A análise estatística e a análise de conteúdo serão utilizadas no tratamento das informações. A análise estatística estará circunscrita aos dados de natureza mais quantitativa, recolhidos através do questionário utilizado (os itens do questionário utilizado estruturam-se em torno de variáveis mensuráveis - variáveis quantitativas). A análise de conteúdo será utilizada para trabalhar dados qualitativos, obtidos através das entrevistas, observação e notas de campo. Não existe nenhum momento específico para proceder à análise e interpretação dos dados recolhidos. A análise e interpretação estão presentes em todas as fases do processo de investigação, embora se tornem mais sistemáticas e mais formais depois de terminar a recolha dos dados. A apresentação dos resultados é outra etapa importante do processo de investigação. Embora deva ser feita uma descrição pormenorizada de modo a contribuir para a compreensão do caso por parte do leitor, Skate (1999, p.105) sustenta que «um autor eficiente é aquele que conta (apenas) o que é necessário, deixando o resto para o leitor».

Para Stake (1995, citado por Coutinho, 2013:339) é importante não esquecer que *“o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso”*. A constituição da amostra é sempre intencional e baseia-se em critérios pragmáticos e teóricos em vez de critérios probabilísticos.

“O estudo de caso exemplar é o que apresenta a evidência de forma mais relevante, criteriosa e eficaz, para que o leitor possa alcançar um juízo independente em relação aos méritos de análise.” (Yin:2010:220)

3. O contexto e participantes da investigação

O Agrupamento X tem a sua sede na Escola Básica Integrada Y, que se encontra situada na freguesia Z, no distrito do Porto.

O Agrupamento integra estabelecimentos de educação e ensino de três freguesias e procura articular pedagogicamente o pré-escolar com os três ciclos do ensino básico.

O Agrupamento tem uma população escolar global de 1328 alunos.

O corpo docente é constituído por 94 professores.

O pessoal não docente perfaz no total 50 elementos.

A esta comunidade juntam-se os Encarregados de Educação organizados em Associação, com participação ativa no Agrupamento.

O meio local assenta economicamente na indústria têxtil e de confeção tendo-se distinguido, no passado, como um dos polos mais industrializados do concelho e da região. Uma parte da população ainda se dedica à agricultura, havendo algumas estufas de hortícolas e alguma produção vinícola. Devido à crise económica que atingiu o país, assistiu-se ao encerramento de empresas fabris e o comércio tem surgido como alternativa, sendo um setor em expansão, para além de uma pequena percentagem da população que se dedicada à construção civil. As dificuldades que o setor têxtil da região tem vindo a sentir com a globalização da economia e a concorrência de países de mão-de-obra barata têm provocado elevadas taxas de desemprego no setor e um regresso à emigração (França, Luxemburgo, Alemanha e Suíça).

É importante mencionar a existência de inúmeras associações culturais, recreativas e desportivas e um património histórico-cultural do qual os seus habitantes tanto se orgulham.

No Projeto Educativo do Agrupamento preconiza-se que a integração da “cultura de cidadania” na “cultura de escola”, em cada uma das escolas do

Agrupamento deve ser um objetivo interiorizado e a cumprir sempre por toda a comunidade educativa.

Os pais e encarregados de educação devem ser mais participativos e colaborantes, com vista a reforçarem, no acompanhamento que fazem aos seus educandos, a importância da escola enquanto meio de promoção social. O nível médio de escolarização das famílias vai aumentando comparado com o que se verificava há alguns anos atrás, o que poderá contribuir para um maior apoio familiar no estudo em casa, um maior desenvolvimento dos hábitos de leitura e de trabalho intelectual por parte dos alunos, refletindo-se de forma positiva no seu sucesso escolar.

O Projeto Educativo propõe como lema: + Cidadania = melhor Escola

...formando crianças e jovens cidadãos atentos, responsáveis, autónomos e solidários

...contribuindo para um futuro individual e coletivo com qualidade de vida

...valorizando a Escola e o seu papel na sociedade e na intervenção a nível local

Com este PE, o Agrupamento pretende continuar a assumir, de uma forma mais explícita, a intenção de: prestar um serviço de qualidade; acessível a toda a comunidade da zona de influência do Agrupamento; aberto à participação de todos os intervenientes do processo educativo; apostado no sucesso escolar; e sustentando o seu desenvolvimento na educação para a cidadania.

Durante o quadriénio 2013-2017, o Projeto Educativo, com o lema “+Cidadania=melhor Escola”, baseia-se em duas vertentes estratégicas, a saber:

- como organizador da ação educativa, promovendo um trabalho curricular assente na reflexão e no trabalho colaborativo, apostado na monitorização, na formação, articulação e supervisão;
- como agente de transformação, promovendo atividades integradoras que facilitem a interiorização de regras básicas de conduta e cultivem a cidadania como algo em constante construção e aperfeiçoamento;

O “caso” selecionado para estudo é um aluno da escola do Agrupamento ao qual é atribuído um nome fictício, Rui, que frequenta a consulta de Pedopsiquiatria, devido a quadro psiquiátrico compatível com Fobia Escolar. Este aluno encontra-se a frequentar o 3º Ciclo e ficou retido no ano letivo anterior.

Os professores do Conselho de Turma procurarão dar o acolhimento eficaz ao aluno e serão (re)definidas estratégias de intervenção pedagógica conducentes à integração e promoção do sucesso educativo num caso de fobia escolar. A Diretora de Turma facultará apoio individualizado ao aluno, uma vez por semana, durante 45 minutos, ao longo do ano letivo. A DT será a responsável pela liderança, formação, colaboração e supervisão do CT. A supervisão colaborativa será fundamental ao longo do processo, embora, por vezes, a supervisão vertical não deixe de ser oportuna.

A pedopsiquiatra que acompanha o aluno terá um contributo valioso na transmissão de informações e aconselhamento de estratégias, no sentido de ajudar o CT a promover o sucesso escolar e pessoal do aluno.

O papel da família será fulcral nesta missão, pois nada poderá ser feito sem a sua ajuda, responsabilidade e compromisso.

Segundo Perrenoud (2001:44), *“Para enfrentar as dificuldades de uma criança, muitas vezes é preciso sair dos caminhos conhecidos, distanciar-se do programa e da didática, para reconstruir suas noções básicas, incutir-lhe confiança, reconciliá-la com a escola.”*

A educação deve ser para todos, todos os cidadãos devem ter oportunidades de acesso e de sucesso e a escola, valorizando a diferença, deverá auxiliar cada indivíduo a atingir os objetivos, a construir um conhecimento-base vasto e não limitado e a fazer parte e não estar à margem da sociedade.

A escola tem que fazer frente à complexidade da realidade e só através do investimento na prática reflexiva (Schön, 1983, 1987), no trabalho em equipa, na cooperação no contexto de um projeto de estabelecimento, na formação contínua, na mudança, na procura de soluções inovadoras e no investimento em parcerias se conseguirem resolver as situações diversas do quotidiano, melhorar

a qualidade do ensino e contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

4. Técnicas de recolha de dados e procedimentos

4.1 - Ação de sensibilização ao CT

O DT é responsável pela coordenação das atividades do CT e, segundo o Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de julho, artigo 7º, para além de outras competências, cumpre-lhe:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;

No início do ano letivo, a DT facultou ao CT todas as informações que tinha conseguido obter sobre o aluno que sofria de fobia escolar, quer relativamente ao seu ambiente familiar, quer ao seu percurso escolar. Alguns professores do CT já tinham sido professores do aluno no ano letivo anterior, o que facilitou o conhecimento de algumas das características individuais do discente, destacando-se a falta de assiduidade do aluno, devido ao medo de ir à escola.

Para todos os efeitos, toda a informação divulgada acerca do aluno não estava a ser suficiente para o CT conseguir lidar com o discente, motivando-o a vir à escola e ajudando-o a melhorar os seus resultados escolares.

Após um incidente crítico ocorrido com um dos professores do CT, os péssimos resultados escolares do aluno (oito níveis inferiores a três obtidos no final do primeiro período) e as inúmeras faltas de presença (embora devidamente justificadas), a DT sentiu a responsabilidade de contribuir para a formação dos professores da turma, nomeadamente na ampliação de conhecimentos sobre fobia escolar.

No dia 24 de março de 2013, a DT, através de um *PowerPoint* (anexo I), transmitiu informações relevantes que resultaram da leitura de duas obras: «Adolescência e psicopatologia», de Daniel Marcelli e Alain Braconnier, e «Perturbações da ansiedade na infância», de Enrique Odriozola. As perturbações fóbicas na infância, a escolaridade na adolescência, a fobia escolar do adolescente, a dinâmica familiar e outros aspetos importantes foram divulgados para uma melhor compreensão da problemática do aluno.

“Uma cultura de escola em aprendizagem e desenvolvimento cria-se pela vontade de ser cada vez melhor, traduzida em pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente os problemas com que se defronta e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes.” (Alarcão e Tavares, 2010:146)

A propósito do *PowerPoint* foram estabelecidos diálogos informais com os professores acerca da fobia escolar e das formas de atuação mais adequadas para ajudar o aluno a regressar à escola com êxito e de forma confortável.

4.2 - A narrativa profissional

«En los relatos de experiencia personal vierten los profesores, además, aquellos aspectos que integran su identidad: autoimagen, autoestima, autopercepción en el desarrollo de las tareas de la enseñanza, motivación profesional, perspectivas de desarrollo futuro y necesidades formativas.» (Bolívar, 2001:44)

Na conceção deste trabalho vai utilizar-se a narrativa como forma de investigação, pois consideramos que as experiências relatadas por um professor que se confrontou, no seu percurso profissional, com o caso de um aluno que sofre de fobia escolar é uma forma preciosa de construir conhecimento em educação. No seu contexto natural, a vida de um professor (re)construiu-se num emaranhado de emoções, sentimentos, práticas e teorias. A narrativa em ação expressa em autobiografia é uma excelente estratégia para refletir sobre a própria identidade, a oportunidade sublime de elaborar o que Bolívar denomina de «projeto ético» sobre o que foi e será a vida. A voz do professor é o testemunho subjetivo de um profissional que reflete o universo histórico e social em que viveu e, através da sua praxis, é possível conhecer um conjunto de normas e valores da sociedade em que se insere.

“Narrative is the very stuff of teaching, the landscape in which we live as teachers or researchers and within which the meaning of teachers’ work can be appreciated. This is not just a claim concerning the emotional or aesthetic side of the notion of story, in keeping with an intuitive understanding of teaching; it is, on the contrary an epistemological proposal that the knowledge of teachers is expressed in their own terms by narrations, and can be best understood in this way.” (Elbaz, 1991, citado por Bolívar, 2002)

As narrativas que os professores produzem sobre a sua vida possibilitam um conhecimento mais profundo do processo educativo e é uma excelente estratégia para que os professores reflitam sobre a sua vida profissional, pois através da interpretação dos factos atribuem significado às experiências vividas e ampliam os conhecimentos sobre si próprios, como base para o desenvolvimento pessoal e profissional. Através das vozes dos professores, é possível compreender o que pensam, o que sentem e o que fazem nas escolas.

Clandinin y Connelly (1995:11, citado por Bolívar 2001:52) consideram que “*La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa*

es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individualmente y socialmente, vivimos vidas relatadas.” Estes autores contribuíram para introduzir a metodologia narrativa em educação (nomeadamente no curriculum e formação de professores), valorizando desta forma o papel educativo que o contar histórias vividas pode ter no ensino.

Na opinião de Paul Atkinson (2005), a narrativa é o género por excelência que permite representar e expressar a dinâmica quotidiana em contextos especializados.

A expressão «*investigación biográfico-narrativa*» entendida como uma categoria ampla que «*incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos*» é como refere Gusdord (1990, citado por Bolívar, 2001,p.18) «*al territorio de las escrituras del yo*»: histórias de vida, história oral, escritos e narrações autobiográficas, entrevistas narrativas ou dialógicas, documentos pessoais ou de vida, relatos biográficos, testemunhos. Este tipo de investigação baseia-se em qualquer forma de reflexão oral ou escrita que utiliza a experiência pessoal obedecendo a uma ordem cronológica (percurso de vida).

“La investigación narrativa permite entender los modos como los profesores dan sentido a su trabajo y cómo actúan en sus contextos profesionales. Se pretende recocer (y reivindicar) que los profesores poseen un conocimiento práctico o experiencial, que les permite (más que el conocimiento académico) captar la experiencia en formas narrativas (imágenes, metáforas). El propósito es comprender cómo el profesorado construye su saber profesional (currículum personal), por un lado; por otro, cómo la reflexión necesaria puesta en juego puede ser ella misma formativa.” (Bolívar,2001:86)

O conhecimento narrativo, em comparação com outras ciências sociais, está baseado numa epistemologia construtivista, pois utiliza a linguagem para construir a realidade, através das formas como os humanos dão sentido à vida pessoal e ao mundo. Também é interpretativo, pois a interpretação que fazemos das nossas ações e dos outros estão relacionadas com o momento temporal em que a realizamos, dado que as vidas estão sujeitas a mudanças ao longo do tempo.

A importância de conhecer a escola por dentro através dos relatos de experiências dos professores que apresentam um conjunto estruturado de conhecimento (prático, pessoal e tácito), permite aumentar o conhecimento dos fenómenos educativos. O enfoque narrativo é uma modalidade de investigação

que dá prioridade a um eu dialógico (natureza relacional e comunitária da pessoa) e permite dar voz à subjetividade que *“es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso”* (Bolívar, Domingo e Fernández, 2001:22)

Para Bruner e Weisser (1995), as vidas são textos que estão sujeitos a revisão, exegese, interpretação e assim de forma sucessiva.

“La autobiografía convierte la vida en texto, ya sea implícito o explícito. Solo a través de la textualización puede uno «conocer» su vida.” (Bruner e Weisser 1995, citado por Bolívar, 2001:88)

Segundo Ricouer (1996) ao contarmos as nossas próprias histórias estamos a fazer uma autointerpretação do que somos, a atribuímos a nós próprios uma identidade (narrativa).

Cada professor, detentor de um conjunto de saberes que foi adquirindo na sua prática profissional, ao contar e interpretar a sua própria história possibilita a reconstrução do seu «mundo de la vida» e do seu «Ser». A explicitação do conhecimento que os professores têm da sua praxis, permite obter informação sobre a prática e, ao ser partilhada com os outros, transformá-la.

“El narrador toma lo que narra de la experiencia: la suya o la transmitida. Y la torna a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia.” (Benjamín, no su ensayo *El narrador*, citado en Bolívar, Domingo e Fernández, 2001:27)

A dimensão pessoal do professor não está separada do seu exercício profissional. As experiências vividas, pessoais e profissionais, dos professores condicionam a forma como veem e fazem o seu trabalho. A carga afetiva no ensino é fundamental nas interações pessoais que ocorrem nas escolas e o professor no seu trabalho com os alunos não pode dissociar-se da sua identidade pessoal.

As experiências de muitos professores descritas em diários revelam os dilemas que os atingem no seu ofício de ensinar.

“Nos seus diários, ilustram as tensões entre os seus pensamentos e sentimentos, enquanto pessoas que ensinam outras pessoas, e as responsabilidades sentidas e deduzidas em relação ao “conteúdo” do ensino dentro de constrangimentos de tempo; entre o seu sentido pessoal, humano, filosófico e psicológico do que significa ensinar, em ordem a facilitar o pensamento crítico, a relação cívica, o desempenho criativo e as representações mais tecnológicas e instrumentais do ensino: eficiência, treino e transmissão de conhecimentos.” (Holly, 2000:90)

Segundo Alves e Gonçalves (2001), independentemente da metáfora que se escolha para falar do professor, é através da prática e da experiência que o professor adquire a capacidade de aprender e construir conhecimento e o seu desenvolvimento pessoal está intimamente ligado à significação atribuída às experiências vivenciadas e às funções que desempenha. Na sequência desta linha de pensamento, veicula-se uma atitude proactiva de construção de narrativa, na medida em que o que deve ser proposto ao professor desde o início é a investigação da sua própria experiência, pois o que caracteriza o professor não são apenas atributos técnicos, mas, através de uma educação narrativa, a capacidade de historiar a sua própria experiência para o seu desenvolvimento pessoal. Ser professor no tempo histórico e cultural em que vivemos implica uma forma narrativa de construção da educação e do professor. O professor tem que saber fazer estudo de casos da sua prática para atribuir significação à sua própria experiência, para depois a partilhar. Os autores consideram que algumas abordagens narrativas à educação, nomeadamente a de Connelly e Clandinin, não contemplam a necessidade de, antes da construção de significação, ser necessário treinar as pessoas a saber olhar para a sua própria experiência.

«É que acreditamos que, antes da construção de significação, é fundamental «treinar» as pessoas a olharem para a sua experiência, com o objetivo único de experienciar ou de experimentar o infinito menu de possibilidades de experiência que o mundo e a existência nos fornecem.» (Alves e Gonçalves, 2001:76)

Retroceder no tempo e lembrar aquele dia em que consultei o processo individual dos alunos que constituíam a turma da qual eu seria diretora de turma, é uma página do livro da minha vida que não consigo virar sem que uma amálgama de emoções me invada o espírito e espicace o deslize de uma lágrima. Ao ler o processo individual do Rui encontrei um relatório médico onde constava que o aluno frequentava a consulta de Pedopsiquiatria, devido a quadro psiquiátrico compatível com Fobia Escolar, com comportamento fóbico, níveis de ansiedade elevados, baixa autoestima aparecimento inusitado de sintomas físicos (somatizações) com surgimento de um estado de hiperventilação, tonturas, taquicardia, sensação de falta de ar, sensação de desmaio, com parésia dos membros. O quadro descrito repercute-se na socialização e investimento escolar.

No referido documento também se solicita a colaboração e disponibilidade da escola como terapeuta adjuvante neste processo e salienta-se que a permanência em casa perpetua e agrava o quadro.

Fiquei muito preocupada, pois não possuía conhecimentos suficientes para acompanhar de forma eficaz o discente e tal situação era uma novidade no meu percurso profissional.

Após a consulta atenta do processo individual, com facilidade fiquei na posse de elementos que me permitiram concluir que, até ao terceiro ano, o aluno teve um aproveitamento satisfatório e uma assiduidade regular como qualquer criança da sua idade. No quarto ano, o aluno obteve resultados bastante satisfatórios e ficou aprovado. Conforme consta nos registos de avaliação, a assiduidade foi regular.

No quinto ano, o aluno apresentou algumas faltas de presença, devido às crises de ansiedade, mas atingiu as competências essenciais para transitar de ano. No sexto ano, os pais solicitaram a ajuda do Serviço de Psicologia e Orientação da Escola, pois o aluno continuava a recusar-se a entrar na escola, o que acontecia geralmente num determinado dia da semana. O aluno frequentava, fora da escola, consultas de Pedopsiquiatria. O aluno transitou para o sétimo de escolaridade, mas, no ano letivo anterior, reprovou, porque revelou muitas dificuldades de aprendizagem, muitas vezes motivadas pela falta de pré-requisitos, e um elevado número de faltas de presença (devidamente justificadas).

A minha curiosidade sobre este tipo de fobia impeliu-me a fazer algumas leituras, no sentido de ampliar os meus conhecimentos para compreender e ajudar, dentro do possível, o Rui a vencer este medo irracional e excessivo de – e desejo de evitar – frequentar a escola, que pode ter várias origens.

O primeiro dia de aulas foi um momento gerador de ansiedade, porque eu só pensava na reação que a minha presença poderia provocar no Rui e naquilo que os meus olhos lhe poderiam transmitir. As palavras de Ruben Alves atordoavam a minha mente «Professor: trate de prestar atenção ao seu olhar. Ele é mais importante que os seus planos de aula. O olhar tem o poder de

despertar ou, pelo contrário, de intimidar a inteligência. O seu olhar tem um poder mágico!» (2012)

Antes da reunião de pais, eu já tinha informações sobre o aluno, mas não as suficientes para saber o que estava na origem da fobia escolar apresentada pelo discente, pois desconhecia variáveis relacionadas com a mãe (por exemplo, o estado de saúde da mãe durante e após o nascimento da criança), o bebé (como o temperamento, saúde física e peso à nascença) e o meio envolvente (como o relacionamento conjugal, apoio por parte do meio relacional mais próximo e apoio institucional).

No dia da reunião com os encarregados de educação, no final, eu fiquei a conversar com a mãe do Rui. Procurei, neste encontro, criar um clima de confiança e segurança e reconhecer com precisão o estado da outra pessoa, o que a outra sentia, através da leitura dos seus sinais não-verbais. O meu objetivo consistiu em praticar a escuta ativa durante a interação estabelecida e procurei emitir feedback de forma genuína e tranquila. Os comentários não foram personalizados, avaliadores ou sentenciosos. Foram simples, formulados numa linguagem não emotiva e centrados no comportamento e não na pessoa. Não foram emitidos juízos de valor.

A intuição ajudou-me a compreender o que não foi dito, pois a entoação e o tom de voz, a postura e os movimentos do corpo, a expressão da cara e a forma de falar da mãe forneceram-me informações importantes para a compreensão deste caso.

Após este encontro com a mãe do Rui, pude compreender que a gravidez foi desejada, mas, devido às dificuldades económicas em que se encontrava a família, a mãe foi obrigada a trabalhar num local onde estava muitas horas por dia, de pé, virada para uma parede, agarrada a uma máquina barulhenta e pressionada a produzir um grande número de peças sem interrupções. A mãe do Rui, não conseguia dormir de noite e, várias vezes, chegou a sentir-se mal no seu local de trabalho, com níveis de ansiedade elevados, tonturas, sensação de falta de ar e sensação de desmaio. A gravidez da mãe do Rui foi passada num estado de depressão o que poderá ter afetado o bebé antes do nascimento.

Alguns dos fatores predisponentes da fobia escolar são as perturbações da ansiedade ou de depressão num dos pais, o que cria obstáculos à criança na aprendizagem de estratégias adequadas de ultrapassar esta problemática.

Quando o Rui nasceu, era um bebé que chorava compulsivamente de dia e de noite e só podia tomar leite em pó. A mãe não dormia porque o bebé não sossegava e o marido como trabalhava à noite não lhe podia prestar apoio. O Rui passou a dormir sob o efeito de medicação e a mãe, com depressão, ficou impedida de trabalhar. Segundo a mãe, o Rui não pôde frequentar o Infantário, porque como chorava muito, perturbava o bom funcionamento das atividades e recusaram-se a aceitá-lo. O percurso escolar do filho, ao longo do 1º Ciclo, decorreu sem grandes problemas, a não ser no 3º ano, porque a professora era mais severa para com os alunos e isso deixava-o ansioso. A mãe reconhece que contribuiu, inconscientemente, para uma grande dependência do filho em relação à sua pessoa, pois não lhe concedeu oportunidades de desenvolver a sua autonomia, adotando sempre uma atitude de protecionismo exagerado, mesmo em situações do dia-a-dia (como, por exemplo, preparar o material escolar a levar na pasta para o dia seguinte).

Ao longo da nossa conversa, a mãe consciencializou-se de que teria que mudar a sua forma de atuar para ajudar o filho a ultrapassar os obstáculos. Reconheceu não ter conseguido ser mais forte e ter condescendido, muitas vezes, quando o filho ofereceu resistência para ir à escola. A mãe, consciente da situação, pretendia mudar o seu comportamento em relação ao filho, pois reconhecia que estava a impedi-lo de crescer de forma autónoma. A sua vontade em agir para alterar a situação em que se encontrava era evidente e foi assumida verbalmente.

A partir daquele dia os encontros com a encarregada de educação foram frequentes e um plano de ação foi posto em prática.

Achei que era fundamental criar empatia e fazer com que o Rui se sentisse seguro comigo de modo a que ele soubesse que, quando sentisse ansiedade, eu estava ali para o ajudar a ultrapassar a situação. Comprometi-me a reunir com ele uma vez por semana para conversarmos sobre o que lhe apetecesse e

para o conhecer melhor e para o ajudar a ultrapassar algumas dificuldades de aprendizagem.

«[...] o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições de aprendizagem.» (Rogers, 1985:260)

Com o passar do tempo, as sessões de acompanhamento facultadas ao Rui foram orientadas com base em alguns conhecimentos que eu adquiri após a leitura de um livro, que desencantei na prateleira de uma livraria, intitulado «S.O.S. Crianças – Como o seu filho pode vencer a ansiedade e o medo», de Cynthia G. Last (2009). É um facto que muitas informações adquiridas ajudaram-me a conhecer melhor este tipo de fobia, mas a verdade é que quando decidi pôr em ação algumas estratégias para ajudar o aluno a ultrapassar a fobia escolar senti-me ridícula, porque que não tinha consistência teórica e experiência para o fazer.

Para minha tristeza, o diálogo, a lista de medos, a grelha para substituir pensamentos assustadores por melhores pensamentos e o reforço de confiança pareciam não resultar, pois o aluno continuou a apresentar faltas de presença, devido a ataques de ansiedade.

No dia 2 de dezembro de 2013, fui visitar o Rui a casa, com autorização da encarregada de educação, porque as suas faltas de presença estavam a deixar-me preocupada. Fui muito bem recebida pela mãe do Rui e conversei algum tempo com ele. Fiz questão de lhe dizer que, quando voltasse à escola, todos os professores estariam prontos para o ajudar a recuperar a matéria lecionada e que deveria copiar para o caderno os conteúdos lecionados nas aulas.

Será que a história iria repetir-se?

Não deixei que o desânimo me invadisse e decidi ir mais longe na minha investida! Faltava um elemento muito importante nesta equipa: a pedopsiquiatra.

No dia 18 de novembro de 2013 consegui falar com a pedopsiquiatra ao telemóvel e ficou acordado entre nós que, a partir daquele dia, eu faria um mapa

das faltas de presença do Rui e Iho enviaria. Assim aconteceu. No dia 18 de dezembro eu enviei um e-mail à pedopsiquiatra onde relatava tudo o que se estava a passar com o Rui. A relação escola- família- pedopsiquiatra fortaleceu-se e o trabalho em equipa impôs-se para atingir um objetivo comum: ajudar o Rui a vencer a fobia escolar.

«Sempre que as pessoas se juntam para colaborar, seja numa reunião executiva de planeamento, seja como equipa trabalhando para um objetivo comum, pode, de uma maneira muito real, falar-se de um QI de grupo, que é a soma dos talentos e capacidades de todos os envolvidos. E o modo como desempenharão a tarefa será determinado pelo valor desse QI.» (Goleman,2012:182)

No final do primeiro período, os resultados escolares do aluno não foram nada satisfatórios como se poderá verificar através da transcrição de excertos da ata do CT: *«[...] foi realizado o balanço do Plano de Apoio Pedagógico Individual do aluno Rui. O aluno obteve nível inferior a três às disciplinas de Português, Inglês, Francês, História, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Educação Visual. A professora de Português informou que o nível inferior a três atribuído ao aluno Rui deve-se, sobretudo, à sua falta de assiduidade e à sua falta de responsabilidade no que respeita ao cumprimento das tarefas da disciplina. O aluno tendo faltado ao segundo teste de avaliação sumativa, foi-lhe solicitado que passasse a matéria pelo caderno de um colega e, quando o tivesse terminado, apresentasse as suas dúvidas à professora. O aluno assentiu e faltou nas aulas seguintes. O aluno, quando instado a cumprir um dos parâmetros de avaliação respeitante à oralidade, comprometeu-se a executar a tarefa avaliativa na aula seguinte, à qual, mais uma vez, não compareceu. Perante esta postura e esta atitude face ao estudo, a única estratégia viável a aplicar, de momento, ao aluno é instar junto do seu Encarregado de Educação para que o mesmo venha à escola e seja assíduo às aulas desta disciplina. O professor de Matemática referiu que o nível inferior a três atribuído ao aluno Rui deve-se ao elevado número de faltas que o mesmo registou, não lhe permitindo acompanhar devidamente o evoluir dos conteúdos lecionados. A professora que leciona a disciplina de Inglês referiu que o nível inferior a três atribuído ao aluno Rui se deve à falta de estudo em casa e de empenho nas atividades propostas para a sala de aula. A falta de assiduidade do aluno também está na base das dificuldades manifestadas. O aluno revela*

falta de vocabulário básico e dificuldades de aplicação de regras gramaticais. Este aluno terá que se envolver muito mais nas estratégias que a docente implementa para que consiga ultrapassar as dificuldades e progredir na aprendizagem. A professora que leciona a disciplina de Ciências Naturais informou que, de acordo com a avaliação diagnóstica e formativa realizada, verifica-se que o aluno apresenta as seguintes dificuldades: incumprimento da alínea a), do Artigo 10º, da Secção II, do Capítulo III da Lei n.º 51/2012, de cinco de Setembro; apreensão e memorização de conceitos; expressão oral e escrita a Português; interpretação de esquemas e figuras e falta de estudo e falta de métodos e hábitos de trabalho. Como medidas/estratégias que conduzam a uma melhoria dos resultados, a docente propõe-se a: a continuar a valorizar as aprendizagens e competências demonstradas pelo aluno; a formular atividades de consolidação e compreensão de conhecimentos; a implementar momentos de autoavaliação e a informar o Encarregado de Educação das atitudes do seu educando. O professor responsável pela coadjuvação realizada num dos blocos semanais da disciplina de Matemática informou que o aluno Rui teve, nas sessões em que esteve presente, uma atitude de muita afabilidade, atenção, concentração e empenho, revelando capacidade de aprendizagem e de aplicação das aprendizagens na resolução de exercícios. Em relação ao aluno Rui, os professores irão incentivar o aluno a uma maior participação nas atividades letivas, a um maior empenhamento na descoberta de métodos de estudo eficazes e a controlar e informar o encarregado de educação relativamente aos trabalhos de casa.»

O trabalho a desenvolver com o aluno exigia que ele se envolvesse ativamente no seu processo de aprendizagem, para alcançar um maior sucesso.

No dia 17 de janeiro de 2014, ofereci uma agenda ao Rui onde ele marcaria as datas das fichas de avaliação e que o deveria acompanhar na escola para que ele pudesse registar todas as informações que lhe fossem comunicadas (entrega de trabalhos, visitas de estudo...). O aluno também fez o seu horário de estudo e iniciou a elaboração do seu portefólio para a disciplina de Francês.

“Para haver um efetivo rendimento escolar, é fundamental que o aluno interiorize a necessidade de gerir o seu tempo, planificando-o de acordo com as atividades que

desenvolve ao longo do dia, quer elas sejam de lazer, quer sejam relacionadas com a escola.” (Carita & Diniz, 1998:54)

O portefólio mais do que um somatório de fichas inclui o conjunto de experiências educativas vivenciadas pelo aluno, promovendo a aprendizagem reflexiva.

Na opinião de Fernandes (2008:86) *“Um portefólio é uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo. A sua organização deve ser tal que permita uma visão tão alargada, tão detalhada e tão profunda quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos.”*

O portefólio se for bem utilizado pode influenciar a forma como se ensina, se aprende e se avalia.

A avaliação por portefólio é uma estratégia que facilita a autorregulação na aprendizagem, pois os alunos, com frequência, têm oportunidades para criticarem e refletirem sobre os seus trabalhos responsabilizando-se pela sua aprendizagem.

O portefólio do Rui apresentou uma diversidade de trabalhos organizados da seguinte forma: Vocabulaire (listas de vocabulário relativos aos temas trabalhados nas aulas e imagens com legendas); Grammaire (conjugação de verbos; adjetivos; preposições...); Faire le point (fichas de revisão dos conteúdos); Interrogation écrite (Fichas de avaliação); Interrogation orale (Ficha de avaliação oral); Réflexions (reflexões do aluno sobre o trabalho desenvolvido); Jeux (atividades lúdicas) e Chansons françaises (CD que inclui canções francesas).

O portefólio permitiu-me obter uma informação mais rigorosa das aprendizagens que o aluno desenvolveu ao longo dos dois períodos, das suas experiências, dificuldades e progressos. O aluno teve oportunidades para rever os seus trabalhos de forma crítica, consciente e sistemática e a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens foram práticas frequentes.

Através do feedback forneci informações específicas ao aluno relativas à tarefa ou processo de aprendizagem que preencheram a lacuna entre o que foi compreendido e o que era preciso aprender para atingir as metas de

aprendizagem. O aluno ficou inteirado dos seus próprios progressos tendo em conta a comparação com os seus próprios desempenhos anteriores.

O *feedback* não pode ser entendido apenas como algo fornecido aos alunos pelos professores, mas também como algo facultado pelos alunos aos seus professores, revelando-se este, o *feedback* mais eficaz para melhorar a aprendizagem dos alunos.

“Quando os professores procuram, ou estão recetivos ao feedback fornecido pelos alunos – relativamente ao que sabem, ao que compreendem, onde cometem erros, quando têm conceitos alternativos, quando não estão envolvidos nas tarefas de aprendizagem -, então o ensino e a aprendizagem podem ser sincronizados e poderosos.” (Lopes e Silva, 2010:49)

O portefólio também favoreceu a comunicação entre o aluno, o professor e o encarregado de educação, como se poderá confirmar através das palavras da mãe do Rui na entrevista concedida à DT no final do ano letivo, no dia 10 de julho de 2014 *“Foi uma ajuda muito grande, porque ele tinha muitas dificuldades a Francês e com o portefólio foi uma mais-valia para ele ter uma nota melhor e para entender melhor...”* [...] *“ Os conteúdos da disciplina, sim. E ele ficava contente de ter de fazer essas coisas, ficava mesmo...Ele teve pena de não poder fazer a outras disciplinas.”*

No dia 28 de janeiro de 2014, voltei a receber a mãe que me descreveu o estado de saúde do filho que estava a faltar. Pedi-lhe que me contasse novamente a história do Rui desde bebé até ao ano letivo anterior e fiz o seu registo no meu diário de bordo.

O Rui desde que nasceu apresenta problemas de sono graves e era alérgico às proteínas do leite de vaca, passando a tomar leite em pó.

Quando foi para o infantário, voltou passado uma semana, porque revelou dificuldades de adaptação e o seu choro persistente incomodava as outras crianças e prejudicava as atividades. Veio para casa e ficou aos cuidados do avô, pois a mãe trabalhava.

Com base em informações transmitidas pela pedopsiquiatra do Rui, o aluno apresentou alterações graves de sono “desde o nascimento”, com insónia total até aos 2-3 anos. Por volta dos 4 anos as alterações do sono parecem tratar-se de parassónias com pesadelos e sempre dificuldades em adormecer. As perturbações do sono, com base no DSM IV (sistema classificativo das

Perturbações Mentais e do Desenvolvimento proposto pela Associação Americana de Psiquiatria), podem dividir-se em Dissónias (caraterizadas por anomalias na quantidade, qualidade ou horário do sono) e em Parassónias (caraterizadas por eventos comportamentais ou fisiológicos anormais que ocorrem em associação com o sono, com fases específicas do sono ou na transição sono-vigília).

As perturbações do sono são frequentes nas idades pediátricas, afetando 10% das crianças que estão no período da escolaridade básica. Apesar de ser comum, elas deixam os pais muito preocupados e fazem parte dos relatos queixosos apresentados ao pediatra assistente.

É importante referir que o Rui aos 4 anos apresenta antecedentes de angústia de separação com recusa ativa, somatizações e sempre má adaptação à escola. O aluno, ao que tudo parece indicar, sofria de perturbação de ansiedade de separação.

Segundo Odriozola (2001:23) *“A característica essencial da ansiedade de separação é uma ansiedade excessiva relativamente à separação, real ou imaginada, daqueles a quem a criança está vinculada, especialmente da sua mãe.”*

A ansiedade de separação pode conduzir à recusa em ir à escola e, se o absentismo se prolonga pode mesmo provocar atrasos escolares e dificuldades na relação interpessoal com os pares. A ansiedade dos pais pode agravar os sintomas, transmitindo o seu próprio medo aos filhos.

“A experiência clínica e os numerosos resultados de casos sugerem que a propensão para a fobia escolar emerge de um padrão de interação familiar que promove dependência excessiva. Mãe, pai e filho, são todos participantes activos nesta interacção.” (Weiner:1995:248)

No DSM-IV consta que as crianças “com Perturbação de Ansiedade de Separação podem evitar situações sociais com medo da separação das suas figuras de vínculo, preocupações acerca de se poderem sentir embaraçadas por necessitarem de sair prematuramente e retornarem a casa ou preocupações acerca da necessidade da presença de um dos pais quando já não é apropriado. Nestas situações, o diagnóstico separado de Fobia Social não é geralmente adequado.”

A professora da escola primária com o nome fictício Rosa acompanhou o Rui até ao 3º ano. No 3º ano, após um incidente crítico ocorrido com a professora, o Rui passou a ser acompanhado por uma pedopsiquiatra e recebeu acompanhamento até ao sexto ano. Foi medicado para dormir. O Rui no quarto ano teve uma outra professora com a qual estabeleceu uma relação positiva e obteve resultados bastante satisfatórios.

Aos oito anos de idade (3ºano) inicia seguimento em pedopsiquiatria sendo diagnosticado com quadro de fobia escolar.

Em 1941, A. Johnson e colaboradores (citado por Marcelli e Braconnier,2005:486) sugerem a expressão «fobia escolar» para «descrever crianças que, sem motivo aparente, recusam ir à escola e resistem com reações de ansiedade muito vivas ou de pânico quando se tenta forçá-las».

Odriozola (2001), ao descrever as características clínicas da fobia escolar, na infância, refere que normalmente ela é precedida ou acompanhada de sintomas físicos de ansiedade (taquicardia, perturbações do sono, perda de apetite, palidez, náuseas e vômitos, etc.) desencadeados pela antecipação cognitiva de consequências negativas relacionadas com a escola (medo dos castigos dos professores, da troça dos colegas, da avaliação negativa das capacidades intelectuais ou académicas, etc), assim como de uma relação de forte dependência da mãe e de propagação de medos considerados não específicos (do escuro, dos ruídos, etc.).

Na opinião de Cunha e Salvador (citado em Gouveia, 2000:377), o comportamento de recusa à escola é uma complicação, entre outras, que atinge as crianças socialmente ansiosas, prejudicando de forma significativa as suas vidas, na medida em que limita o seu desenvolvimento académico e socioemocional.

A questão que eu coloco e que não deixa de me intrigar é se o Rui aos oito anos de idade, quando lhe foi diagnosticado fobia escolar, já não padeceria de fobia social?

A fobia social inicia-se em muitos casos em idade escolar e o medo de ser avaliado negativamente pode condicionar o funcionamento escolar, quer no que se relaciona com o processo de socialização com colegas, quer a nível do

rendimento escolar. Os estudos têm demonstrado que a fobia social pode estar na origem da recusa escolar.

Através de uma consulta exaustiva do processo individual do Rui, foi possível recolher informação dos quatro anos de frequência no primeiro ciclo não só em relação ao aproveitamento, mas também no domínio do comportamento/autonomia.

O Rui teve um aproveitamento satisfatório ao longo do 1º Ciclo. A nível do trabalho individual, o aluno era atento, empenhado, autónomo e autocrítico. Relativamente à turma, o aluno integrou-se no grupo ativamente, participou nos trabalhos e era sociável. Na relação com adultos (Professores e outros), o aluno era desinibido, estabeleceu boa relação com o professor e estabeleceu boas relações com os funcionários.

No DSM-IV consta que nas crianças com Fobia Social “ pode existir uma diminuição no desempenho escolar, recusa em ir à escola ou evitamento das atividades sociais apropriadas para a idade e incapacidade para marcar encontros. Para efetuar o diagnóstico em crianças deve existir evidência da capacidade para estabelecer relacionamentos com pessoas familiares ou conhecidas e a ansiedade social deve ocorrer com os colegas e não apenas nas interações com os adultos.”

Os dados obtidos através da análise documental do percurso escolar do Rui até ao final do 1ºCiclo, os depoimentos da mãe e as informações da pedopsiquiatra excluem a hipótese de o Rui apresentar fobia social, pois o aluno interage com os pares e sente apoio dos mesmos e dos professores da escola. Contudo, o acesso a novos dados relativos ao percurso escolar do Rui permitirão confirmar que a ansiedade exibida pelo aluno em contexto de sala de aula, em termos comportamentais, fisiológicos e cognitivos, apresenta algumas características semelhantes às das crianças diagnosticadas com fobia social.

No quinto ano, o aluno apresentou faltas de presença, devido às crises de ansiedade, mas atingiu as competências essenciais para transitar de ano. No sexto ano, os pais solicitaram a ajuda do Serviço de Psicologia e Orientação da Escola, pois o aluno continuava a recusar-se a entrar na escola, o que acontecia geralmente num determinado dia da semana. O aluno frequentava, fora da

escola, consultas de Pedopsiquiatria. O aluno transitou para o sétimo de escolaridade, mas, no ano letivo 2012/2013 reprovou, porque revelou muitas dificuldades de aprendizagem, muitas vezes motivadas pela falta de pré-requisitos, e um elevado número de faltas de presença (devidamente justificadas).

“Dada a maior tendência para o embaraço social que acompanha a entrada na adolescência, o ponto alto da incidência de recusa à escola dos 11 até aos 14 anos de idade deriva principalmente da fobia escolar, enquanto rigorosamente definida, enquanto o pico dos 5 até aos 7 anos de idade ocorre principalmente como reflexo da ansiedade de separação.” (Weiner, 1995:245-246)

O Conselho de Turma que acolheu o aluno no ano letivo 2013/2014 teve pela frente uma tarefa complexa que só foi coroada de êxito, devido ao trabalho colaborativo desenvolvido entre todos os professores, à intervenção da família como aliada neste processo e ao contributo precioso da pedopsiquiatra do aluno.

Retomando a descrição das sessões de acompanhamento do Rui, no 2º período, foi importante motivar o Rui para o estudo, pois um aluno motivado consegue uma maior concentração e persistência nas tarefas escolares. A minha ajuda traduziu-se no apoio à construção de uma autoimagem positiva, proporcionando-lhe feedback construtivo, encorajando-o na descoberta de soluções, desenvolvendo nele um sentimento de competência e eficácia.

De entre várias estratégias motivacionais, foi dado especial destaque à construção de saberes significativos no quadro da disciplina de Francês, não negligenciando as outras disciplinas curriculares. É uma realidade que os alunos aprendem melhor quando estabelecem a articulação entre as aprendizagens escolares e o seu dia-a-dia. Se aquilo que o aluno aprende o ajuda a agir melhor, a entender-se melhor, a compreender a realidade e a vida, e ele consegue projetar o sentido desses saberes no seu futuro pessoal, torna-se mais motivante aprender.

“A aprendizagem pode ser particularmente eficaz não só quando se relaciona com a vida para além da escola, mas também quando é muito semelhante ou uma parte integral da própria «vida real»” (Hargreaves, 2001:181)

Nestas sessões foi importante ensinar ao aluno estratégias cognitivas e metacognitivas de modo a torná-lo um leitor autónomo, capaz de extrair informação importante de textos de índole variada, ou seja, com capacidade para aprender pelos seus próprios meios a partir de textos escritos. Procurou-se

desenvolver a compreensão leitora do aluno, através de estratégias de focalização, de organização e de elaboração que auxiliaram o aluno a selecionar as ideias mais importantes do texto, a reestruturar o texto de acordo com critérios como, por exemplo, a importância hierárquica dos acontecimentos, ou a integrar a informação lida com conhecimentos prévios. O aluno também aprendeu e exercitou estratégias metacognitivas de: Planificação; Monitorização e Avaliação.

Tratando-se de um aluno que sofre de fobia escolar, nestas sessões, houve aspetos que não foram separados dos fatores mais cognitivos da aprendizagem: a ansiedade face à tarefa, o estilo de atribuição relativamente às situações de sucesso e insucesso e a motivação.

“As experiências escolares mais positivas e negativas vão modelar a auto-avaliação dos alunos em relação às suas capacidades cognitivas.” (Carita e Diniz: 1998:36)

Não restam dúvidas de que as estratégias que os alunos adotam para encarar e resolver as situações e as atividades escolares são claramente influenciadas pela autoestima e pelos sentimentos de competência e autoeficácia.

O Rui, tendo em conta a sua problemática, pertence ao grupo de alunos que frequentemente questiona a sua capacidade para ultrapassar dificuldades, culpabiliza-se pelos insucessos devido à falta de capacidades e encara o sucesso nas tarefas escolares como “sorte” consequência da sua baixa autoestima. Com facilidade estes alunos desistem facilmente e não acionam processos de autocorreção nem facultam a si próprios situações de reflexão sobre os processos ativados para a resolução das tarefas, pois consideram que os insucessos estão relacionados com a sua falta de capacidades.

Nas sessões de acompanhamento procurou-se promover competências metacognitivas, tendo havido a preocupação de propor atividades e tarefas que estimulassem em simultâneo os progressos cognitivos e metacognitivos e que reforçassem a sua autoestima.

A nível do tratamento da informação escrita, foi fundamental que o aluno reconhecesse de que é possível proceder a cinco tipos de leitura (leitura global; leitura seletiva; leitura compreensiva; leitura crítica; leitura reflexiva), tomasse

consciência dos diferentes tipos de leitura e aprendesse a mobilizá-las. Também na abordagem dos diferentes tipos de texto, o aluno adquiriu um conjunto de estratégias organizadoras que lhe permitiram compreender e assimilar o seu conteúdo. Estas estratégias consistiram em atividades como: orientar, questionar, analisar, sublinhar, parafrasear e resumir.

A nível do tratamento da informação oral, o professor incentivou o aluno para a escuta ativa e para a tomada de apontamentos. O tirar apontamentos é uma estratégia útil para a apropriação do que se ouve e implica tarefas intelectuais de selecionar e resumir a informação. O domínio do tratamento da informação transmitida oralmente engloba a dimensão do processamento, mas também pressupõe competências de transmissão de informação ao nível da comunicação.

O aluno foi sensibilizado para a importância de estruturar e tornar rentável a sua sessão de estudo em casa. Os passos fundamentais para uma boa sessão de estudo também foram divulgados nas sessões.

Ao longo do segundo período, constatei que, por vezes, o aluno não investia o tempo suficiente no estudo e nem sempre cumpriu com todas as tarefas em casa que lhe eram atribuídas nas sessões. Por exemplo, no dia 7 de março de 2014, o aluno não conjugou os verbos no *Present Continuous* e não trouxe por escrito a reflexão sobre o teste de Francês acabando por fazê-lo na sessão. No dia 29 de março de 2014, o aluno demonstrou não saber conjugar os verbos no *Past Simple* e, relativamente à disciplina de História, apesar dos resumos apresentados no manual, não soube desenvolver o tema “As invasões bárbaras e a queda do Império Romano no Ocidente”.

Estas sessões com o Rui foram propícias à exposição das dúvidas que o aluno apresentava nas diferentes disciplinas e que eram depois transmitidas, por mim, a cada professor do CT, para, posteriormente, nos momentos de aula, serem esclarecidas pelos respetivos professores. O trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores foi excelente e só assim foi possível motivar o aluno a vir à escola e fazê-lo acreditar nela para construir o seu projeto de vida.

“Para que exista, de facto, relação colaborativa, é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm,

independentemente dos papéis diferenciados que podem assumir.” (Alarcão e Canha, 2013:47)

No final do 2º período, os resultados escolares do aluno melhoraram, embora ainda apresentasse quatro níveis inferiores a três. Em ata consta que em relação ao aluno Rui *“os professores irão incentivar o aluno a uma maior participação nas atividades letivas, a um maior empenhamento na descoberta de métodos de estudo eficazes e consciencializá-lo da necessidade de dispensar mais tempo à realização do estudo diário, para melhorar o seu aproveitamento escolar.”*

Durante o 3º período, o Rui já não apresentou falta de assiduidade, devido às crises de ansiedade, e transitou de ano com três níveis inferiores a três.

Na reunião do CT realizada no final do 3º período, eu pude constatar que todos os professores revelaram de forma bem evidente responsabilidades profissionais no acolhimento do Rui e no desenvolvimento de adequadas estratégias de intervenção que permitiram o seu tratamento no contexto escolar.

Os professores do CT demonstraram trabalhar para assegurar que o Rui tivesse uma oportunidade justa de sucesso, mantiveram sempre registos rigorosos dos eventos rotineiros em sala de aula, da evolução do aluno e dos assuntos relacionados com o ensino, refletiram sobre a prática, revelaram capacidade de trabalho em equipa e mantiveram uma mente aberta e participaram na tomada de decisões em grupo. Os professores foram um bom exemplo de integridade e conduta ética.

No papel de DT realizei a gestão do trabalho docente tomando como eixos os conceitos de liderança, formação, supervisão e colaboração.

4.3 – A observação (direta e participante)

A observação é um dos procedimentos mais comuns no campo da investigação e consiste num método de recolha de dados que faz parte do que vulgarmente se designa de *trabalho de campo*.

A expressão «trabalho de campo» é frequentemente utilizada como designação de todo o conjunto dos procedimentos técnicos de recolha de informação empírica (António Costa, 1986).

“O termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados.” (Bogdan e Biklen, 1994:113)

O investigador no terreno deve observar com atenção, intenção e capacidade de seleção, pois há uma grande quantidade de informações com que se depara e ele terá que selecionar as que considera mais importantes para o estudo.

“A presença prolongada do investigador no terreno, a multiplicidade de dimensões do social que aí observa, o confronto sistemático entre, por um lado, a visão do mundo e da sociedade dos actores sociais locais, obtida através de vários tipos de depoimentos verbais e, por outro, os dados obtidos por observação direta e participante – são procedimentos de pesquisa que permitem descodificar o significado duma variedade de objetos e de símbolos, de acontecimentos e situações, de arranjos espaciais e de ritmos, de comportamentos e de estratégias, de declarações e de silêncios, de estilos de agir e de maneiras de pensar.” (António Costa, 1986:148)

O investigador deve estabelecer uma boa relação com os participantes para aumentar o nível de à vontade, incentivando-os a falar e até a fazerem confidências.

“Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora.» (Bogdan e Biklen, 1994:113),

O investigador deve ser empático e reflexivo mas, ao mesmo tempo, deve manter a distância conveniente para poder distinguir com clareza de raciocínio sobre as situações que observa.

Neste estudo, decidiu-se realizar a observação direta e participante.

Segundo Quivy e Campehoudt (2003:164), “*a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação.*” Esta modalidade de observação foi adotada pelo investigador para conhecer os pais do aluno que sofre de fobia escolar, os professores do Conselho de Turma (em encontros formais e informais) e o aluno (sujeito de investigação). Nas sessões de acompanhamento do aluno foi fundamental fazer registos (onde constam as reflexões do investigador) para controlar o empenho e a responsabilidade do discente perante o estudo.

A observação participante de tipo etnológico é a modalidade de recolha de dados que oferece melhor resposta às necessidades e preocupações dos investigadores em Ciências Humanas e Sociais.

Na opinião de Quivy e Campehoudt (2003:197), a observação participante “*Consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida coletiva.*” A utilização desta técnica de recolha de dados é fundamental em determinados estudos de caso.

Segundo Denzin (citado por José Morgado,2012:89), a observação participante é uma “*tentativa de tornar significativo o mundo que está a ser estudado na perspetiva dos que estão a ser observados*”, o que acarreta por parte do investigador o desempenho do papel, em simultâneo, de “participante” nos contextos e atividades/ações que tem como objetivo estudar e de “observador”, o que exige uma adequada capacidade de distanciamento que lhe possibilite registar com rigor e objetividade a realidade que observa.

“O rigor da pesquisa está também dependente da capacidade de dosear, no terreno, e de objetivar na análise, essas formas de implicação.” (António Costa, 1986:145)

Na observação participante, o investigador é o instrumento fundamental da observação. Ele ocupa uma posição de relevo, pois participa da vida da comunidade, tentando perturbar o menos possível, estuda os modos de vida dos indivíduos e tem acesso aos seus valores, às suas crenças, opiniões, aspirações, expectativas e comportamentos. O investigador não se limita a fazer uma mera descrição da realidade, mas tem a possibilidade de compreender os sentidos e os significados que os atores atribuem àquilo que fazem.

Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (citado por José Morgado 2012:90), a observação participante permite a recolha de dois tipos de dados: dados registados nas «notas de campo» e que pertencem ao tipo da «descrição narrativa» e os dados que o investigador anota no «seu diário de bordo» e que são do «tipo da compreensão, pois que fazem apelo à sua própria subjetividade».

Morgado (2012:90-91) considera importante que se tomem algumas precauções quando se inicia uma observação participante. Antes de se iniciar o estudo é importante ter a autorização dos membros da comunidade ou do grupo onde se vai realizar o estudo. Em seguida é necessário que o investigador consiga conquistar a confiança dos participantes no estudo dando-lhes provas para a merecer. Por último, é imperioso que o investigador transmita de forma clara os dados que deseja recolher, quais os procedimentos que vai adotar e o encaminhamento que vai dar às informações recolhidas.

Como refere António Costa (1986:137):

“O principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto directo, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos.”

4.4 – Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados muito utilizada no âmbito da investigação.

“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (Quivy e Campenhoudt, 1998:188)

O questionário, depois de validado e testado, é aplicado à população ou amostra em estudo e denomina-se «de administração directa» quando é preenchido pelo inquirido sem a presença do investigador (Quivy e Campenhoudt, 1998:188). Desta forma, respeita-se a individualidade de cada inquirido, libertando-o de qualquer pressão. As questões devem ser formuladas com clareza e de forma simples. A acrescentar a esta exigência, cada uma delas deve tratar apenas um aspeto e deve ser redigida de forma a não inferir a resposta.

“O questionário chama-se «de administração indirecta» quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido.” (Quivy e Campenhoudt, 1998:188).

Uma outra vantagem do questionário é a quantidade de pessoas que podem ser inquiridas em simultâneo, assim como o grande número de variáveis ou situações que podem ser estudadas, o que, não só obriga ao tratamento estatístico dos dados obtidos, como é recomendável que as respostas à maioria das perguntas sejam *pré-codificadas*, cingindo-se os inquiridos a selecionar as respostas dentro daquelas que lhes são apresentadas. Contudo, os dados recolhidos por um inquérito por questionário, em que muitas das respostas são pré-codificadas, “não têm significado em si mesmas”, verificando-se a sua utilidade para, quantitativamente, “comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis” (Quivy e Campenhoudt, 1998:190). A superficialidade das respostas obtidas limita a

análise de determinadas questões e, por consequência, é frequente o recurso a outros instrumentos de recolha de dados para complementar a utilização do inquérito por questionário.

Morgado (2012) considera que um questionário estrutura-se, por norma, em três secções distintas: introdução, dados pessoais e profissionais e dados de opinião. Para recolher as opiniões dos inquiridos através de um questionário recorre-se, normalmente, a questões fechadas e a questões abertas. Não há nenhuma recomendação em particular quanto ao tipo de questões que um inquérito por questionário deve conter. O número de questões varia de acordo com as variáveis em estudo e a abrangência do tema em investigação.

No que se refere à validação do questionário, Fox (1981, citado por Morgado 2012:83) enumera seis métodos possíveis para determinar a validade de um instrumento de recolha de dados: *validade aparente*, *validade de conteúdo*, *validade de constructo*, *validade concorrente*, *validade congruente* e *validade preditiva*. Contudo, a literatura específica que existe sobre esta temática informa que se recorre com mais frequência a três tipos de validade: *validade de conteúdo*, *validade aparente* e *validade de constructo*.

Há dois momentos distintos em que a validação de um instrumento pode ser feita: uma validação *a priori* e/ou uma validação *a posteriori*.

Relativamente à validação *a priori*, é frequente utilizar-se como métodos a *validade de conteúdo* e a *validade aparente*, duas formas de validação que não se baseiam em dados recolhidos e, por consequência, não permitem que se produza uma estimativa de validade por meio de correlação.

No que se refere à validação *a posteriori* recorre-se habitualmente à *validade de constructo*, apesar de se reconhecer que se trata de um procedimento que deve acompanhar todo o processo de construção de um instrumento de recolha de dados.

Para Almeida e Freire (2000, citado por Morgado 2012:84), a validade de conteúdo, também designada validade lógica, possibilita reconhecer o “*grau de adequação dos itens em relação à dimensão do comportamento avaliada pela prova*”.

Em relação a um dado conteúdo, um questionário tem validade se os itens formulados versarem um determinado domínio de informação que retrate o conteúdo em estudo.

Fox (1981, citado por Morgado 2012:84) considera que *“um instrumento tem validade de conteúdo se pudermos afirmar que mede o que pretende medir porque existe uma lógica, e na situação ideal, empírica, para a seleção do conteúdo real do instrumento”*.

A validade aparente é um procedimento que se utiliza para *“estimar a validade de um instrumento e se baseia num exame superficial do mesmo”* (Fox,1981, citado por Morgado 2012:85). A determinação da validade aparente é um processo que normalmente desenvolve-se em vários momentos.

Em suma, Morgado (2012: 86) salienta que nenhum instrumento de recolha de dados é decididamente válido ou fiável, devido à sua natureza sempre incompleta e provisória.

O inquérito por questionário foi utilizado neste estudo para sabermos em que medida os professores do Conselho de Turma estavam sensibilizados para a implementação de práticas inclusivas perante o caso de um aluno que sofre de fobia escolar. O interesse em identificar as perceções que os docentes têm sobre Inclusão e conhecer quais os constrangimentos sentidos por eles para a implementação e desenvolvimento da educação inclusiva é fundamental para que esta investigação tenha qualidade e seja um reflexo fidedigno da realidade. A utilização do inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados neste nosso trabalho de investigação apresenta algumas vantagens, nomeadamente economia de tempo, abrangência de todos os professores que fazem parte do Conselho de Turma, maior liberdade nas respostas, mais segurança e mais uniformidade na avaliação.

Assumindo-se o nosso trabalho como um estudo de caso inserido numa narrativa de vida, esta estratégia investigativa proporcionará uma análise mais focalizada e mais compreensiva do caso de um aluno que sofre de fobia escolar e da resposta que a escola poderá dar a uma problemática desta natureza. Tratando-se de uma abordagem predominantemente qualitativa, não é nossa intenção chegar a generalizações, mas apenas auscultar os professores do CT

para compreender as suas opiniões acerca da implementação de práticas inclusivas perante um caso de fobia escolar.

Neste nosso estudo, para a construção do questionário, com base nos objetivos da investigação e revisão bibliográfica efetuada, estabelecemos as seguintes dimensões de análise: caracterização pessoal e profissional; as perceções que os docentes têm sobre o princípio norteador da Educação Inclusiva e seus propósitos; modelo integrativo; inclusão e insucesso escolar; constrangimentos sentidos pelos docentes para a implementação e desenvolvimento da educação inclusiva e a identificação das mudanças que a Inclusão implica, que tiveram como objetivo saber até que ponto o CT está sensibilizado para a implementação de práticas inclusivas perante um caso de fobia escolar.

O inquérito por questionário foi elaborado com base num guião onde consta o tema, os objetivos gerais, os objetivos específicos e as questões. (anexo II)

O inquérito por questionário compreende um texto de apresentação onde se explicita aos inquiridos de forma simples e clara a finalidade da investigação, o uso a dar aos dados e se garante a confidencialidade dos mesmos.

A estrutura do inquérito por questionário apresenta-se esquematizada de acordo com as seguintes dimensões (Figura 1):

Figura 1 – Estrutura esquematizada do inquérito por questionário

Neste trabalho investigativo, o inquérito por questionário é composto por um conjunto de afirmações, que poderemos incluir em seis dimensões, cujo conteúdo das respostas foram tratados estatisticamente. Para dar resposta à segunda, à terceira e à quarta dimensão foi utilizada a escala de Likert que varia entre «Discordo totalmente»; «Discordo»; «Não tenho opinião»; «Concordo»; «Concordo totalmente», dado que pretendemos que as respostas dos inquiridos expressem perceções ou opiniões (Lessard-Hébert *et al*, 1994) sobre a Educação Inclusiva e a implementação de práticas inclusivas na escola para o acolhimento de um aluno que sofre de fobia escolar. Nas outras dimensões foram utilizadas questões fechadas. As questões fechadas são questões onde existe uma lista pré-estabelecida de respostas, a qual é apresentada ao inquirido, para ele assinalar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar. Utilizam-se este tipo de questões «quando se pretende estudar as atitudes dos respondentes perante determinadas afirmações/situações». (Morgado, 2012:81)

Para o tratamento dos dados recolhidos através dos inquéritos foi utilizada uma análise quantitativa, com recurso à folha de cálculo Excel 2013 da Microsoft, que é um programa informático desenvolvido e distribuído pela Microsoft. Este *software* permite tratar, relacionar e apresentar graficamente dados quantitativos.

Para a criação do inquérito por questionário foi usada a ferramenta *Google Docs* e, relativamente à sua distribuição, o inquérito foi entregue em mão a cada professor do CT, pois tratava-se apenas de catorze professores.

Para o cruzamento de algumas das afirmações do questionário foi utilizado o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) por se tratar de uma ótima «ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados» (Pereira, 2003:8).

A colaboração dos professores do CT no preenchimento do inquérito foi fundamental para concluirmos acerca da sensibilização dos docentes para a implementação de práticas inclusivas perante um caso de fobia escolar.

O preenchimento do inquérito, por parte dos docentes, decorreu durante a primeira semana de março de 2013. (anexo III)

4.5 – Entrevista semi-estruturada

Segundo Bogdan e Biklen (1994) existem diferentes tipos de entrevistas que variam consoante o seu grau de estruturação e podem aparecer em diferentes fases do mesmo estudo. As entrevistas podem classificar-se de *entrevistas estruturadas* e *entrevistas não estruturadas*. No primeiro tipo de entrevistas o investigador utiliza um guião e tem como responsabilidade recolher os dados e criar um ambiente favorável para que os entrevistados respondam unicamente às questões que lhes são colocadas. No segundo tipo de entrevistas, o entrevistador lança o convite ao entrevistado para se pronunciar sobre um domínio de interesse e, no desenrolar da conversa, analisa-o de forma mais aprofundada, recuperando, sempre que for conveniente, os tópicos e os temas que o entrevistado iniciou. Neste tipo de entrevista, o entrevistado tem liberdade para definir o conteúdo da entrevista e o investigador limita-se a incentivar e a reforçar o testemunho divulgado.

Alguns autores, nomeadamente Quivy (1998), defendem a existência de um terceiro tipo de entrevistas, muito utilizadas no domínio da investigação em ciências humanas e sociais, que designam por entrevistas semiestruturadas (ou semidirigidas). A entrevista semiestruturada:

“[...] é certamente a mais utilizada em investigação social [...] não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas possíveis. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado.” (Quivy, 1998:192)

À medida que se realiza a entrevista, o entrevistador deve ter a preocupação de criar condições para que o entrevistado fale livremente e com sinceridade sobre os seus pontos de vista intervindo apenas, mas com naturalidade, para reorientar a conversa se acontecer um desvio relativamente aos objetivos que se pretende atingir. Segundo Bilken e Bogdan (1994) devem evitar-se perguntas que impliquem respostas sim/não, dado que os entrevistados só poderão expressar e mesmo confessar pormenores e detalhes se forem

confrontados com questões que requeiram aprofundamento dos assuntos. Um bom entrevistador deve demonstrar interesse pessoal pela entrevista estando sempre atento do princípio até ao fim da entrevista, acenando com a cabeça e recorrendo a expressões faciais adequadas.

Em relação ao estudo de caso, as entrevistas semiestruturadas são muito utilizadas, porque o entrevistado pode falar abertamente, utilizar os termos que quiser e pela ordem que entender, dos assuntos do seu agrado, sendo respeitada a maneira como interpreta aspetos do mundo e sentindo-se encorajado a expressar aquilo que sente.

Os elementos de análise recolhidos permitem compreender e até mesmo justificar, *“não só os discursos dos atores mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho.”* (Morgado, 2012:74)

Neste trabalho de investigação, tornou-se pertinente a realização da entrevista semiestruturada a dois professores do Conselho de Turma e à mãe do aluno. Neste tipo de entrevista, foram tidos em conta alguns procedimentos para que a recolha de dados fosse assegurada em relação aos objetivos a alcançar. Através das entrevistas aos professores procurou-se conhecer a sua opinião sobre fobia escolar e as estratégias de intervenção desenvolvidas com o aluno visando o seu tratamento em contexto escolar. Com a realização da entrevista à mãe do aluno procurou-se conhecer a opinião do encarregado de educação em relação ao acolhimento proporcionado pela escola ao seu educando, o seu depoimento em relação ao sucesso escolar do seu educando e ao seu desenvolvimento pessoal e a sua opinião pessoal sobre o papel desempenhado pela Escola, a família e a pedopsiquiatra no acompanhamento do seu educando.

4.6 – Análise documental

No âmbito da investigação, em especial da investigação em educação, a consulta e análise de documentos é outra fonte de informação relevante. Saint-Georges (1997, citado por Morgado 2012:86), é de opinião que a análise documental é “*um método de recolha e de verificação de dados*” que possibilita obter informações de fontes importantes, fazendo, por conseguinte, “parte integrante da heurística da investigação”.

Segundo Bardin (2013:47), através da análise documental pretende-se constituir um banco de dados que facilite o acesso ao investigador, “*de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo)*”.

No âmbito da investigação em educação, Bell (1997) sublinha que a análise documental pode ser utilizada com o objetivo de complementar, fundamentar ou e/ou enriquecer informações obtidas com outras técnicas de recolha ou como técnica particular, ou mesmo exclusiva, de recolha de dados empíricos para um objeto de investigação (o alvo de estudo são os documentos). Em qualquer uma das situações é necessário criar grelhas específicas que possibilitem orientar o estudo e organizar a informação recolhida.

Para Bardin (2013: 47), “*A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro).*” Como exemplos, destacam-se os resumos ou *abstracts* (sínteses do documento segundo regras) ou a indexação que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos, de forma muito restrita.

Quando se recorre à análise documental é importante certificarmo-nos da utilidade e da eficácia das fontes utilizadas, principalmente se dominar a incerteza sobre os dados que se podem recolher da análise dos documentos. Na

sequência deste procedimento, o investigador deve adotar uma constante postura crítica na concretização do seu trabalho.

O estudo de documentos, embora se apresente como uma etapa que faz parte de um processo de investigação mais vasto, é importante e está sempre dependente da natureza dos documentos a analisar, da quantidade de documentos e do objeto e propósitos da própria investigação.

Neste estudo foi feita a análise do processo individual onde constam todos os documentos relativos ao percurso escolar do aluno, do Plano de Turma do ano letivo anterior, do relatório médico atualizado, documentos legais (Decreto-Lei nº139/2012; Decreto-Lei nº176/2012, Lei nº51/2012), documentos institucionais (Projeto Educativo, Projeto Curricular e Regulamento Interno), relatório da equipa de avaliação interna (julho de 2013) e relatório da avaliação externa (janeiro 2013).

A análise documental permitiu a recolha de dados não só relacionados com o aluno que apresenta fobia escolar, mas também um conhecimento mais aprofundado da organização através dos documentos institucionais e dos relatórios acima mencionados, onde o aluno e o investigador estão inseridos. A legislação fundamentou todos os esforços desenvolvidos pelo Conselho de Turma para o acolhimento e acompanhamento deste aluno que, apesar de não se encontrar abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, tem direito a uma educação de qualidade.

A nossa pesquisa bibliográfica também se baseou na procura de literatura relacionada com a fobia escolar, dado que a leitura como método de recolha de informação é fundamental para a constituição de um corpus teórico que fundamente a nossa investigação. Após a seleção das leituras que consideramos pertinentes para o estudo da nossa problemática, foi desenvolvido um trabalho de reflexão que nos permitiu relacionar factos e abrir novos caminhos para a clarificação do problema da investigação.

4.7 – Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é atualmente um dos procedimentos mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais e, por consequência, no campo da educação.

A análise de conteúdo surgiu nos inícios do século XX, no âmbito dos meios de comunicação, ligada ao domínio da investigação sobre a imprensa. Orientada por uma forte vertente quantitativa, a análise de conteúdo, só mais tarde, viria a evoluir seguindo orientações mais qualitativas.

Berelson (1952, citado por Vala, 1986:103) definiu análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite *“a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”*. Partilhando da mesma definição, Cartwright (1953, citado por Vala, 1986:103) propõe a extensão do âmbito da análise de conteúdo a *“todo o comportamento simbólico”*.

A definição de Berelson (1954) associa a análise de conteúdo das comunicações apenas ao conteúdo manifesto das comunicações, numa definição que se tornou clássica.

Mais tarde outras definições acabariam por ampliar o âmbito o de aplicação desta técnica ao conteúdo implícito, isto é, o que se encontra subentendido nas mensagens, salientando como um dos objetivos fundamentais a realização de inferências.

Segundo Krippendorff (1980, citado por Vala, 1986:103), análise de conteúdo é *“uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”*. O autor excluiu da sua definição a referência à quantificação, não limitando desta forma as diferentes vias pelas quais pode enveredar a análise de conteúdo.

Bardin (2013:44) define análise de conteúdo como *“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores*

(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Bardin (2013) salienta que a realização de inferências é o objetivo essencial de qualquer análise de conteúdo. Sublinha que a inferência (ou dedução lógica) é o procedimento intermédio que, atuando de forma dedutiva a partir de índices ou indicadores, permite a passagem do nível descritivo para o nível interpretativo.

Segundo Bardin (2013:43), mais do que estudar a língua ou o discurso em si mesmo das comunicações, trata-se de *“atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.”*

Vala (1986:104) sintetiza as seguintes condições de produção de uma análise de conteúdo:

“[...] os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto de pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras de influência. Ou seja, o material sujeito a análise de conteúdo é concebido como uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir influências sobre uma ou várias dessas condições de produção.”

Não é difícil de compreender que estamos perante a desconstrução de um discurso e a produção de um novo discurso *“através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”* (Vala 1986:104)

Para Krippendorff (1982) a análise de conteúdo, utilizada como técnica de investigação, implica a adoção de procedimentos especializados para o tratamento de dados cuja finalidade é possibilitar uma representação rigorosa e objetiva dos factos, não negligenciando a relação entre os dados e o seu contexto de referência. O contexto em relação ao qual se analisam os dados deverá ser clarificado, delimitadas as suas fronteiras, visto que são os quadros de referência teóricos do investigador e os seus interesses que definem a construção do contexto no qual se produzem as inferências.

Partindo destas premissas, Krippendorff (1982, citado por Machado, 2012:107) propôs um quadro conceptual que permite verificar a situação do analista perante a realidade quando procede à análise de conteúdo. O quadro de referência contempla seis elementos fundamentais:

- os dados tal como são comunicados ao analista
- o contexto dos próprios dados
- o modo como o conhecimento do analista o conduz a analisar a realidade
- os objetivos da análise de conteúdo
- a inferência como tarefa intelectual básica
- a validade como critério de garantia do êxito

Não existem modelos ideais de análise de conteúdo, apenas algumas regras básicas que o analista deve ter em linha de conta quando procede à análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um instrumento polimorfo e polifuncional que se aplica a “discursos” (conteúdos e continentes) muito diversificados.

Seja qual for a direção escolhida pelo investigador para orientar a sua pesquisa, Vala (1986:108) considera que existem algumas «operações mínimas» que devem orientar o trabalho do analista:

- Delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- Constituição de um *corpus*;
- Definição de categorias;
- Definição de unidades de análise;
- Fidelidade e validade;
- Quantificação.

O investigador quando procede à análise de conteúdo tira partido do tratamento das mensagens procurando através das inferências ou deduções lógicas conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. A ambição do investigador é descobrir outras realidades através das mensagens, porque como sustenta Vala (1986:110) “*Todos sabemos, porém, que a matriz de pensamento que se manifesta na linguagem não releva apenas*

ou sobretudo da lógica formal mas de uma lógica que envolve convenções e símbolos, aspectos racionais e não-racionais, conscientes e inconscientes.”

O investigador para desvendar o que se encontra para além da simples aparência, através de inferências ou deduções lógicas, tem de realizar uma análise categorial.

Bardin (2013:145) define categorização como uma *“operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.”* Para o autor, as categorias são agrupamentos (rubricas ou classes) que *“reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.”*

Segundo Bardin (2013:145), para se proceder à categorização, podem utilizar-se os seguintes critérios: o critério semântico (categorias temáticas), o critério sintático (verbos, adjetivos), o critério lexical (classificação das palavras segundo o seu sentido) e o critério expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Marcelo (1992, citado por Morgado 2012:112) considera que a criação de um sistema de códigos ou categorias pode efetuar-se através de três opções distintas: por via indutiva - o que pressupõe abordar o texto ou os dados sem qualquer esquema teórico pré-definido; por via dedutiva – o que implica a adoção de um sistema de códigos ou de um marco teórico antes da realização do trabalho de campo; e por via intermédia – o que significa adotar um esquema geral a partir do qual se especificam os códigos de forma indutiva.

Vala (1986:113) é de opinião que as categorias de análise de conteúdo devem ser submetidas a um teste de validade interna, ou seja, o investigador deve certificar-se da sua exaustividade e exclusividade. Em relação ao primeiro caso, deve garantir-se que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias. No segundo caso, deve assegurar-se que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria.

Vala considera que uma análise de conteúdo pressupõe a definição de três tipos de unidades: unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração.

Para Quivy (1998:230) todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito.

Numa investigação o tratamento de dados constitui uma etapa importante. Neste estudo, analisaram-se os dados recolhidos nos momentos de observação que aconteceram nas sessões de acompanhamento individualizado proporcionado ao aluno e nas reuniões de Conselho de Turma e nas entrevistas através da análise de conteúdo.

Relativamente à apresentação direta e participante, nas notas de campo encontram-se dois tipos de materiais: descritivo e reflexivo. A compreensão e interpretação dos dados que constam nas notas de campo alimentam a narrativa. Os registos das observações feitas em Conselho de Turma e as transcrições das atas onde se faz referência ao aluno que sofre de fobia escolar também fazem parte integrante do desenvolvimento da narrativa.

No que se refere ao tratamento de dados das entrevistas, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo em dois níveis diferentes que se complementaram para enriquecer a investigação: a análise categorial e o processo de inferência. As diferentes fases de análise de conteúdo propostas por Bardin (2013) orientaram o nosso trabalho e surgem assim organizadas em torno de três polos cronológicos: pré-análise (leitura flutuante, sistematização das ideias iniciais, preparação do material e definição das unidades de registo; exploração do material (codificação em função das categorias definidas, decomposição e enumeração de resultados através da descrição dos mesmos) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (apresentação de quadros de resultados, proposta de inferências e adiantamento de interpretações em função dos objetivos da investigação).

Concluindo, a análise de conteúdo das entrevistas e dos registos de observação direta e participante realizada ao longo do trabalho de investigação teve como finalidade descrever, analisar e compreender a situação de um aluno que sofre de fobia escolar dentro de uma história profissional, permitindo

conhecer em profundidade uma problemática como a fobia escolar e o cotidiano de uma profissional da educação que, em conjunto com outros profissionais, nomeadamente os professores do Conselho de Turma e a pedopsiquiatra do aluno, contribuiu para o tratamento deste caso em contexto escolar. A partir de um material rico e profundo conseguiu-se, através da análise de conteúdo, conciliar o rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade.

“O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy, 1998:227)

5. Apresentação e análise de dados

O primeiro objetivo do processo de análise de dados é a verificação empírica. Como a realidade em que ocorrem as situações é mais rica do que inicialmente idealizamos quando projetamos a investigação, há que realizar uma observação mais profunda e detalhada que revela com frequência outros factos e outras relações importantes que serão analisados. Nesta etapa surge um outro objetivo: *“interpretar estes factos inesperados e rever ou afinar as hipóteses para que, nas conclusões, o investigador esteja em condições de sugerir aperfeiçoamentos do seu modelo de análise ou de propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro.”* (Quivy e Campenhoudt, 1998:211)

A análise de dados, dado que é uma das fases mais importantes de toda a investigação, não pode ser dissociada do processo intrínseco de interpretação que lhe dá consistência, pois só é possível compreender e relacionar os dados recolhidos ao longo do processo de investigação quando o investigador atribui significado ao que observou. O investigador pode recorrer a vários métodos para tratamento e análise de dados, dependendo do objeto de investigação e dos objetivos definidos, dos pressupostos teóricos em que se baseia e de outras situações eventuais.

Ao contrário da investigação quantitativa, é difícil de conseguir distinguir na investigação qualitativa as duas fases de recolha por um lado e de análise de dados por outro, dado que ambas as fases se influenciam mutuamente e se completam.

“[...] a maior parte dos métodos de análise das informações dependem de uma de duas grandes categorias: a análise estatística e a análise de conteúdo”. (Quivy e Campenhoudt, 1998:22)

Através da análise dos dados recolhidos vai ser possível verificar em que medida as informações obtidas na sequência dos procedimentos que nos propusemos seguir dão resposta ao problema que originou a realização do estudo de investigação.

Este projeto foi despoletado por uma questão de partida que orientou todo o nosso percurso, ou seja: *“A escola está preparada para compreender uma problemática como a fobia escolar e desenvolver adequadas estratégias de intervenção que permitam o seu tratamento no contexto escolar?”*

Ao longo deste estudo procuramos conhecer, auscultando os professores do CT, quais as suas perceções relativamente à escola inclusiva, a forma como os docentes acolheram o aluno que sofre de fobia escolar e quais as estratégias de intervenção que adotaram para o ajudar. O acompanhamento individualizado facultado pela DT ao aluno ao longo do ano letivo cujos dados se encontram nas notas de campo às quais foram adicionadas reflexões, ideias, estratégias e sugestões, permitiu compreender de uma forma mais profunda a problemática do aluno, encontrar as estratégias mais eficazes para o ajudar a vencer a ansiedade que sente na escola e promover o seu sucesso escolar e pessoal.

Tendo em consideração as diversas fases de recolha de dados anteriormente realizadas, iremos proceder à análise dos mesmos de acordo com a seguinte prioridade: em primeiro lugar os questionários e em segundo lugar as entrevistas. Através dos questionários analisaremos as respostas obtidas, recorrendo à estruturação de tabelas e gráficos sistematizados, de modo a permitir uma leitura mais imediata e clara dos dados recolhidos. Em relação às entrevistas, o conteúdo das mesmas foi organizado e está representado numa tabela para facilitar e proporcionar uma melhor leitura das opiniões de cada um dos entrevistados.

Inquérito aos docentes

Na opinião de Coutinho (2013: 139), «recorremos ao questionário quando queremos inquirir um grande número de pessoas no sentido de caracterizar os traços identificadores de grandes grupos de sujeitos, devendo para o efeito ser constituídas amostras probabilísticas e por isso associamos este instrumento a planos de investigação de cariz quantitativo.» Neste caso, pretendíamos auscultar os professores do CT para conhecer as suas opiniões acerca da Inclusão, os constrangimentos sentidos pelos docentes para a implementação e

desenvolvimento da educação inclusiva e a identificação das mudanças que a Inclusão implica. O objetivo da utilização deste questionário é permitir saber se o CT se encontra sensibilizado para a implementação de práticas inclusivas perante um caso de fobia escolar.

A recolha de elementos, por aplicação do inquérito por questionário, incidiu em catorze professores do CT, cujo perfil pessoal e profissional apresentamos através de uma tabela de frequência – Tabela 1.

Tabela 1 Caracterização pessoal e profissional dos professores do CT

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL		Nº DE INQUIRIDOS	PERCENTAGEM DE INQUIRIDOS
Género	Masculino	6	43%
	Feminino	8	57%
Idade	< 35	2	14%
	36 < 45	5	36%
	46 < 55	6	43%
	56 < 65	1	7%
Habilitações académicas	Doutoramento	0	0%
	Mestrado	6	43%
	Pós-graduação	0	0%
	Licenciatura	8	57%
	Bacharelato	0	0%
	Outra	0	0%
Nível de ensino que leciona	Professor do 2º Cíclo	1	7%
	Professor do 3º Cíclo	12	86%
	Professor de Educação Especial	1	7%
Categoria profissional	Professor do Quadro de Agrupamento	11	79%
	Professor do Quadro de Zona Pedagógica	0	0%
	Professor Contratado	3	21%
Tempo de serviço	< 10	1	7%
	11 < 20	4	29%
	21 < 30	8	57%
	31 < 40	1	7%

Pela análise realizada à primeira dimensão do inquérito por questionário – Caracterização Pessoal e Profissional, mais especificamente, no que diz respeito ao género, os resultados revelam um predomínio do sexo feminino, com 57% do total dos sujeitos inquiridos. Contudo, poderá afirmar-se que há um certo equilíbrio entre os dois sexos.

Na opinião de Fullan e Hargreaves (2000) ensinar é um ofício que se encontra associado à vida do professor, à sua biografia e ao tipo de pessoa em que ele se tornou. Na construção de um professor há muitos fatores importantes *“O sexo do professor é outro fator, em especial a maneira como o ensino e o trabalho, em geral, no caso de homens e mulheres, costumam estar ligados a diferentes tipos de vida e de interesses.”* (Fullan e Hargreaves, 2000:42)

No que diz respeito à idade dos inquiridos, o grupo etário dos 46 anos aos 55 anos apresenta valores superiores mais significativos, ou seja 43% em oposição a 7% dos sujeitos na faixa etária dos 56 anos aos sessenta e cinco anos. Com 36% encontra-se a faixa etária dos inquiridos dos 36 aos 45 anos.

Ao analisarmos as habilitações académicas, a Licenciatura é o grau académico com maior incidência, representando 57% dos sujeitos, seguido do Mestrado que abrange 43% dos professores do CT. A percentagem de professores com Mestrado não causa estranheza, pois, nos últimos anos, os docentes demonstraram grande abertura à aprendizagem e forte investimento no seu desenvolvimento profissional para se tornarem mais eficientes e contribuírem para o desenvolvimento dos seus alunos. As vantagens de progressão na carreira também motivou a procura de uma formação acrescida, embora a situação atual já não alimente esta justificação.

Relativamente ao nível de ensino que leciona, verifica-se um claro predomínio dos docentes que lecionam o terceiro ciclo (86%) em oposição a 7% dos sujeitos inquiridos que leciona 2º ciclo e 7% que abrange a Educação Especial.

No que concerne à categoria profissional, 79% dos inquiridos são professores do Quadro de Agrupamento e 21% professores contratados.

No que diz respeito ao tempo de serviço, 57% dos sujeitos inquiridos apresenta entre 21 a 30 anos de serviço e 29% dos professores apresenta entre

11 e 20 anos de serviço. Estes resultados demonstram que estamos perante um corpo docente com experiência, o que poderá significar, segundo os estudos de Huberman (1988,1991), que os professores na metade da carreira ou em seu final, não apresentam muitas possibilidades de se envolverem no processo de inovação com entusiasmo ou realizarem mudanças profundas nas suas práticas pedagógicas.

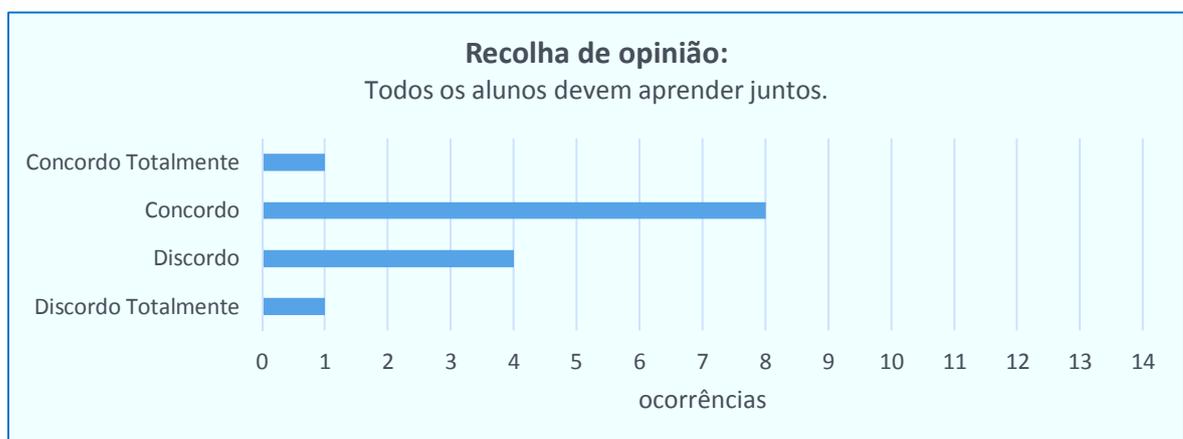
É uma realidade que a desilusão e o desapontamento tendem a acompanhar o processo de envelhecimento no “ciclo de vida do professor”. Uma das fases de vida descrita por Sikes (1985) situa-se entre os 40 e 50 ou 55 anos:

“É durante essa fase que fica aparente se a tarefa de estabilidade profissional, familiar e de identidade, iniciada aos vinte ou trinta anos, foi bem sucedida; e ela tende a envolver a auto-avaliação, o questionamento daquilo que a pessoa fez de sua vida...” (citado por Fullan e Hargreaves, 2000:43)

A falta de energia física atinge os professores com mais idade, mas a falta de entusiasmo na profissão estará mais diretamente relacionada com as suas experiências particulares e a forma como as escolas os tratam. As escolas costumam ter os professores que merecem.

De seguida, passando à análise dos dados recolhidos na segunda dimensão do inquérito por questionário – Princípio norteador e propósitos da Educação Inclusiva – obtivemos o número de opiniões expressas pelos inquiridos, de acordo com as opções dadas («Discordo totalmente»; «Discordo»; «Não tenho opinião»; «Concordo»; «Concordo totalmente»)

Gráfico 1 – Respostas à pergunta 2 do inquérito ao Conselho de Turma



Através da análise do Gráfico1, podemos concluir que, em catorze ocorrências, oito inquiridos concordaram que todos os alunos devem aprender juntos e um concordou totalmente. Por outro lado, quatro inquiridos discordaram da afirmação e um discordou totalmente.

A conclusão que retiramos é que a maioria dos professores do CT considera a escola como uma realidade que se deseja para todos, onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam.

“Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e cesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem.” (Unesco, 2008)

As mudanças sociais, económicas e culturais ocorridas nos últimos anos contribuíram para o surgimento de uma sociedade mais dualizada (integrados e excluídos) que pretende ver garantido o direito a uma “educação democrática”. É impreterível garantir a todos “o direito de aprender” e as escolas devem assegurar, de forma equitativa, a aquisição de competências básicas a todos os alunos, com vista a permitir-lhes participar na sociedade complexa dos nossos dias e exercer de forma informada e consciente o seu direito de cidadania.

Gráfico 2 – Respostas à pergunta 3 do inquérito ao Conselho de Turma

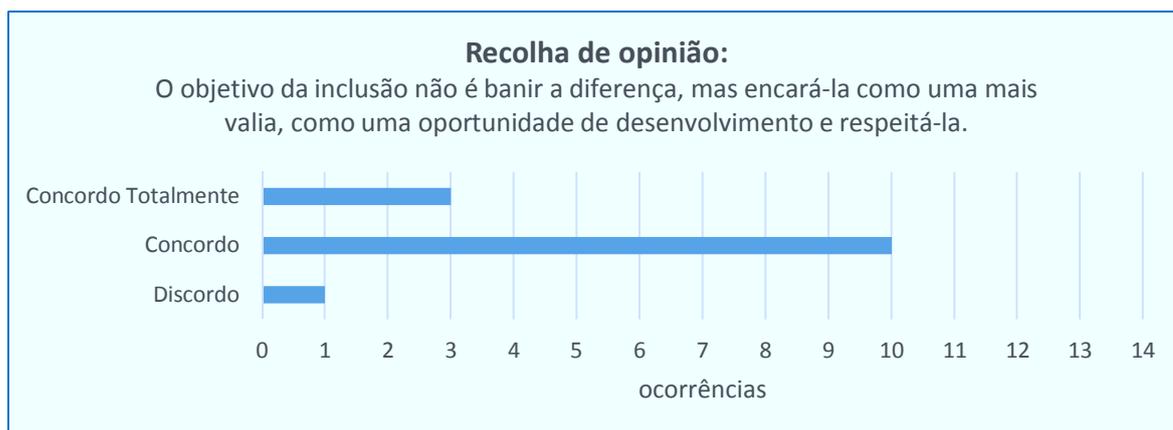


Com base no gráfico 2, podemos concluir que, em catorze ocorrências, 9 dos inquiridos concorda com a afirmação e dois concordam totalmente. Um sujeito inquirido não tem opinião, um discorda e um discorda totalmente.

O CT, na globalidade, reconhece que a educação inclusiva implica que todos os alunos têm especificidades próprias e que as necessidades de cada um devem ser satisfeitas, exigindo que os professores se adaptem aos vários estilos e ritmos de aprendizagem.

Benavente e seus colaboradores (1993, citados por César, 2003:121) afirmam que é necessário garantir que «os diferentes tenham direito à diferença e, simultaneamente, um lugar na escola e na sociedade».

Gráfico 3 – Respostas à pergunta 4 do inquérito ao Conselho de Turma



A partir da análise do gráfico 3, podemos concluir que, em catorze ocorrências, dez sujeitos inquiridos concordaram com a afirmação, três concordaram totalmente e um discordou.

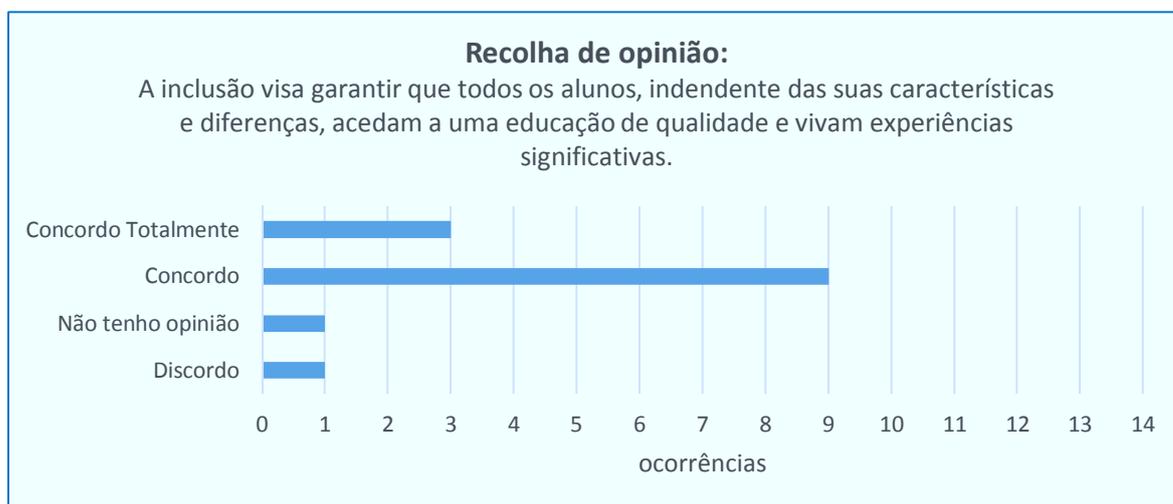
Os professores do CT, na maioria, consideram que a escola é de todos e para todos e que a diferença deve ser valorizada, para que cada um encontre o seu próprio lugar, tenha direito ao seu ritmo, à sua cultura e seja ajudado a construir a sua identidade.

“A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma

escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.” (Rodrigues,2000 citado por Freire,2008:7)

Uma comunidade educativa orientada pelos princípios da educação inclusiva respeita a diferença e acolhe todos os alunos proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem de acordo com os seus interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento. A escola é que se deve adaptar às necessidades e características dos alunos e encontrar soluções (recursos, materiais, estratégias) que permitam desenvolver o potencial de cada aluno.

Gráfico 4 – Respostas à pergunta 5 do inquérito ao Conselho de Turma



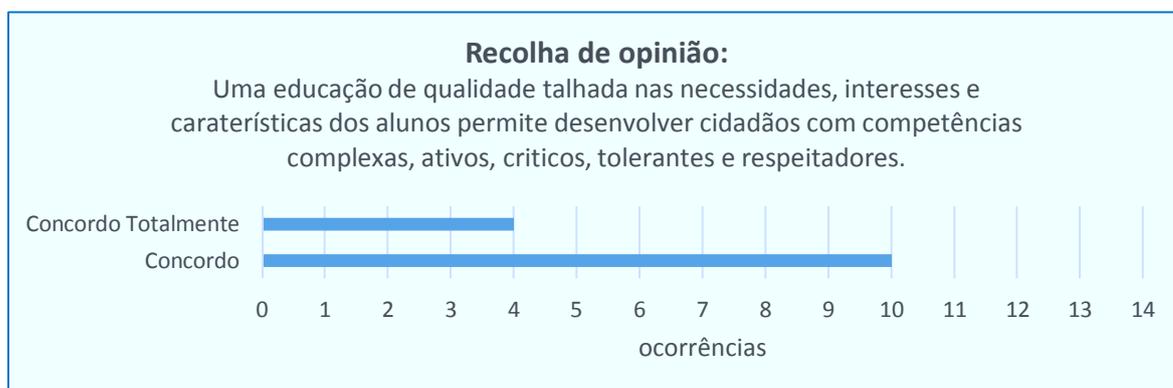
Com base no gráfico 4, podemos concluir que, em catorze ocorrências, nove dos inquiridos concordaram com a afirmação, três concordaram totalmente, um não tem opinião e um discorda.

Na globalidade, o CT concorda que a escola inclusiva deve adaptar-se às características dos alunos e garantir que todos tenham um bom nível de educação. A qualidade e o potencial de sucesso da intervenção educativa estão profundamente condicionados pela correta avaliação das competências e dificuldades dos alunos, das suas motivações e perfis de aprendizagem (Tomlinson, 2000a).

O professor deve criar condições de aprendizagem adequadas para atender às necessidades dos seus alunos, pensando *“na forma como poderá interessar (o aluno) nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projetos que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem”* (Bénard da Costa, 1998, citado por Freire,2008:12).

Os alunos aprendem melhor quando percebem uma relação entre o currículo e as suas motivações e experiências de vida e quando se sentem apoiados.

Gráfico 5 – Respostas à pergunta 6 do inquérito ao Conselho de Turma



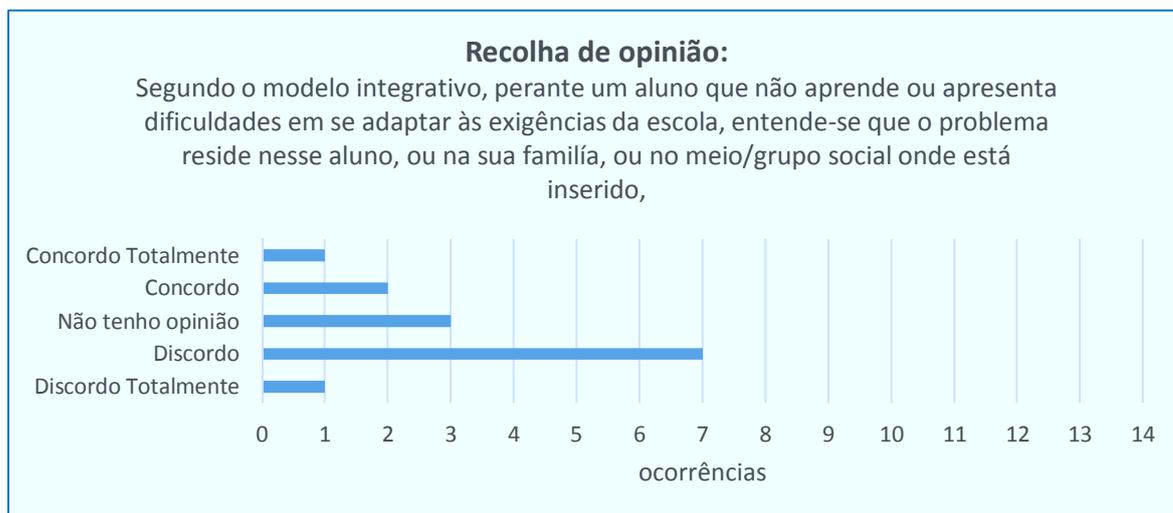
A partir da análise do gráfico 5, em catorze ocorrências, dez dos sujeitos concordaram com a afirmação e quatro concordaram totalmente.

Todos os professores do CT consideram que os diferentes estilos e aprendizagem dos alunos devem ser respeitados e que todos têm direito a uma educação de qualidade. Os princípios de educação inclusiva são uma ferramenta importante no combate a mecanismos de discriminação e exclusão, primeiro escolar e depois social.

Benavente e seus colaboradores (1993,citado por César,2003:123) afirmam que o direito à diferença é um avanço fundamental na construção de uma escola e de uma sociedade para todos, em que a exclusão seja banida e todos se sintam respeitados na sua individualidade.

Aceitar a diversidade e respeitar a diferença ensina os alunos, a mais tarde, saberem conviver com pessoas com características pessoais e culturais diferentes, com formas diferenciadas de construírem o seu projeto de vida.

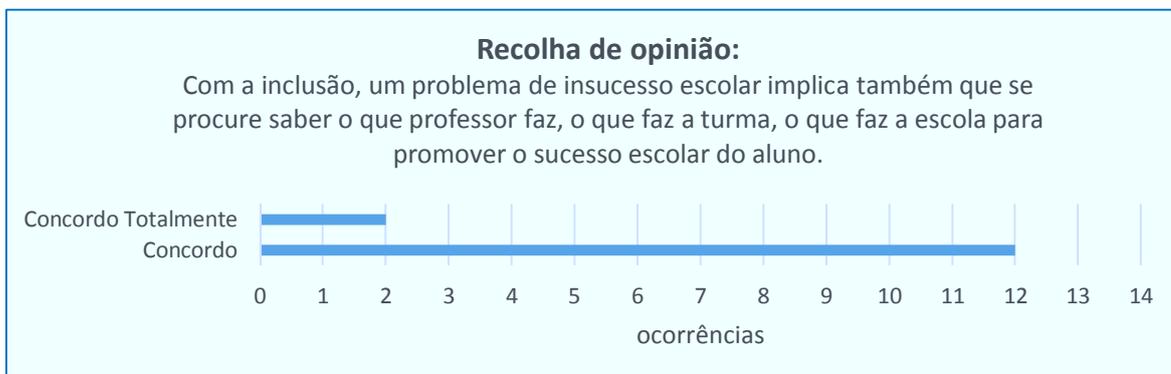
Gráfico 6 – Respostas à pergunta 7 do inquérito ao Conselho de Turma



Com base na análise do gráfico 6, podemos concluir que, em catorze ocorrências, sete dos inquiridos discordaram da afirmação, três não têm opinião e um discordou totalmente. Por outro lado, dois dos inquiridos concordaram com a afirmação e um concordou totalmente.

Mais de metade dos professores do CT não concorda que no modelo de integração preponderava uma visão assimilacionista, ou seja, eram os alunos «diferentes» que tinham que se adaptar ao padrão de aluno definido pela escola. *“No modelo de integração, o que acontecia é que, àqueles diferentes eram-lhes fornecidas provisões diferentes, com o objetivo de se ultrapassar a diferença, procurando aproximá-los do aluno normal.”* (Freire, 2008)

Gráfico 7 – Respostas à pergunta 8 do inquérito ao Conselho de Turma

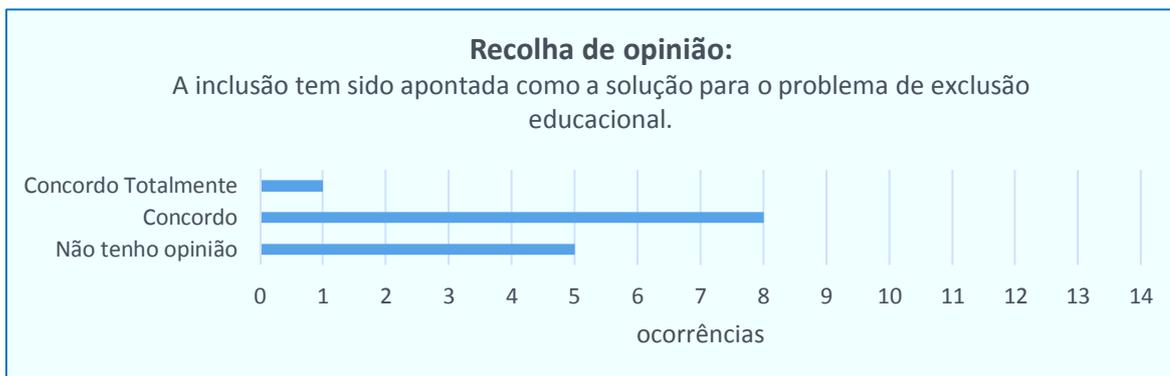


A partir da análise do gráfico 7, em catorze ocorrências, doze dos inquiridos concordaram com a afirmação e dois concordaram totalmente.

Todos os membros do CT concordaram que perante um problema de insucesso escolar o problema já não reside no aluno, mas na forma como a escola está organizada e no modo como funciona. O foco de atenção passou a ser a turma, a escola e as condições que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos (Ainscow, 1999; Avramidis et al., 2002; Pereira, 1999; Porter, 1995).

As escolas inclusivas devem reconhecer e dar resposta às diferentes necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, com vista a proporcionar a todos uma educação de qualidade. Só através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as comunidades será possível construir uma escola e uma sociedade para todos.

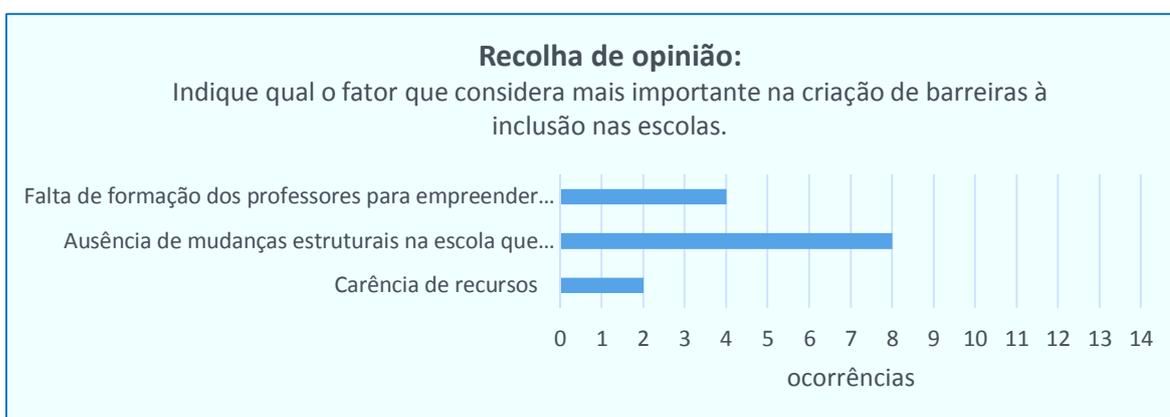
Gráfico 8 – Respostas à pergunta 9 do inquérito ao Conselho de Turma



A partir da análise do gráfico 8, em catorze ocorrências, oito dos inquiridos concordaram com a afirmação, cinco não têm opinião e um concordou totalmente.

Mais de metade dos professores do CT admitiu que a inclusão, ao dar resposta às diferenças entre os alunos fornecendo-lhes uma educação básica de qualidade, minimiza até ao limite os riscos de exclusão educacional. Segundo Morgado (2009), as exigências de qualificação que caracterizam as sociedades atuais permite-nos reconhecer que a exclusão escolar é, frequentemente, a primeira etapa da exclusão social. Alguns dos inquiridos não têm opinião, o que poderá significar que as barreiras que dificultam o desenvolvimento de uma educação inclusiva não permitem o entendimento claro da implementação dos ideais inclusivos.

Gráfico 9 – Respostas à pergunta 10 do inquérito ao Conselho de Turma

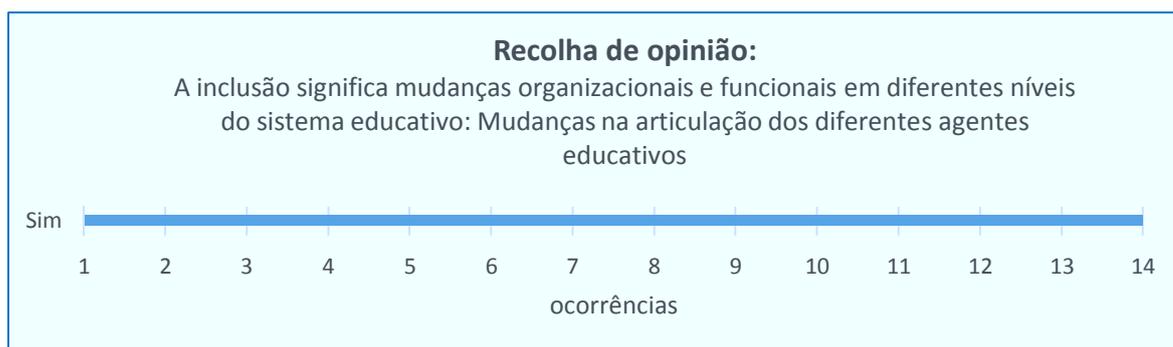


Com base na análise do gráfico 9, em catorze ocorrências, oito dos inquiridos apontaram a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações, quatro a falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas e dois a carência de recursos.

Mais de metade dos professores do CT entende que esta nova forma de encarar as dificuldades educacionais obriga a escola a adotar novos modos de funcionamento, mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas para dar resposta às novas exigências, dificuldades e condições.

A qualificação dos professores também surge como obstáculo à inclusão nas escolas, o que reflete a preocupação de alguns professores do CT em adquirir e dominar conhecimentos para dar uma resposta eficaz a todas as solicitações novas e desafiadoras que surgem em contextos inclusivos. Podem ser apontados alguns exemplos das competências que são agora do professor regular: trabalho com alunos com dificuldades num contexto de grupo, ensinar alunos com condições de deficiência, trabalhar alunos com défice de tenção, etc. Também os professores de Educação Especial são chamados a assumir competências que antes não eram deles.

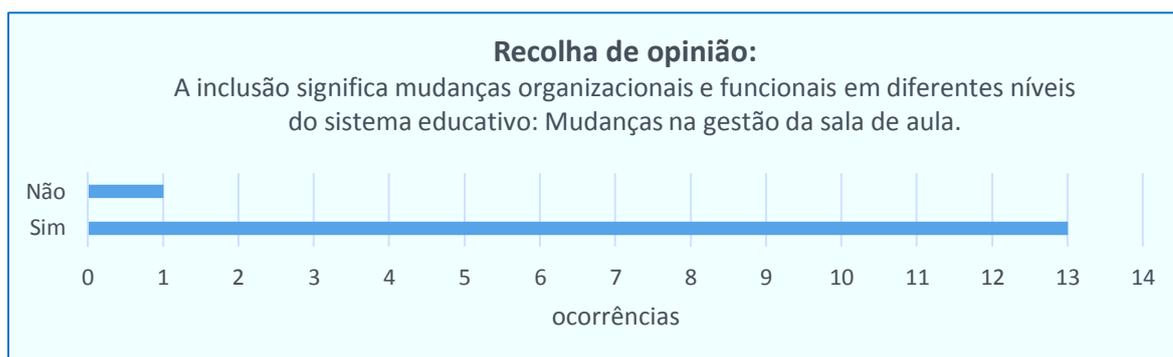
Gráfico 10 – Respostas à pergunta 11 do inquérito ao Conselho de Turma



A partir da análise do gráfico 10, podemos verificar que todos os sujeitos inquiridos concordaram que a inclusão implica mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos.

É fundamental sensibilizar os diferentes agentes educativos para novos princípios (Avramidis & Norwich, 2002; Becker et al., 2000; Forlin et al., 1996; Kugelmass, 2001), desenvolver novos modos de estar e de encarar a sua profissão, a sua relação com os outros agentes educativos e as dificuldades dos alunos (Ainscow, 1999; Kugelmass, 2001, 2006) e facilitar-lhes a aquisição de novas competências (Avramidis & Norwich, 2002; Engelbrecht, 2006; Forlin, 2006), que lhes permitam agir na urgência e decidir na incerteza, tal como preconiza Perrenoud (2001), baseado na colaboração e na partilha de experiências e de saberes e alentado pelo desejo contínuo de aprender. A existência de momentos reflexivos sobre a prática entre grupos de professores constitui um poderoso instrumento de melhoria, na medida em que favorece a criação de condições de aprendizagem adequadas para todos os alunos e a utilização de estratégias que os motivem e os ajudem a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem. Não se pode falar em atitude reflexiva do professor sem destacar a importância do profissional reflexivo introduzido por Schön (1997:82), o professor que se esforça «por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção com o saber escolar.»

Gráfico 11 – Respostas à pergunta 11 do inquérito ao Conselho de Turma



Com base no gráfico 11, em catorze ocorrências, treze sujeitos inquiridos concordaram que a inclusão implica mudanças na gestão da sala de aula e um não concordou.

O desenvolvimento bem-sucedido de programas de educação com qualidade e, portanto inclusivos, passa obrigatoriamente pela capacidade dos

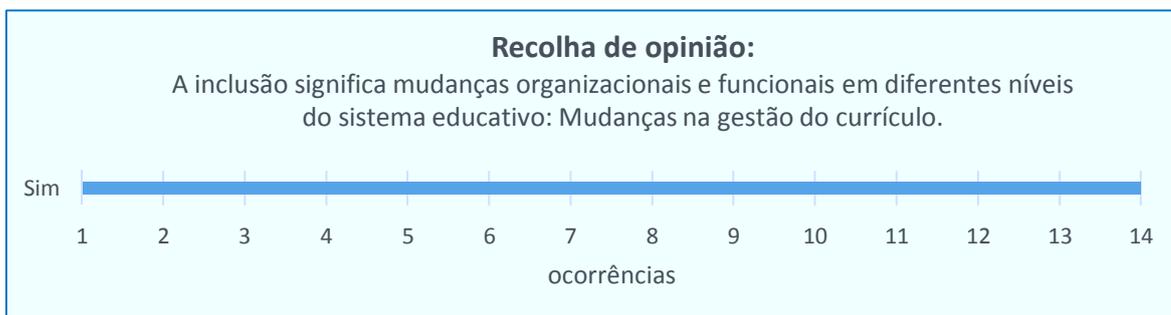
professores para operacionalizar processos de diferenciação pedagógica no trabalho em sala de aula (Dyson, Howes e Roberts, 2002). O professor, através de uma seleção adequada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem, fará um aluno, em situação de grupo, progredir no currículo. A intervenção educativa aumentará os seus níveis de eficácia e qualidade se houver uma correta avaliação das competências e dificuldades dos alunos, das suas motivações e ritmos de aprendizagem.

Moyles (1992) citado por Dean (2000) expõe um conjunto de critérios fundamentais que deverão estar na base de uma intervenção educativa direcionada para o aumento dos seus níveis de eficácia e qualidade. Desta forma, é importante que a organização e gestão da sala de aula tenha em consideração, entre outros fatores:

- O planeamento ajustado e rigoroso dos conteúdos curriculares e das atividades de suporte às aprendizagens;
- O planeamento e utilização adequada e consistente de recursos e materiais de suporte às aprendizagens;
- A utilização de dispositivos de avaliação formativa com informação de retorno reguladora dos processos de aprendizagem e do estímulo à autoavaliação;
- O recurso a tarefas e atividades diversificadas;
- A promoção da autonomia dos alunos e da aprendizagem intrínseca;
- A construção de um clima positivo e consistente favorável à aprendizagem;
- A reflexão sistemática e consistente sobre as suas bases teóricas e os modelos que mobilizam relativos à aprendizagem e às práticas em sala de aula, bem como a manutenção de uma atitude de desenvolvimento e formação profissional.

Na opinião de Morgado (2004, citado em Morgado, 2011), os processos de intervenção diferenciada do professor em sala de aula contemplam seis dimensões essenciais: Planeamento; Organização do trabalho dos alunos; Clima social; Avaliação; Atividades/Tarefas de aprendizagem; Materiais e recursos.

Gráfico12 – Respostas à pergunta 11 do inquérito ao Conselho de Turma



Analisando o gráfico 12, concluímos que todos os sujeitos inquiridos concordam que a inclusão implica mudanças na gestão do currículo.

Todos os professores do CT concordam que, numa perspetiva de inclusão, todos os alunos acedam a um mesmo currículo mas, para tal, é fundamental a criação de condições promotoras de equidade. A equidade educativa não se consegue desenvolvendo currículos diferentes para alunos com desvantagens específicas ou baixando as expectativas em relação a estes. Um currículo comum, que prossiga objetivos muito amplos e abertos, é mais inclusivo do que um currículo mais fechado e permite desenvolver as competências básicas dos alunos permitindo-lhes posteriormente participar na sociedade complexa dos dias de hoje e exercer, de uma forma esclarecida e consciente, o seu direito de cidadania.

Tal como consta na Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), «cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, (sendo que) os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades» (alínea 1).

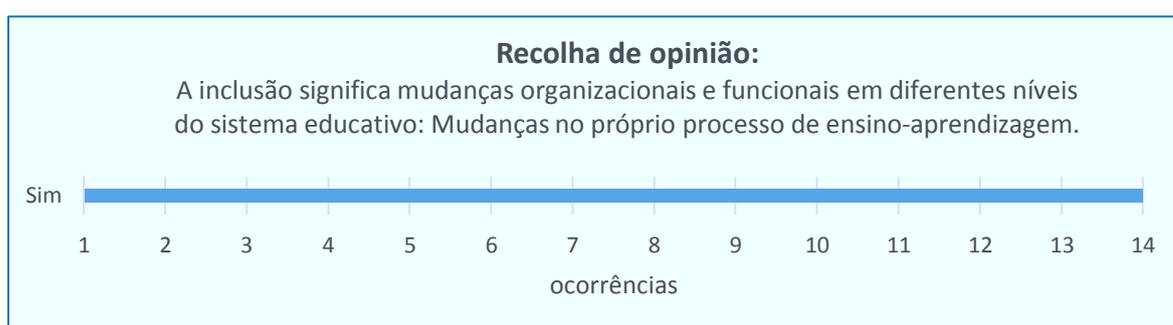
A escola inclusiva procura a qualidade e a equidade educativa, através de uma pedagogia centrada nos alunos e baseada na colaboração, com vista a conseguir o desenvolvimento integral e em inclusão de Todos os alunos.

Todos os alunos têm direito de aprender aquilo de que vão necessitar ao longo da vida, incluindo os instrumentos e os processos de autoformação, e a

escola deve ter a capacidade para diversificar e adaptar o ensino à diversidade dos alunos.

Na opinião de Roldão (1998, citado por Roldão, 1999:50) *“Garantir a equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais.”*

Gráfico13 – Respostas à pergunta 11 do inquérito ao Conselho de Turma



Com base no gráfico 13, todos os sujeitos inquiridos concordam que a inclusão implica mudanças no próprio processo de ensino-aprendizagem.

O movimento da escola inclusiva implica novas formas de compreender a educação e uma reconceptualização do papel do professor.

“A aprendizagem é um processo construtivo que se produz quando o que se ensina é útil e significativo para o aprendiz” (McCombs e Whisler, 2000:13)

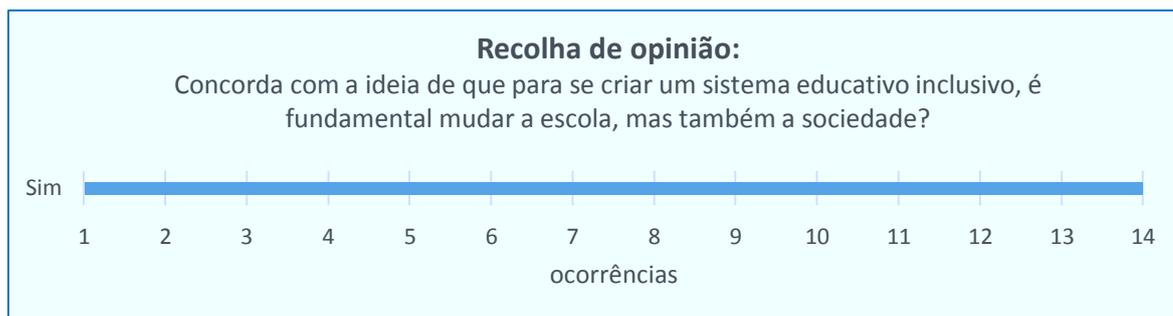
A qualidade da resposta educativa baseia-se na avaliação rigorosa e compreensiva das necessidades educativas dos alunos e no planeamento adequado da intervenção.

O professor para responder às necessidades dos seus alunos deverá situar o aluno no centro da ação educativa, fomentar a participação de todos os alunos e criar um clima positivo de aprendizagem em contexto de sala de aula. As práticas pedagógicas deverão ser diferenciadas, de acordo com as características individuais dos alunos.

Petting (2000, citado por Morgado, 2011:116) considera como bases essenciais ao desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas: níveis

elevados de cooperação entre os professores, estabelecimento claros dos objetivos e tarefas de aprendizagem, avaliação rigorosa das competências e das dificuldades dos alunos, organização flexível do trabalho dos alunos e promoção da autonomia e da capacidade de decisão e escolha por parte dos alunos.

Gráfico14 – Respostas à pergunta 12 do inquérito ao Conselho de Turma



Com base no gráfico 14, todos os sujeitos inquiridos concordaram que para se criar um sistema educativo inclusivo é fundamental mudar a escola, mas também a sociedade, procurando torná-la mais inclusiva.

Não pode existir uma escola inclusiva numa sociedade onde ainda reina o modelo individual de sucesso, baseado em princípios de competição e de independência, que dificultam a implementação dos princípios da educação inclusiva. Não é difícil constatar as árduas condições em que vivem as pessoas com dificuldades ou vítimas de exclusão por qualquer outra razão (género, etnia, pobreza) e os obstáculos com que se defrontam nas nossas sociedades para viverem com dignidade e com qualidade.

A educação inclusiva apela à importância que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família, correndo-se o risco de se não concretizarem os ideais da inclusividade.

“Se um dia a escola não for só para os verdes, os vermelhos, os azuis ou os de qualquer outra cor, se conseguirmos uma comunidade educativa mais policromática, talvez caminhemos também, para uma sociedade mais policromática, capaz de beneficiar com a diversidade em vez de a temer, de a abafar, perdendo muitos dos seus contributos que alguns poderiam dar.”
(César,2003:146)

Num cruzamento que fizemos das variáveis *“Com a inclusão, um problema de insucesso escolar implica também que se procure o que o professor faz, o que faz a turma, o que faz a escola para promover o sucesso escolar do aluno”* e *“Indique qual o fator que considera mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas”* (anexo IV, tabela 2), concluímos que seis dos inquiridos que concordaram com a afirmação *“Com a inclusão, um problema de insucesso escolar implica também que se procure saber o que o professor faz, o que faz a turma, o que faz a escola para promover o sucesso escolar do aluno”* apontaram a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações como o fator que consideraram mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas assim como dois dos inquiridos que concordaram totalmente. A existência de estruturas favoráveis nas escolas para a inclusão, tais como a reordenação das escolas, redistribuição dos grupos e salas de aula, agrupamentos de alunos, responsabilidades dos professores, relações entre professores no seu trabalho diário, assim como o processo de avaliação da aprendizagem possibilitarão fazer frente à mudança.

Cruzando as variáveis *“A inclusão tem sido apontada como a solução para o problema da exclusão educacional”* e *“Indique qual o fator que considera mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas”*, (anexo IV, tabela 3), concluímos que oito dos inquiridos que responderam que concordavam com a primeira afirmação indicaram a falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas e seis apontaram a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações. A necessidade de professores com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso com os princípios da Educação Inclusiva, obriga a que se desenvolvam cursos sob valores Inclusivos para formar professores.

Cruzando as variáveis *“A inclusão significa mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo: Mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos ”* e *“Indique qual o fator que considera mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas”*, (anexo IV, tabela 4),

concluímos que oito dos inquiridos que responderam que concordavam com a primeira afirmação consideraram a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações como o fator mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas. Latas (citado por Rodrigues, 2011) considera que *“A Educação Inclusiva tem que partir da escola, do contexto educativo escolar para chegar ao contexto educativo onde esta se insere.”* A inclusão educativa não significa mudar só as práticas escolares e a organização das escolas, mas implica o envolvimento do poder local, dos movimentos sociais e de cidadania, das associações e câmaras que devem trabalhar de forma articulada com as escolas.

Cruzando as variáveis *“A inclusão significa mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo: Mudanças na gestão da sala de aula”* e *“Indique qual o fator que considera mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas”*, (anexo IV, tabela 5), concluímos que oito dos treze inquiridos que responderam que concordavam com a primeira afirmação consideraram a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações como o fator mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas. A única maneira de atender conjuntamente à diversidade de alunos que se encontra numa sala de aula é introduzir nela uma organização de aprendizagem colaborativa, em detrimento de uma organização individualista ou competitiva. Numa sala de aula organizada de forma colaborativa, todos os alunos colaboram, cooperam e ajudam-se uns aos outros para atingirem o objetivo comum de progredir na aprendizagem de acordo com o ritmo e estilo de aprendizagem de cada um. A ausência de mudanças estruturais continua a ser o fator com maior relevância na criação de barreiras à inclusão na escola. Hargreaves (1998) refere neste campo as dificuldades que se verificam em termos de culturas de relações profissionais entre os professores. Segundo este autor, constata-se a ausência de uma cultura colaborativa entre os professores que, ao invés, desenvolvem normalmente uma «colegialidade artificial».

“As culturas colaboradoras criam e mantêm ambientes de trabalho de maior satisfação e produtividade. Através do fortalecimento de seus professores e da redução das incertezas de seu trabalho que, de outro modo, seriam enfrentadas

isoladamente, provoca-se o aumento de bons resultados dos seus alunos.”
(Hargreaves, 2000:68)

Cruzando as variáveis *“A inclusão significa mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo: Mudanças no próprio processo de ensino aprendizagem”* e *“Indique qual o fator que considera mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas”*, (anexo IV, tabela 6), concluímos que oito dos catorze inquiridos que responderam que concordavam com a primeira afirmação consideraram a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações como o fator mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas. Na opinião de Elmore (1995, citado por Bolívar, 2012:195),

“[...]os professores podem efetivamente aprender a ensinar de forma diferente, e a desenvolver crenças e expectativas partilhadas sobre o que é um ensino eficaz; e somente depois criar as estruturas organizacionais necessárias para essas competências, expectativas e crenças partilhadas”

Quando temos o objetivo de melhorar qualitativamente as práticas docentes e as aprendizagens dos alunos, devemos focalizar a nossa atenção precisamente na prática docente e nas aprendizagens dos alunos, em vez de procedermos a mudanças estruturais profundamente simbólicas.

Cruzando as variáveis *“Concorda com a ideia de que para se criar um sistema educativo inclusivo, é fundamental mudar a escola, mas também a sociedade?”* e *“Indique qual o fator que considera mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas”*, (anexo IV, tabela 7), concluímos que oito dos catorze inquiridos que responderam que concordavam com a primeira afirmação consideraram a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações como o fator mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas.

Uma escola inclusiva não poderá existir se também não existir uma sociedade inclusiva. Se os valores da escola inclusiva não tiverem expressão fora do seu espaço, carecerão de sustentabilidade e de sentido. É importante que o processo de inclusão aconteça na comunidade e na família para que a

Educação Inclusiva adquira a consistência e a credibilidade para passar do discurso às práticas.

Na opinião de Maset (2011),

“Como aprendem a colaborar e a respeitar as diferenças, a conviver, numa sociedade inclusiva e em comunidades integradoras, alunos com características pessoais distintas, com deficiência, com uma cultura ou outra... se tiverem sido educadas em escolas ou em salas de aula separadas?”

Em síntese: A recolha de dados através do inquérito permitiu-nos concluir que os professores do CT encontram-se sensibilizados, em níveis diferentes de motivação e colaboração, para pôr em prática os valores da Educação Inclusiva. O fator que consideraram mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas foi, de acordo com a opinião de mais de metade dos inquiridos, a ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações seguido da falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas. A carência de recursos foi o fator com menos relevância nesta questão. Assim sendo, o CT está sensibilizado para compreender uma problemática como a fobia escolar e procurará desenvolver estratégias adequadas de intervenção que permitam o seu tratamento no contexto escolar.

Entrevista a dois docentes

As entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados, porque entrevistador e investigador encontram-se em interação e este último consegue obter informação que nunca seria possível conseguir através de um questionário, dado que se pode pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido se a sua resposta não for devidamente esclarecedora.

Coutinho (2013:141) refere que as entrevistas podem originar informação nova que obrigue a uma reconceptualização dos tópicos em estudo. As questões a colocar podem ser abertas, fechadas ou uma mistura das mesmas.

As entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada, com base num guião elaborado. Para facilitar o tratamento dos dados, as entrevistas foram identificadas com um código alfanumérico, com a letra E seguida de um número correspondente à ordem por que foram realizadas, de modo a serem facilmente identificadas e permitirem a sua consulta nos anexos. Foram devidamente assinaladas com as seguintes designações: Entrevista 1 (E1); Entrevista 2 (E2). (anexos VI e VII)

Com base no percurso teórico construído, bem como a questão de partida e os objetivos de estudo, foram identificadas *a priori* categorias de análise, no sentido de operacionalizar a informação recolhida através das entrevistas, como podemos observar na Tabela 8 que a seguir se apresenta.

Tabela 8 Categorias/Explicitação

Categorias	Explicitação
Opinião dos inquiridos sobre fobia escolar	A fobia escolar entendida como um distúrbio ansioso. A recusa em ir à escola sem motivo aparente.
Posição dos inquiridos face ao caso de um aluno que apresenta quadro compatível com fobia escolar	Como foi sentido pelos professores o facto de saberem que tinham na turma um aluno que apresentava quadro psiquiátrico compatível com fobia

	escolar. Como pensaram acolher este aluno e quais as estratégias de intervenção para o ajudar.
Perceção dos inquiridos relativamente a aspetos comportamentais do aluno	Qual a opinião dos professores quanto ao comportamento do aluno com este tipo de problemática, em situações habitualmente receadas em sala de aula.
Estratégias adotadas pelos inquiridos perante situações de insegurança e nervosismo do aluno	De que modo os professores atuavam quando o aluno demonstrava insegurança e nervosismo.
Opinião dos inquiridos sobre a evolução do aluno	Como interpretaram os professores o percurso escolar realizado pelo aluno, desde o início até ao final do ano letivo.
Estratégias utilizadas pelos inquiridos para motivar o aluno e o seu impacto no tratamento da fobia escolar	Estratégias adotadas pelos professores para diminuir a ansiedade do aluno e promover a sua integração e sucesso escolar
Sugestões neste âmbito	Sugestões apresentadas pelos professores relativamente ao próximo ano letivo.

Através da entrevista a dois docentes do CT, pretendemos conhecer a opinião dos docentes sobre fobia escolar e as estratégias de intervenção desenvolvidas com o aluno que apresenta esta problemática visando o seu tratamento em contexto escolar. Os resultados das análises de conteúdo das entrevistas serão apresentados nas tabelas que se seguem (tabelas 9 a 16):

Tabela 9 Opinião dos inquiridos relativamente a fobia escolar citação

Categorias	Unidades de registo	U.C.
Opinião dos inquiridos sobre fobia escolar	“é uma perturbação da ansiedade, portanto, uma aversão, neste caso, à escola”	E1
	“remete automaticamente para algum medo, alguma ansiedade, neste caso, relativamente à escola”	E2

Síntese:

Os entrevistados consideram que a fobia escolar é entendida como um distúrbio ansioso ligado à escola que se traduz na recusa por parte da criança ou adolescente em ir à escola.

Inferências:

As entrevistas aos docentes revelaram que, de uma forma simples, a fobia escolar refere-se à recusa prolongada de uma criança ou jovem em ir à escola, devido a um medo relacionado com a situação escolar. No entanto, também se verificou que, um aluno com este tipo de problemática ainda não tinha surgido no percurso profissional de um dos docentes, daí a não referência, ou desconhecimento, dos antecedentes na infância que explicam a fobia escolar dos adolescentes e as suas manifestações sintomáticas. Os entrevistados também não a caracterizaram como a perturbação mais incapacitante dadas as repercussões no rendimento académico e nas relações sociais das crianças e dos jovens. A questão da fobia social ser precursora da fobia escolar também não foi referida. Segundo José Gouveia, outras condições como depressão, recusa à escola, mutismo seletivo, são complicações habituais em casos de Fobia Social oferecendo dificuldades ao clínico no estabelecimento de um diagnóstico diferencial.

Tabela 10 Posição dos inquiridos face ao caso de um aluno que apresenta quadro compatível com fobia escolar

Categorias	Unidades de registo	U.C.
Posição dos inquiridos face ao caso de um aluno que apresenta quadro psiquiátrico compatível com fobia escolar	“A minha primeira reação foi de pânico” “em colaboração com os colegas do CT, com a ajuda da DT, fui vendo formas de atuação para lidar com o aluno de forma a cativá-lo a vir à escola”	E1
	“foi muito importante, isso sim, o facto de tomar conhecimento dessa situação, porque facilitou bastante na compreensão de algumas atitudes por parte do aluno”	E2

Síntese:

Os entrevistados revelaram ter sido importante a tomada de conhecimento da problemática apresentada pelo aluno para o seu acolhimento e o desenvolvimento de estratégias adequadas de intervenção. Também foi realçada a novidade deste caso na vida profissional de um dos entrevistados A

colaboração com os colegas do CT e a ajuda da DT facilitaram o processo de acolhimento do aluno.

Inferências:

Os dois entrevistados reconheceram a importância das informações divulgadas pela DT para um melhor conhecimento da problemática do aluno. A descrição e aspetos gerais da fobia escolar e as suas características clínicas foram dados a conhecer aos elementos do CT, para uma clara distinção entre fobia escolar e vadiagem. É uma realidade que a recusa escolar com facilidade e por desconhecimento poderia ser associada a vadiagem, o que poderia conduzir a uma falta de interesse e motivação por parte dos professores em acompanhar este aluno.

Odriozola (2001:17) refere que *“Há crianças que se negam a frequentar a escola e não apresentam qualquer fobia à escola. Nestes casos, a recusa pode decorrer de outros problemas de conduta: vadiagem, absentismo, dificuldades no rendimento escolar, problemas disciplinares na escola ou em casa, condutas pré-delinquentes (roubo, conflitos entre bandos, etc.)”*.

Os professores com base nos conhecimentos adquiridos e em campo foram compreendendo melhor o aluno e utilizando as estratégias de atuação mais eficazes para o motivar a vir à escola.

Tabela 11 Perceção dos inquiridos relativamente a aspetos comportamentais do aluno

Categorias	Unidades de registo	U.C.
Perceção dos inquiridos relativamente a aspetos comportamentais do aluno	“evitava olhar sempre que havia questionário na aula ou sempre que solicitava a intervenção dos alunos” “conforme se foi sentindo mais seguro já foi levantando a cabeça” “inicialmente o Rui não respondia” “ultimamente ele já respondia e não gaguejava” “numa das tarefas da aula, que eu acho isso demonstrou uma grande coragem por parte dele”	E1

	<p>“vinha com a segurança de um papel e começou a ler o papel” “ele discorreu muito bem sobre o livro” “nunca coloca questões” “ele treme” “ele vai recebendo esse reforço positivo, a coisa vai acalmando, mas nunca chega a ser uma situação completamente confortável para ele” “realiza o teste no mesmo tempo que os outros” “dá a ideia que alguma coisa bloqueia na cabeça dele” “perguntas a que ele respondeu oralmente na aula, por vezes, chega ao teste e parece que percebeu tudo ao contrário” “há de haver ali algum mecanismo de bloqueio” “no teste a coisa embrulha-se e ele não é capaz de dar a volta à questão” “conseguiu facilmente integrar-se na turma e foi facilmente aceite pelos colegas” “contribuiu para que o Rui começasse a gostar de vir à escola” “começou a integrar-se não só no recreio” “conseguiu integrar-se mesmo dentro da sala de aula”</p>	
	<p>“talvez já por conhecer o aluno de anos anteriores, não senti isso” “ele falava comigo estabelecendo contacto visual, sem qualquer receio, no entanto, nunca muito seguro” “nunca senti que gaguejasse” “Esse falar baixinho adequa-se bastante à postura do Rui” “Não foi muito frequente ele pedir ajuda” “pele insegurança, realmente não colocasse muitas questões”</p>	E2

Síntese:

Durante o decorrer do trabalho de investigação, surgiu a hipótese da fobia social ser precursora da fobia escolar que lhe foi diagnosticada aos 8 anos de idade (3ºano), pois a recusa à escola pode ser frequente na fobia social por incluir uma série de situações e atividades habitualmente receadas pela criança ou adolescente.

Os entrevistados através da observação desenvolveram uma avaliação mais individualizada do aluno.

Segundo Cunha e Salvador (citado em Gouveia, 2000:394), *“Existem formas mais ou menos estruturadas de observar e captar os comportamentos típicos de ansiedade, tais como impossibilidade de estar quieto, roer as unhas, evitamento do contacto visual, tom de voz baixo, etc..”*

Os entrevistados relativamente ao contacto visual apresentaram diferentes opiniões, porque o entrevistado na E1 não conhecia do ano letivo anterior o aluno e o entrevistado na E2 já tinha sido professor de um membro da família do aluno e como tal já o conhecia. O entrevistado na E1 confirma que o aluno evitava estabelecer contacto visual nas aulas e o entrevistado na E2 admitiu que o aluno estabelecia contacto visual sempre que falava com o professor, mas não estava muito seguro.

Na questão relacionada com a solicitação do aluno para responder em sala de aula, as opiniões dos entrevistados são diferentes e o facto de o aluno já conhecer um dos entrevistados, nomeadamente o entrevistado na E2, facilitou esta tarefa. O entrevistado na E1 confirma que o aluno inicialmente nem respondia e ultimamente já respondia e não gaguejava. O entrevistado na E2 referiu que o aluno não gaguejava, mas falava baixinho.

Relativamente à colocação de questões ou pedidos de ajuda por parte do aluno, o entrevistado na E1 admitiu que o discente nunca colocava questões e o entrevistado na E2 referiu que não era frequente o aluno pedir ajuda e colocar questões.

Cunha e Salvador (citado em Gouveia, 2000:371) consideram que é na escola que as crianças com fobia social revelam problemas. Entre os mais triviais, incluem-se recear falar na turma à frente dos colegas, comer na cantina ou no bar, mudar de roupa para a aula de ginástica, participar nos jogos e brincadeiras no recreio, passear nos corredores, fazer um trabalho de grupo, participar nas festas da escola. Estes receios ou desconforto sentido, originam comportamentos de evitamento, como por exemplo, queixas somáticas, procura de isolamento e recusa em ir à escola.

As opiniões dos entrevistados em relação às situações em que o aluno faz a apresentação de um trabalho oralmente ou realiza a leitura em voz alta de um texto ou trabalho em sala de aula divergem. O entrevistado na E1 observou

que o aluno tremia quando confrontado com uma tarefa como apresentar um trabalho oralmente à turma ou realizar a leitura em voz alta de um texto ou trabalho e só quando recebia reforço positivo é que acalmava. O entrevistado na E2 reconheceu que a ansiedade demonstrada pelo aluno na apresentação de um trabalho estava relacionada com a falta de conhecimentos do aluno, devido à falta de assiduidade. Quando o aluno fazia a leitura de um texto em voz alta, o entrevistado na E2 não sentiu que o aluno estivesse desconfortável.

Na situação de realização de um teste de avaliação, o entrevistado na E1 relatou que o aluno despendia o mesmo tempo que os outros alunos, mas algum mecanismo de bloqueio o impedia de responder corretamente a questões às quais tinha respondido de forma correta nas aulas.

O entrevistado na E2 atribuiu a insegurança do aluno revelada na realização dos testes de avaliação ao facto de ele não ter estado presente em algumas das suas aulas durante o 1º e 2º período.

No que diz respeito à interação do aluno com os colegas da turma o entrevistado na E1 considera que o aluno foi bem acolhido pelos colegas da turma o que facilitou a sua integração. O aluno conseguiu integrar-se não só no recreio, como se pôde observar durante o ano letivo, mas também na sala de aula.

O entrevistado na E2 não se apercebeu de que os colegas o rejeitassem, antes pelo contrário, havia uma boa relação do aluno com os colegas da turma.

Inferências:

A investigação tem demonstrado que a ansiedade social na infância pode interferir no desenvolvimento de aptidões sociais adequadas no estabelecimento de amigos, resultando num aumento da autoavaliação negativa (Cunha e Salvador, 2000, cita Rubin, LeMare, & Lollis, 1990). Como a característica fundamental da fobia social é o medo de avaliação, no caso das crianças em idade escolar esta situação pode ser especialmente adversa, porque as crianças fóbicas sociais apresentam uma baixa perceção das suas capacidades cognitivas e elevados níveis de ansiedade nas situações de testes e atividades escolares. Estas dificuldades têm como consequência a diminuição do rendimento escolar esperado e pode culminar na recusa em ir à escola.

Foi possível concluir que o aluno revelou comportamentos mais ansiosos nas aulas do entrevistado na E1, porque sentia-se menos à vontade com o docente e mais inseguro, mas gradualmente foi vencendo as suas dificuldades e melhorando o seu rendimento escolar.

A investigação tem sugerido que a ansiedade social quando se inicia na infância pode interferir no desenvolvimento de aptidões sociais adequadas e no estabelecimento de amigos, resultando num aumento de autoavaliação negativa. Quando se inicia na adolescência, o distúrbio tende a originar uma diminuição no desempenho social e académico.

Ambos os entrevistados referiram que o aluno adaptou-se muito bem à turma, foi bem acolhido pelos colegas e não oferecia resistência na interação com eles.

Tabela 12 Estratégias adotadas pelos inquiridos perante situações de insegurança e nervosismo do aluno

Categorias	Unidades de registo	U.C.
Estratégias adotadas pelos inquiridos perante situações de insegurança e nervosismo do aluno	“eu atuo pelo reforço positivo” “Proponho uma tarefa menor para que ele consiga fazê-la” “se compartimentar a tarefa e lhe for dando reforços positivos, ele vai-se sentindo um bocadinho mais entusiasmado para continuar” “tem que ser um trabalho, é moroso e tem que ser muito gradual”	E1
	“usar muito o reforço positivo” “tentar solicitá-lo frequentemente, tentar deixá-lo realmente à vontade para que ele possa participar”	E2

Síntese:

Ambos os entrevistados recorreram ao reforço positivo ou seja transmissão de sinais (respostas positivas ou de interesse) para a tranquilização do aluno, conduzindo-o a interromper o seu ciclo de pensamentos negativos e de ansiedade.

O entrevistado na E1, atendendo às características individuais do aluno, compartimentava a tarefa de modo a conseguir um maior envolvimento e perseverança do aluno na sua aprendizagem, na melhoria da sua autoestima e no aumento das suas expectativas escolares.

O entrevistado na E2 procurou solicitar o aluno frequentemente, mantendo uma postura não avaliativa, para que o aluno se sentisse mais descontraído e motivado para participar.

Inferências:

Segundo Cunha e Salvador (citado em Gouveia, 2000:403), a inclusão de uma intervenção com os professores é fundamental para o tratamento terapêutico eficaz dos distúrbios ansiosos nas crianças.

“Esta intervenção é, maioritariamente, baseada no fornecimento de prompts e de reforço positivo contingente à realização de comportamentos sociais adequados e na eliminação de atenção especial dada à criança quando estes não ocorrem.”

O *prompting* (que pode ser traduzido por incitamento) é outra técnica operante que consiste em incentivar verbal ou fisicamente a criança a efetuar o comportamento-alvo.

Através das entrevistas realizadas aos dois professores da turma, pode concluir-se que os procedimentos adotados pelos docentes contribuíram para mudar a perceção que o aluno fazia de si e das situações sociais. Ambos os professores desenvolveram esforços no sentido de reduzir a ansiedade e desconforto sentidos pelo aluno em contexto de sala de aula, ajudaram-no a eliminar o medo da avaliação negativa por parte dos outros, contribuíram para aumentar a sua autoestima e motivaram-no a vir à escola.

Tabela 13 Opinião dos inquiridos sobre a evolução do aluno

Categorias	Unidades de registo	U.C.
Opinião dos inquiridos sobre a evolução do aluno	“Houve uma grande mudança este ano no Rui” “No início ele não vinha com tão boa vontade, a postura na sala de aula, quando vinha era uma postura cabisbaixa” “ele começou a levantar a cabeça, começou a responder aos questionários” “ele começasse a mudar completamente de atitude”	E1
	“houve uma grande evolução, acho que sim, e depois ele também começou a faltar menos e a adquirir mais alguns conhecimentos” “Se houvesse mais um período, se calhar o Rui tinha chegado à positiva” “Penso que ele melhorou bastante, que se notou uma grande diferença do início do ano” “o aluno, por vezes, aparecia muito choroso, muito inseguro, sim, no início”	E2

Síntese:

Os entrevistados foram de opinião que o aluno apresentou progressos significativos em sala de aula, desde a sua postura até ao seu empenho nas atividades propostas. No início do ano, o aluno revelava muita insegurança em sala de aula e não participava nas atividades propostas. Com o passar do tempo mudou completamente de atitude e implicou-se nas atividades e responsabilizou-se pela sua aprendizagem.

Inferências:

O sucesso de intervenção dos professores traduziu-se na crescente motivação do aluno em vir à escola e na aquisição de aprendizagens que lhe permitiram lidar com uma série de situações novas e desempenhar novos papéis com maior segurança.

“Como vários autores têm observado, a adolescência é caracterizada pela procura constante dum lugar próprio no sistema social fora da família.” Cunha e Salvador (citado em Gouveia, 2000:360)

Devido a várias razões, a adolescência surge como um período de vida especialmente significativo para o aparecimento da ansiedade social.

Tabela 14 Estratégias utilizadas pelos inquiridos para motivar o aluno e o seu impacto no tratamento da fobia escolar

Categorias	Unidades de registo	U.C.
Estratégias utilizadas pelos inquiridos para motivar o aluno e o seu impacto no tratamento da fobia escolar	<p>“eu é que tenho o cuidado de lhe dizer «Rui, se tiveres dúvidas, pergunta!»</p> <p>«coloquei-o ao pé de um colega com melhor aproveitamento”</p> <p>“até ele receber, ou por parte dos colegas, ou por parte do professor, um reforço positivo”</p> <p>“As estratégias que eu utilizei foram aquelas que me foram sendo apontadas não só pela DT”</p> <p>“seguindo as indicações dela mais aquilo que eu fui observando”</p> <p>“nós fomos trabalhando em conjunto e fomos experimentando o que é que resulta e o que não resulta”</p> <p>“compartimentar as tarefas e ir dando reforço positivo e ir aumentando gradualmente e ir sempre fazendo este reforço e dizendo que ele é capaz e de que ele vai ser capaz de melhorar”</p> <p>“isto ajuda-o, dá-lhe mais confiança, melhora a autoestima dele”</p>	E1
	<p>“terão sido mais esse reforço positivo que já referi”</p> <p>“deixá-lo à vontade, nunca questionar o porquê de ele estar ou não estar presente”</p> <p>“deixá-lo sempre à vontade”</p> <p>“consegui que ele se sentisse à vontade”</p>	E2

Síntese:

Os entrevistados criaram um ambiente relacional que facilitou a aprendizagem do aluno e contribuiu para o seu sucesso escolar. Os professores revelaram características de escuta ativa, empatia, atenção e respeito pelo aluno. Os professores orientaram o aluno para que ele assumisse a responsabilidade da sua aprendizagem de acordo com as suas capacidades e interesses.

Os professores estabeleceram relações positivas com o aluno, para elevar o seu nível de rendimento escolar, assim como para melhorar o seu bem-

estar socioemocional. As relações professor-aluno tiveram uma elevada influência no desempenho escolar do aluno.

O entrevistado na E1 referiu que utilizou a tutoria entre pares que possibilita que os alunos se tornem “professores” dos seus colegas e conduz, de facto a que aprendam tanto como aqueles a quem ensinam.

O entrevistado na E2 salientou a importância de nunca ter questionado o aluno acerca de ele estar ou não presente na aula, o que evitou situações de embaraço e de ansiedade que um comentário daquela natureza poderia provocar no discente.

O elogio também foi utilizado por ambos os entrevistados e consistiu num reconhecimento sincero de um comportamento bem definido para que o aluno compreendesse o que fez para obter reconhecimento por parte do professor.

Inferências:

Os dois professores facilitaram o desenvolvimento do aluno demonstrando que cuidavam da sua aprendizagem e criando empatia com ele.

Na opinião de Lopes e Silva (2010:65) “Como orientador, o professor reflete sobre o que o aluno diz, clarifica e mostra empatia, isto é, a sua compreensão da situação, formulando, a respeito, observações de um modo agradável, positivo e amistoso, evitando fazer interpretações, avaliações (reserva para si os seus juízos de valor) e dar conselhos.”

Nas aulas a dimensão afetiva da aprendizagem foi valorizada e como esta se encontra relacionada com a dimensão cognitiva, linguística e social, os resultados escolares do aluno melhoraram significativamente e o absentismo extinguiu-se.

6. Discussão de resultados

O nosso trabalho partiu de uma questão orientadora à qual pretendíamos dar resposta: A escola está preparada para compreender uma problemática como a fobia escolar e desenvolver adequadas estratégias de intervenção que permitam o seu tratamento no contexto escolar?

A necessidade de conhecer a opinião dos professores do CT sobre a escola inclusiva conduziu-nos a recorrer ao questionário. Através dele, pretendíamos auscultar os professores do CT para conhecer as suas opiniões acerca da inclusão, os constrangimentos sentidos pelos docentes para a implementação e desenvolvimento da educação inclusiva e a identificação das mudanças que a inclusão implica.

Os resultados obtidos no tratamento estatístico permitiram-nos concluir que os professores encontravam-se sensibilizados para a escola inclusiva e preparados para acolherem o aluno que sofre de fobia escolar.

O tratamento das entrevistas permitiram-nos saber: qual a opinião dos professores sobre fobia escolar; a sua posição face ao caso de um aluno que apresenta quadro psiquiátrico compatível com fobia escolar; a perceção dos docentes relativamente a aspetos comportamentais do aluno; as estratégias adequadas adotadas pelos professores perante situações de insegurança e nervosismo e estratégias utilizadas para motivar o aluno e o seu impacto no tratamento da fobia escolar.

Os resultados obtidos confirmaram a novidade de uma problemática como a fobia escolar no percurso profissional dos docentes e a sua insegurança inicial no acolhimento deste aluno.

A tomada de conhecimento das características que pode apresentar um aluno com este tipo de problemática facilitou o acolhimento e o desenvolvimento de adequadas estratégias de intervenção. Foi importante informar os professores da diferença entre fobia escolar e vadiagem para não deixar

esmorecer o interesse e empenho dos professores no trabalho a desenvolver com este aluno.

No que diz respeito à percepção dos professores em relação a aspetos comportamentais do aluno, dado que no decurso do trabalho de investigação surgiu a hipótese da fobia social ser precursora da fobia escolar, ficou provado que, na realidade, apesar de o aluno revelar alguns comportamentos que podem ocorrer em situações receadas pela criança ou adolescente que sofre de fobia social, o aluno interagiu bem com os seus pares e os professores.

No que concerne às estratégias adotadas pelos inquiridos perante situações de insegurança e nervosismo do aluno, os professores demonstraram verdadeiro profissionalismo na relação estabelecida com o aluno e conseguiram elevar os seus níveis de rendimento escolar, bem como melhorar o seu bem-estar socioemocional. Os professores, através de uma pedagogia diferenciada, provaram que é possível enfrentar um aluno que resiste, que não quer “jogar o jogo”, que tem o seu ritmo e que não acredita em si. Os professores proporcionaram ao aluno oportunidades de aprendizagem, respeitando o seu ritmo e o seu estilo de aprendizagem, ajudaram-no a superar os seus medos e a construir novas habilidades. Para os docentes diferenciar significou questionar constantemente as suas práticas e inventar soluções diferentes para um aluno que se encontrava de costas voltadas para a escola.

“Para os alunos em dificuldade, não há método garantido; a relação com o saber, a divisão dos conteúdos, as sequências de aprendizagem deveriam ser reconstruídas em função de um caso concreto, em funcionamento inspirado em um procedimento clínico.” (Perrenoud, 2001:139)

Os professores concluíram que as estratégias utilizadas para motivar o aluno foram eficazes e os resultados traduziram-se na sua vontade em vir para a escola todos os dias. Os professores demonstraram que se interessavam por ele e conseguiram elevar a autoestima do discente valorizando os seus progressos. As atividades propostas pelos docentes que visavam o desenvolvimento da competência de aprendizagem do aluno iam de encontro às suas características, interesses e necessidades, apoiavam-se em experiências de aprendizagens anteriores, implicavam competências transferíveis para outras situações e impunham desafios que desencadeava progresso na forma como o aluno aprendia.

O término desta narrativa fecha um ciclo no meu percurso profissional marcado pelo caso de um aluno que apresenta quadro psiquiátrico compatível com fobia escolar. A alegria de trazer o Rui para a escola foi a concretização plena de um sonho que só foi possível com a colaboração dos professores, da família e da pedopsiquiatra que ainda acompanha o aluno.

“Isto pode acontecer no ensino: é possível que um professor encontre, somente uma vez em toda a sua carreira, uma criança, cujo funcionamento mental, o jeito de ser na classe, as «aptidões», o itinerário cultural, a situação familiar sejam fora do comum.” (Perrenoud: 2001:41)

Este ano letivo a ligação não foi cortada e, embora eu não leccione aulas na turma onde o aluno se encontra inserido, continuo a acompanhar o Rui no seu percurso escolar desempenhando a função de Tutora.

Com este projeto auguramos ter contribuído para tornar credível que os professores são a esperança para a (re) construção de uma escola baseada na procura da qualidade e da equidade, cujo potencial educativo baseia-se nos princípios inclusivos, numa sociedade que se pretende inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminou esta viagem narrativa pelos labirintos recônditos de um profissional da educação que acredita convictamente que os professores têm influência na aprendizagem e no comportamento dos alunos. O professor pode fazer toda a diferença e *“mais do que métodos eficazes, há princípios que asseguram um bom ensino e determinadas características dos professores que permitem fazer a diferença, no que respeita ao sucesso dos alunos.”* (Lopes e Silva, 2010: XII)

O enfoque biográfico-narrativo é uma modalidade de investigação que nos permitiu ampliar o conhecimento sobre um caso de fobia escolar e, através dos relatos sustentados na experiência pessoal de um profissional da educação, foi possível construir conhecimento em educação.

Com este estudo procuramos dar resposta à questão de partida: A escola está preparada para compreender uma problemática como a fobia escolar e desenvolver adequadas estratégias de intervenção que permitam o seu tratamento no contexto escolar?

Ao longo deste estudo respeitamos sempre as questões ético-morais, procurando garantir algumas normas de conduta valorizadas pela investigação qualitativa, em particular, no cumprimento das regras relativas à confidencialidade/anonimato dos participantes e à autorização concedida.

A fobia escolar, isto é, a recusa à escola, é um fenómeno complexo que pode denunciar a existência de uma fobia específica, de uma fobia social, de uma perturbação obsessivo-compulsiva ou de uma ansiedade de separação propriamente dita. As repercussões da fobia escolar no rendimento académico e nas relações sociais limita o desenvolvimento harmonioso da criança.

A escola que se assume como inclusiva tem que estar preparada para dar resposta a um aluno com uma problemática desta natureza e proporcionar-lhe um ensino de qualidade.

Os professores do CT, através do trabalho colaborativo, desenvolveram estratégias de intervenção eficazes que permitiram motivar o aluno a vir à escola e promoveram o seu sucesso escolar.

“Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo.” (Paulo Freire, 2014:43)

A família revelou-se uma forte aliada neste processo de tratamento do filho em contexto escolar o que facilitou o seu regresso à escola.

A pedopsiquiatra, em estreita dedicação e colaboração com a família e a escola, desempenhou um papel crucial no sucesso deste caso.

“A chave para promover a mudança na escola é trabalhar com os professores excelentes. Quando eles vão em frente, os outros têm tendência a segui-los.” (Ramiro Marques, 2003:14)

Resta descobrir quais são as perceções do perfil de um professor excelente...

Na nossa opinião, existe uma convicção mais abrangente e profunda da excelência na profissão docente.

São os alunos, como o Rui, que apontam o rumo para a excelência!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, WASHINGTON D. C. – DSM-IV- Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (4ª edição). Lisboa: CLIMEPSI EDITORES.
- ALARCÃO, Isabel e CANHA, Bernardo (2013). *Supervisão e Colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão- Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1999). «Um olhar reflexivo sobre supervisão». In *Supervisão na formação, contributos inovadores*, Atas do 1º Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro.
- ALARCÃO e TAVARES (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*, 2ª edição, Coimbra, Almedina.
- ALARCÃO, I. e ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- ALVES, José. e GONÇALVES, Óscar (2001). *Educação Narrativa do Professor*, Quarteto Editora.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, Antonio & Domingo, Jesús, FÉRNANDEZ, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación - Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- BAR-ON, R., PARKER, J., *Manual de Inteligência Emocional – Teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*, Artmed Editora.
- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*, Porto: Porto Editora.

- CANÁRIO, R. (1999). «A escola: o lugar onde os professores aprendem». In Supervisão na formação – contributos inovadores, Atas do 1º Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro.
- CARITA, A. SILVA, A. MONTEIRO, A. DINIZ, Teresa (1998). *Como ensinar a estudar*. Editorial Presença.
- CATALÃO, João C. e PENIM, Ana Teresa (2010). *Ferramentas de COACHING*. (3ª edição). Lisboa: LIDEL.
- CÉSAR, M. & OLIVEIRA, I. (2003). Rodrigues, D. (org.), *Perspetivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora
- COUTINHO, Clara (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- DELORS, J; MUFTI, I.A. et al (2005) *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XX*, Porto, Edições Asa.
- ESTANQUEIRO, António (2012). *Boas Práticas na Educação*. Editorial Presença.
- FORMOSINHO, Maria. BOAVIDA, J. e DAMIÃO, Maria Helena. (2013). *EDUCAÇÃO - Perspetivas e desafios*, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- FERNANDES, Domingos (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- FREIRE, Paulo. (2010). *Educação e mudança*. Paz & Terra
- FREIRE, Paulo. (2014). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. 48ª edição. Paz & Terra.
- GOUVEIA, José Pinto (2000). *Ansiedade Social: Da Timidez à Fobia Social*, Quarteto Editora.
- HARGREAVES, Andy, EARL, Lorna, RYAN, Jim (1996). *Educação para a Mudança- Reinventar a escola para os jovens adolescentes*, Porto Editora.
- HARGREAVES, Andy, FULLAN, Michael. (2000). *A Escola como Organização Aprendente – Buscando uma educação de qualidade*. 2ª edição. ARTMED

- HOLLY, M. (2000). Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários biográficos. In NÓVOA, A. (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, M. (2000). O Ciclo de vida profissional dos professores: Diários biográficos. IN NÓVOA, A. (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- LAST, Cynthia G. (2009). *S.O.S. Crianças – Como o seu filho pode vencer a ansiedade e o medo*, Lisboa: Casa das Letras.
- LESSARD – H., M., et al (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOPES, Maria Celeste (1997). *A Educação Especial em Portugal* (pp.12-46) Edições APPACDM DISTRITAL DE BRAGA.
- LOPES, José e SILVA, Helena Santos. (2010). *O Professor faz a Diferença*, LIDEL: Lisboa.
- MARCELLI, Daniel, BRACONNIER, Alain (2005). *Adolescência e psicopatologia* (pp.447-507) Lisboa: CLIMEPSI EDITORES.
- MARQUES, Ramiro. (2003). *Motivar os Professores – Um Guia para o Desenvolvimento Pessoal*. Editorial Presença.
- MORGADO, José Carlos. (2012). *O Estudo de Caso em Investigação*. DE FACTO EDITORES.
- NÓVOA, António. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora
- ODRIOZOLA, Enrique (2001). *Perturbações da ansiedade na infância*, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- OLIVEIRA, Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2009). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTEMED EDITORA
- PERRENOUD, Philippe (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª Edição. Porto Alegre: ARTEMED EDITORA
- PERRENOUD, Philippe (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças - Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2ª Edição. Porto Alegre: ARTEMED EDITORA
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva, Gol.Trajectos

- ROGERS, C. R. (2007). *Tornar-se Pessoa*. MORAES editores.
- RODRIGUES, David (org.) (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto Editora.
- RODRIGUES, David (org.) (2011). *Educação Inclusiva – Dos conceitos às Práticas de formação*. Instituto Piaget.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2010), *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- SÁ - CHAVES, I. (1997). *Percurso de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- SÁ - CHAVES, I. et al (1999). «A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal», in Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Universidade de Aveiro.
- SCHÖN, Donald (1997). Formar professores como profissionais reflexivos; in A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote (pp. 79-91).
- PÉREZ, Juan. (2009). *Coaching para docentes – Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- VIEIRA, Flávia, MOREIRA, Maria Moreira. Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. In Cadernos do CCAP-1, 2011.
- WEINER, Irving (1995). *Perturbações Psicológicas na adolescência*. 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.
- ZABALZA, Miguel A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo de dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora
- ZEICHNER, Ken (1997). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90; in A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 116-138

Sitografia

BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, núm. 7(4), Art. 12. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>

<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>

(consultado em 17-04-2014, 10:45 horas)

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf

(consultado em 17-04-2014, 10:48 horas)

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN.pdf

(consultado em 17-04-2014, 10:56 horas)

http://www.unidad094.upn.mx/m-sitios/academicos/villegastapia/articulos/narrativa_educativa.pdf

(consultado em 17-04-2014, 11:13 horas)

www.octaedro.com/downloadf.asp?m=16038.pdf

(consultado em 17-04-2014, 11:22 horas)

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/161/357>

(consultado em 17-04-2014, 11:28 horas)

<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69407&>

(consultado em 17-04-2014, 11:37 horas)

<http://contadoresdestorias.wordpress.com/2012/02/19/o-olhar-professor-rubem-alv...>

(consultado em 21-09-2014)

<http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&sqi=2&ved=0CDQQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min-edu.pt%2Feducacaoespecial%2Fdata%2Fensinoespecial%2Fdeclaracaosalamanca.pdf&ei=ofNWVJzuMdGradvZgPgM&usg=AFQjCNG6kzkFuMnV3bv1NqI3w7ObOz0W4A>

(consultado em 17-03-2014)

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>

(consultado em 20-02-2014)

Legislação

Lei nº 46/1986, de 14 de outubro 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo)
(Diário da República, Série I - N.º 237 - 14 de outubro 1986)

Decreto Regulamentar nº 10/1999, de 21 de julho de 1999
(Diário da República, Série I - N.º 168 - 21 de julho de 1999)

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro de 2008
(Diário da República, Série I - N.º 4 - 7 de janeiro de 2008)

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho de 2012
(Diário da República, Série I - N.º 129 - 5 de julho de 2012)

Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto de 2012
(Diário da República, Série I - N.º 149 - 2 de agosto de 2012)

Lei nº 51/2012, de 5 de setembro 2012
(Diário da República, Série I - N.º 237 - 14 de outubro 1986)

Documentos institucionais consultados

Projeto Educativo (2013-2017)

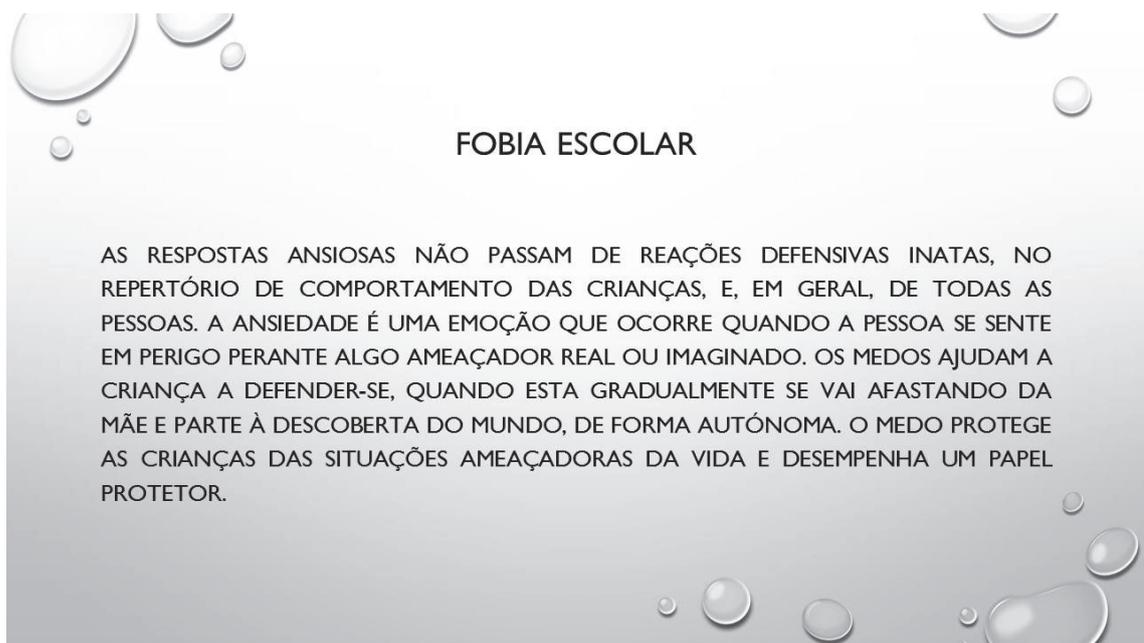
Projeto Curricular (2013-2017)

Regulamento Interno

ANEXOS

ANEXO I

PowerPoint apresentado ao Conselho de Turma



AS RESPOSTAS ANSIOSAS NÃO PASSAM DE REAÇÕES DEFENSIVAS INATAS, NO REPERTÓRIO DE COMPORTAMENTO DAS CRIANÇAS, E, EM GERAL, DE TODAS AS PESSOAS. A ANSIEDADE É UMA EMOÇÃO QUE OCORRE QUANDO A PESSOA SE SENTE EM PERIGO PERANTE ALGO AMEAÇADOR REAL OU IMAGINADO. OS MEDOS AJUDAM A CRIANÇA A DEFENDER-SE, QUANDO ESTA GRADUALMENTE SE VAI AFASTANDO DA MÃE E PARTE À DESCOBERTA DO MUNDO, DE FORMA AUTÓNOMA. O MEDO PROTEGE AS CRIANÇAS DAS SITUAÇÕES AMEAÇADORAS DA VIDA E DESEMPENHA UM PAPEL PROTETOR.

FOBIA ESCOLAR

A MAIORIA DAS CRIANÇAS TEM VÁRIOS PEQUENOS MEDOS QUE SÃO PASSAGEIROS, CARACTERÍSTICOS DE UMA DETERMINADA IDADE E QUE SE ULTRAPASSAM DE FORMA ESPONTÂNEA AO LONGO DO DESENVOLVIMENTO.

OS MEDOS INFANTIS QUANDO DEIXAM DE SER TRANSITÓRIOS TRANSFORMAM-SE EM FOBIAS.

A FOBIA ESCOLAR NÃO SE REDUZ A UMA FOBIA ESPECÍFICA. É UM FENÓMENO COMPLEXO QUE PODE REVELAR A EXISTÊNCIA DE UMA FOBIA ESPECÍFICA (MEDO DE SE MAGOAR QUANDO BRINCA NOS RECREIOS), DE UMA FOBIA SOCIAL (MEDO DO RIDÍCULO), DE UMA PERTURBAÇÃO OBSESSIVO -COMPULSIVA (MEDO DE SE SUJAR) OU DE UMA ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO PROPRIAMENTE DITA (BRAGADO, 1993a).

FOBIA ESCOLAR

EXISTEM CRIANÇAS QUE SE RECUSAM A FREQUENTAR A ESCOLA E NÃO APRESENTAM QUALQUER FOBIA ESCOLAR. NESTAS SITUAÇÕES, A RECUSA DE IR À ESCOLA PODE ADVIR DE OUTROS PROBLEMAS DE CONDUTA: VADIAGEM, ABSENTISMO, DIFICULDADES NO RENDIMENTO ESCOLAR, PROBLEMAS DISCIPLINARES NA ESCOLA OU EM CASA, CONDUTAS PRÉ-DELINQUENTES (ROUBO, CONFLITOS ENTRE BANDOS .ETC.). SEGUNDO MÉNDEZ E MACIÁ, (1999a), NA FOBIA ESCOLAR A CRIANÇA FICA EM CASA NAS HORAS DE ESCOLA, COM O CONHECIMENTO DOS PAIS, E NÃO APRESENTA CONDUTAS ANTISSOCIAIS.

FOBIA ESCOLAR

NO ÂMBITO DA PSICOPATOLOGIA DO ADOLESCENTE, AS RAZÕES QUE PODEM EXPLICAR A RECUSA DE IR À ESCOLA DIZEM RESPEITO QUER AO TRABALHO ESCOLAR, NOMEADAMENTE RECEIO DE EXAMES OU DE CHAMADAS, QUER AO DESINTERESSE RELATIVAMENTE AOS CONHECIMENTOS ESCOLARES, SENDO ESSE DESINTERESSE REVESTIDO DE ANGÚSTIA, QUER FINALMENTE AOS RECEIOS DESENCADEADOS PELA CONVIVÊNCIA COM OS OUTROS ADOLESCENTES (SENTIMENTO DE SER REJEITADO PELOS OUTROS, DE SER OBJETO DE GOZO, RECEIO RELATIVAMENTE A UMA RELAÇÃO AFETIVA OU AOS ADOLESCENTES DO OUTRO SEXO...).

DANIEL MARCELLI E ALAIN BRACONNIER (2005)

FOBIA ESCOLAR

POR VEZES, A FOBIA ESCOLAR CONTINUA RIGOROSAMENTE ISOLADA, E O ADOLESCENTE PARECE LIVRE DE QUALQUER DIFICULDADE FORA DO ESTRITO CONFRONTO COM A SITUAÇÃO ESCOLAR. É CAPAZ DE PASSEAR, CONTINUA A VER AMIGOS E COLEGAS, PRÁTICA AS SUAS HABITUAIS ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES, DESPORTIVAS, ARTÍSTICAS OU CULTURAIS. NO ENTANTO, NA MAIORIA DOS CASOS O ADOLESCENTE APRESENTA OUTRAS MANIFESTAÇÕES SINTOMÁTICAS. ESTAS PODEM REAGRUPAR-SE SOB TRÊS ASPETOS:



FOBIA ESCOLAR

- A EXISTÊNCIA DE OUTRAS MANIFESTAÇÕES ANSIOSAS MAIS OU MENOS PATENTES: AGORAFOBIA, FOBIA DOS TRANSPORTES PÚBLICOS, FOBIA SOCIAL E SOBRETUDO MANIFESTAÇÕES DE ANGÚSTIA EM PARTICULAR RELATIVAMENTE A UM DOS PAIS. QUANTO MAIS AS MANIFESTAÇÕES FÓBICAS E A ANGÚSTIA DE SEPARAÇÃO SÃO INVASORAS, MAIS A VIDA DO ADOLESCENTE SE CONFINA E SE RESTRINGE AO ESPAÇO FAMILIAR.



FOBIA ESCOLAR

-PERTURBAÇÕES DO COMPORTAMENTO EM PARTICULAR NO QUADRO FAMILIAR: TANTO O ADOLESCENTE PODE PARECER SUBMISSO, RECEOSO, ISOLADO DO MEIO FAMILIAR, COMO TAMBÉM PODE TORNAR-SE EXIGENTE, TIRÂNICO, COLÉRICO E MESMO AGRESSIVO NO CÍRCULO FAMILIAR. O ADOLESCENTE EFETUA POR VEZES UMA ESPÉCIE DE CONTROLO SOBRE A VIDA FAMILIAR QUE É COMO A IMAGEM INVERTIDA DA TOTAL PERDA DE AUTONOMIA E DE CONTROLO QUE SENTE NA VIDA EXTRAFAMILIAR.

FOBIA ESCOLAR

- FINALMENTE, SÃO FREQUENTES NO PRÉ-ADOLESCENTE E NO ADOLESCENTE SINTOMAS DA SÉRIE DEPRESSIVA, TAIS COMO:

- CRISES DE CHORO COM FREQUENTES IDEIAS TRISTES;
- SENTIMENTO DE DESVALORIZAÇÃO, DE DIMINUIÇÃO DE AUTOESTIMA;
- IDEIAS DE MORTE, E MESMO PENSAMENTOS SUICIDAS QUE NO ENTANTO LEVAM RARAMENTE À PASSAGEM AO ATO SUICIDA;

FOBIA ESCOLAR

- INDIFERENÇA PELA SUA PESSOA, DESINTERESSE PROGRESSIVO POR TODAS AS ATIVIDADES INCLUSIVE AQUELAS EM QUE O ADOLESCENTE INVESTIA DE FORMA POSITIVA ANTERIORMENTE;
- PERTURBAÇÕES DO SONO COM DIFICULDADES EM ADORMECER, DESPERTARES FREQUENTES, PESADELOS NOTURNOS.
- ALTERAÇÃO DO APETITE E DA ALIMENTAÇÃO COM PERDA DO APETITE, COMPORTAMENTOS ANORÉTICOS OU, PELO CONTRÁRIO, COMPORTAMENTOS BULÍMICOS.

FOBIA ESCOLAR

A EXISTÊNCIA DESSAS MANIFESTAÇÕES SINTOMÁTICAS DEPRESSIVAS REPORTA-NOS PARA AS RELAÇÕES ENTRE FOBIA ESCOLAR E DEPRESSÃO. ALGUNS AUTORES FALAM QUE A FOBIA ESCOLAR É UMA «DEPRESSÃO MASCARADA». POR VEZES A SEMIOLOGIA DEPRESSIVA É NOTÓRIA E A FOBIA ESCOLAR É UMA MÁSCARA MUITO DÉBIL QUE DEIXA COM FACILIDADE VER OS SINAIS DEPRESSIVOS E A PROBLEMÁTICA DEPRESSIVA QUE ESTÁ LATENTE.

FOBIA ESCOLAR

SEGUNDO J. M. GAL (1993), A ANÁLISE DOS ANTECEDENTES INFANTIS DOS ADOLESCENTES FÓBICOS ESCOLARES REVELA FREQUENTES DIFICULDADES ANTERIORES:

- PROBLEMAS ESCOLARES ANTERIORES (60% DOS CASOS) SOB FORMA DE:

- ANGÚSTIA DE SEPARAÇÃO EXCESSIVA EM INTENSIDADE E PRINCIPALMENTE EM DURAÇÃO AQUANDO DA ENTRADA PARA A PRÉ-PRIMÁRIA E PARA A PRIMÁRIA (6 ANOS);

FOBIA ESCOLAR

- DIFICULDADES DE ASSIDUIDADE COM MUITAS AUSÊNCIAS (SEJAM QUAIS FOREM AS OS MOTIVOS) DURANTE O DECORRER DA ESCOLARIDADE;
- PROBLEMAS DIVERSOS COM A ALIMENTAÇÃO (ANOREXIA), O SONO (RECUSAR DEITAR-SE; PESADELOS, SONAMBULISMO...) PARA 25% DOS CASOS, MAIS OU MENOS NA PRIMEIRA INFÂNCIA;

FOBIA ESCOLAR

- PROBLEMAS LIGADOS ÀS SEPARAÇÕES. POR UM LADO ENCONTRAM-SE POUCAS OU NENHUMAS SEPARAÇÕES FAMILIARES POR MOTIVOS DESENVOLVIMENTAIS POSITIVOS (COLÓNIAS DE FÉRIAS, VIAGENS ESCOLARES...). A AUSÊNCIA DE SEPARAÇÃO PARECE A REGRA NESTAS FAMÍLIAS EM QUE A UNIÃO NÃO DEVE SER POSTA EM RISCO PELAS OBRIGAÇÕES ROTINEIRAS DA VIDA.



FOBIA ESCOLAR

AS OBSERVAÇÕES REALIZADAS REVELAM QUE SE A PATOLOGIA «FOBIA ESCOLAR» PARECE SURTIR NA ADOLESCÊNCIA, É DE UMA FORMA GERAL PRECEDIDA POR MANIFESTAÇÕES SINTOMÁTICAS QUE CONFIRMAM, POR UM LADO, ANSIEDADE EXCESSIVA E, POR OUTRO LADO, VÍNCULOS FAMILIARES PECULIARES.



FOBIA ESCOLAR

BIBLIOGRAFIA

MARCELLI, DANIEL, BRACONNIER, ALAIN (2005). *ADOLESCÊNCIA E PSICOPATOLOGIA*, LISBOA: CLIMEPSI EDITORES.

ODRIOZOLA, ENRIQUE (2001). *PERTURBAÇÕES DA ANSIEDADE NA INFÂNCIA*, EDITORA MCGRAW-HILL DE PORTUGAL, LDA.

ANEXO II

Guião de Inquérito por Questionário

Tema: Em que medida o Conselho de Turma está sensibilizado para a implementação de práticas inclusivas perante um caso de fobia escolar?

Objetivos gerais:

- Recolher informação quanto ao género, a idade, habilitações literárias, situação profissional dos docentes (anos de serviço, escalão, código e grupo disciplinar);
- Recolher informação sobre a opinião dos docentes quanto ao facto de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas diferenças.
- Definir o conceito de Educação Inclusiva.
- Saber a opinião dos docentes quanto ao modelo integrativo.
- Saber a opinião dos docentes quanto à Inclusão.
- Identificar o fator mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas.
- Identificar as mudanças que a Inclusão implica.

Objetivos Específicos	Questões
1. Conhecer o género, idade, habilitações literárias e situação profissional dos docentes nível de ensino, categoria profissional e anos de serviço)	1.1 Indique o sexo 1.2 Indique a idade 1.3 Indique as suas habilitações literárias 1.4 Indique o nível de ensino 1.5 Indique a sua categoria profissional 1.6 Indique o seu tempo de serviço
2. Saber a opinião dos professores quanto ao princípio norteador da Educação Inclusiva	2. Na sua opinião todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas diferenças

3. Recolher informação sobre os propósitos da Educação Inclusiva	3.1 Como encara os propósitos da Educação Inclusiva
4. Saber a opinião dos professores sobre o modelo integrativo perante o aluno que não aprende ou apresenta dificuldades de adaptação	4.1. Como encara os propósitos do modelo integrativo
5. Saber a opinião dos professores sobre a Inclusão e o insucesso escolar	5.1. Na sua opinião a Inclusão promove o sucesso escolar e pode solucionar o problema de exclusão educacional
6. Identificar o fator mais importante na criação de barreiras à inclusão na escola	6.1. Quais são as barreiras à inclusão na escola
7. Identificar as mudanças que a inclusão implica no sistema educativo	7.1. Quais são as mudanças necessárias para a inclusão no sistema educativo
8. Saber a opinião dos professores sobre a ideia de que para se criar um sistema educativo inclusivo também é importante mudar a sociedade	8.1 Na sua opinião é fundamental também mudar a sociedade

ANEXO III

Inquérito formulado ao Conselho de Turma

Se tiver dificuldades em visualizar ou submeter o formulário, pode preenchê-lo on-line https://docs.google.com/forms/d/1Rs8XKhqYYwVW_8JelC9wAUxO-IZ5ivXFjHi88ihJ6XA/viewform

Inquérito ao C.T.

Portugal com a ratificação da Declaração de Salamanca (Unesco,1994) assumiu o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva.

* **Preenchimento obrigatório**

1. Caracterização Pessoal e Profissional

*

1.1 Género

- () Feminino
- () Masculino

*

1.2 Grupo Etário (Idade)

*

1.3 Em relação às suas habilitações académicas, assinale a sua situação atual:

- () Doutoramento
- () Mestrado
- () Formação especializada/Pós-graduação
- () Licenciatura
- () Bacharelato
- () Outra

*

1.4 Em relação ao nível de Ensino que leciona atualmente:

- () Professor do 2ºCiclo
- () Professor do 3ºCiclo
- () Professor de Educação Especial

*

1.5 Relativamente à sua categoria profissional

- () Professor do Quadro de Agrupamento
- () Professor do Quadro de Zona Pedagógica
- () Professor contratado

*

1.6 Tempo de serviço

--

2. Todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas diferenças. *

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não tenho opinião; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

1 2 3 4 5

	()	()	()	()	()	
--	-----	-----	-----	-----	-----	--

3. A Educação Inclusiva é respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. *

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não tenho opinião; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

1 2 3 4 5

	()	()	()	()	()	
--	-----	-----	-----	-----	-----	--

4. A Inclusão visa garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas. *

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não tenho opinião; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

1 2 3 4 5

	()	()	()	()	()	
--	-----	-----	-----	-----	-----	--

5. O objetivo da inclusão não é banir a diferença, mas encará-la como uma mais valia, como uma oportunidade de desenvolvimento e respeitá-la. *

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não tenho opinião; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

1 2 3 4 5

	()	()	()	()	()	
--	-----	-----	-----	-----	-----	--

6. Uma educação de qualidade talhada nas necessidades, interesses e características dos alunos permite desenvolver cidadãos com competências complexas, ativos, críticos, tolerantes e respeitadores. *

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não tenho opinião; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

1 2 3 4 5

—	()	()	()	()	()	
---	-----	-----	-----	-----	-----	--

7. Segundo o modelo integrativo, perante o aluno que não aprende ou apresenta dificuldades em se adaptar às exigências da escola, entende-se que o problema reside nesse aluno, ou na sua família, ou no meio/grupo social onde está inserido, sendo estes que têm que ser mudados. *

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não tenho opinião; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

1 2 3 4 5

—	()	()	()	()	()	
---	-----	-----	-----	-----	-----	--

8. Com a inclusão, um problema de insucesso escolar implica também que se procure saber o que professor faz, o que faz a turma, o que faz a escola para promover o sucesso escolar do aluno. *

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não tenho opinião; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

1 2 3 4 5

—	()	()	()	()	()	
---	-----	-----	-----	-----	-----	--

9. A inclusão tem sido apontada como solução para o problema de exclusão educacional. *

1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não tenho opinião; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente

1 2 3 4 5

—	()	()	()	()	()	
---	-----	-----	-----	-----	-----	--

10. Indique qual o fator que considera mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas. *

- () Carência de recursos.
- () Ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações.
- () Falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas.

11. A inclusão significa mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo. *

	Sim	Não
i) Mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) Mudanças na gestão da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iii) Mudanças na gestão do currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iv) Mudanças no próprio processo de ensino aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Concorda com a ideia de que para se criar um sistema educativo inclusivo, é fundamental mudar a escola, mas também a sociedade? *

- Sim
- Não

[Enviar]

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Com tecnologia  Drive

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

ANEXO IV

Cruzamento de respostas a algumas questões do Inquérito

Tabela 2 Cruzamento de respostas à questão 10 e questão 8.

Questões	Cruzamento de respostas	Com a inclusão, um problema de insucesso escolar implica também que se procure saber o que professor faz, o que faz a turma, o que faz a escola para promover o sucesso escolar do aluno. (questão 8)			Total
			Concordo	Concordo Totalmente	
Indique qual o fator que considera mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas (questão 10)	Carência de recursos		2	0	2
	Ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações		6	2	8
	Falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas		4	0	4
Total			12	2	14

Tabela 3 Cruzamento de respostas à questão 10 e questão 9.

Questões	Cruzamento de respostas	A inclusão tem sido apontada como a solução para o problema de exclusão educacional (questão 9)			Total
		Não tenho opinião	Concordo	Concordo Totalmente	
Indique qual o fator que considera mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas (questão 10)	Carência de recursos	1	1	0	2
	Ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações	1	6	1	8
	Falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas	3	1	0	4
Total		5	8	1	14

Tabela 4 Cruzamento de respostas à questão 10 e questão 11i.

Questões	Cruzamento de respostas	A inclusão significa mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo: ...Mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos (questão 11i)		Total
		Sim		
Indique qual o fator que considera mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas (questão 10)	Carência de recursos	2		2
	Ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações	8		8
	Falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas	4		4
Total		14		14

Tabela 5 Cruzamento de respostas à questão 10 e questão 11ii.

Questões	Cruzamento de respostas	A inclusão significa mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo: ... Mudanças na gestão da sala de aula. (questão 11ii)		Total
		Sim	Não	
Indique qual o fator que considera mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas (questão 10)	Carência de recursos	2	0	2
	Ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações	8	0	8
	Falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas	3	1	4
Total		13	1	14

Tabela 6 Cruzamento de respostas à questão 10 e questão 11iv.

Questões	Cruzamento de respostas	A inclusão significa mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativos: ...Mudanças no próprio processo de ensino aprendizagem (questão 11iv)	Total
		Sim	
Indique qual o fator que considera mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas (questão 10)	Carência de recursos	2	2
	Ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações	8	8
	Falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas	4	4
Total		14	14

Tabela 7 Cruzamento de respostas à questão 10 e questão 12.

Questões	Cruzamento de respostas	Concorda com a ideia de que para se criar um sistema educativo inclusivo, é fundamental mudar a escola, mas também a sociedade? (questão 12)	Total
		Sim	
Indique qual o fator que considera mais importante na criação de barreiras à inclusão nas escolas (questão 10)	Carência de recursos	2	2
	Ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações	8	8
	Falta de formação dos professores para empreender práticas inclusivas	4	4
Total		14	14

ANEXO V

Guião das entrevistas realizadas a docentes do CT

Guião de construção da entrevista aos docentes

TEMA

Conhecer a opinião dos professores sobre fobia escolar e as estratégias de intervenção desenvolvidas com o aluno que apresenta esta problemática visando o seu tratamento no contexto escolar.

OBJETIVOS

- 1- Saber o que os professores entendem por fobia escolar
- 2- Conhecer o que os professores pensaram relativamente ao acolhimento do aluno que sofre de fobia escolar e as estratégias de intervenção a adotar para ajudar o aluno
- 3- Recolher informação dos professores sobre aspetos comportamentais do aluno em sala de aula
- 4- Conhecer estratégias de atuação dos professores perante situações de insegurança e nervosismo do aluno
- 5- Saber a opinião dos professores sobre o grau de motivação e empenho do aluno nas atividades letivas desde o início do ano letivo até ao final
- 6- Conhecer a opinião dos professores acerca das estratégias utilizadas para motivar o aluno e o seu impacto no tratamento da fobia escolar
- 7- Recolher outras sugestões neste âmbito

Fases da entrevista	Objetivos específicos	Perguntas	Tópicos para perguntas	Observações
1ª Fase - Justificação da entrevista e motivação do entrevistado	Justificar a entrevista	«Tem alguma dúvida sobre esta entrevista ou sobre a investigação?»	Identificar o entrevistador e a sua posição na investigação Informar o entrevistado da importância do seu papel e esclarecer os objetivos gerais da entrevista	Reforçar que se trata de um estudo que tem como finalidade compreender se a escola está preparada para compreender uma problemática como a fobia escolar e consegue desenvolver estratégias adequadas de intervenção que permitam o seu tratamento no contexto escolar Esclarecer as dúvidas e as questões levantadas pelo entrevistado Realçar que da investigação poderão resultar contributos para o acolhimento e adoção de estratégias no tratamento de um caso de fobia escolar em contexto escolar
	Motivar o entrevistado		Destaque da informação prestada pelo entrevistado para a investigação Agradecimento da colaboração do entrevistado	Garantir ao entrevistado que o registo não será divulgado, destinando-se exclusivamente para efeitos de investigação
	Garantir o anonimato da entrevista e confidencialidade da fonte de informação	«Para um registo exato das suas respostas, permite-me que grave a sua entrevista?»	Permissão para gravar a entrevista	

Fases da entrevista	Objetivos específicos	Perguntas	Tópicos para perguntas	Observações
		Em caso de resposta negativa: «Posso registar algumas notas?»		
2ª Fase - Quadro de referentes sobre o conceito de fobia escolar	Saber o que o entrevistado conhece sobre fobia escolar	«O que entende por fobia escolar?»	A fobia escolar entendida como um distúrbio ansioso severamente incapacitante. A recusa em ir à escola pode ser frequente na fobia social. A principal característica da fobia social é o medo de avaliação. As crianças fóbicas sociais apresentam uma baixa percepção das suas capacidades cognitivas e elevados níveis de ansiedade nas situações de testes e atividades escolares.	O problema da comorbilidade, isto é, o desenvolvimento concomitante de outros distúrbios psiquiátricos ou problemas. Por exemplo, depressão, recusa em ir à escola (fobia escolar) e mutismo seletivo são complicações habituais associadas ao diagnóstico de fobia social na infância ou adolescência.
	Conhecer a forma de acolhimento a dar e as estratégias a adotar pelo entrevistado quando foi confrontado com um caso de fobia escolar	«No início do ano letivo, quando tomou conhecimento deste caso, pensou no seu acolhimento e nas estratégias de intervenção a adotar para ajudar o aluno?»	Acolher o aluno com afetividade de modo a ajudá-lo a enfrentar o medo de ir à escola. Proporcionar situações em contexto escolar de modo a criar sentimentos saudáveis no aluno. Proporcionar feedback positivo. Utilizar o reforço positivo. Encorajar o aluno a eliminar a autoimagem negativa e desenvolver em si uma imagem mais positiva.	Alguns dos sintomas de distúrbio de ansiedade social traduzem-se em manifestações comportamentais observáveis. Todos os procedimentos devem conjugar-se para atingir um objetivo geral: mudar a percepção que o aluno faz de si e das situações sociais.

Fases da entrevista	Objetivos específicos	Perguntas	Tópicos para perguntas	Observações
			<p>Desenvolver no aluno uma visão das relações interpessoais menos hostil e competitiva e mais colaborativa que diminua a sua tendência para reagir de forma agónica nas suas relações sociais. O aluno beneficiará de medidas adequadas à recuperação da aprendizagem nas situações de ausência devidamente justificada às atividades escolares.</p>	
<p>3ª Fase - Identificação de situações e atividades que possam ser receadas pelo aluno em sala de aula</p>	<p>Saber se o aluno evita o contacto visual</p> <p>Saber se o aluno, quando solicitado a</p>	<p>«Na sala de aula, o aluno evita estabelecer contacto visual para não ser chamado?»</p> <p>«O aluno quando é solicitado a responder na</p>	<p>A característica principal da fobia social é o medo de avaliação. As crianças fóbicas sociais apresentam uma baixa perceção das suas capacidades cognitivas e elevados níveis de ansiedade nas situações de testes e atividades escolares. Em termos comportamentais as crianças mais novas têm tendência a manifestar comportamentos de choro e de procura de segurança excessivos (ex.: agarrarem-se, não se afastarem dos pais...) enquanto as mais velhas procuram reduzir os contactos sociais (ex.: baixar a cabeça...) e evitam ser o centro das atenções.</p> <p>Existem formas mais ou menos estruturadas de observar e captar os</p>	<p>As dificuldades típicas das crianças e adolescentes que sofrem de fobia social (ansiedade e desconforto excessivos em contextos sociais, medo de avaliação negativa por parte dos outros e, consequente evitamento das situações sociais geradoras de ansiedade) limitam o seu dia-a-dia, diminuindo significativamente o seu funcionamento académico, o que reforça, muitas vezes, a sua baixa autoestima, isolamento social e sentimento de desajustamento ou incompetência social.</p> <p>A intervenção de professores é, maioritariamente, baseada no fornecimento de</p>

Fases da entrevista	Objetivos específicos	Perguntas	Tópicos para perguntas	Observações
	responder, gagueja, não fala ou fala baixinho	aula, ele gagueja, não fala ou fala baixinho?»	comportamentos típicos de ansiedade, tais como impossibilidade de estar quieto, roer as unhas, evitamento do contacto visual, tom de voz baixo, etc.	<i>prompts</i> e de reforço positivo contingente à realização de comportamentos sociais adequados e na eliminação de atenção especial dada à criança quando estes não ocorrem.
	Saber se o aluno coloca questões ou pede ajuda	«O aluno coloca-lhe questões ou pede-lhe ajuda se precisar?»	Relativamente aos aspetos cognitivos, é o medo de avaliação social que é dominante e específico das crianças com este distúrbio, traduzindo-se frequentemente por pensamentos de escape, fracasso, humilhação, embaraço, inadequação e autocríticismo.	Não obstante a dificuldade de verbalização das suas cognições, é frequente identificar, entre as crianças fóbicas sociais, pensamentos automáticos do tipo «estão todos a olhar para mim», «e se faço alguma coisa errada», «não vou conseguir fazer o teste», «sou diferente dos outros», «não sei conversar», «vão gozar comigo».
	Saber se o aluno se sente desconfortável ou demonstra medo quando apresenta oralmente um trabalho	«Quando o aluno apresenta um trabalho oralmente ou lê em voz alta em frente aos colegas, apercebe-se de que pode estar com medo ou sentir-se desconfortável?»	As situações sociais geradoras de ansiedade e desconforto podem ser numerosas e variadas e podem estar relacionadas com a escola. A apresentação oral dum trabalho, ir ao quadro, passear nos corredores da escola, comer no bar ou cantina, ir a uma festa, conhecer pessoas novas, participar em jogos de grupo, ir às compras ou atender o telefone são exemplos típicos de situações habitualmente evitadas pelas crianças fóbicas sociais.	Os resultados de estudos demonstraram que as crianças com fobia social quando confrontadas com determinadas tarefas tais como fazer uma prova oral, ou ler em voz alta, as crianças fóbicas sociais demonstraram mais comportamentos de evitamento (choro e queixas somáticas) que as crianças com Distúrbio de Hiperansiedade. Segundo os critérios do DSM-IV (APA, 1994) os sintomas de ansiedade social, no caso de crianças e adolescentes, podem ser choro, birras, agarrar ou ficar junto dum pessoa

Fases da entrevista	Objetivos específicos	Perguntas	Tópicos para perguntas	Observações
	<p>Saber se o aluno demonstra nervosismo ao realizar um teste</p>	<p>«Quando o aluno está a realizar um teste, parece-lhe nervoso?»</p>	<p>Duma forma geral, comportamentos de evitamento, tiques nervosos, tensão muscular e mal-estar ou dores de estômago parecem ser características de todas as crianças fóbicas.</p>	<p>conhecida, inibição comportamental que pode até chegar ao mutismo e recusa à escola.</p> <p>Estudos realizados revelaram que as crianças com fobia social mostravam uma percepção mais baixa das suas competências cognitivas, e ansiedade mais elevada durante tarefas escolares. Como resultado, o rendimento escolar estava afetado e diminuído.</p>
	<p>Conhecer a relação do aluno com os colegas</p>	<p>«A interação do aluno com os colegas estabelece-se com facilidade ou apercebe-se de que existe resistência da sua parte?»</p>	<p>A adolescência é o período no qual as pessoas se tornam, pela primeira vez, seriamente conscientes da importância das impressões que podem causar nos outros. Simultaneamente os adolescentes são confrontados com uma série de situações novas e desempenho de novos papéis, que compreensivelmente os deixam inseguros diminuindo por sua vez, a sua confiança em conseguir causar a impressão desejada.</p>	<p>O medo de não causar uma impressão positiva ou de ser avaliado negativamente pelos outros em situações sociais é o aspeto central da apresentação clínica da fobia social. Situações aparentemente triviais tornam-se desconfortáveis devido a um estado de vigilância permanente, avaliação e comparação com os outros como tentativa de se protegerem de avaliações negativas pelos outros.</p> <p>As situações receadas pelos fóbicos envolvem a interação com pessoas que não lhes são familiares ou que se sentem expostos a um possível escrutínio pelos outros.</p> <p>A investigação tem sugerido que a ansiedade social na infância pode interferir no desenvolvimento de aptidões sociais adequadas e no estabelecimento de amigos,</p>

Fases da entrevista	Objetivos específicos	Perguntas	Tópicos para perguntas	Observações
				resultando num aumento da autoavaliação negativa. Quando se inicia na adolescência, o distúrbio tende a originar uma diminuição no desempenho social e académico. Em ambas as fases, o indivíduo pode tornar-se socialmente isolado ainda antes de ter desenvolvido aptidões sociais e interpessoais importantes.
4ª Fase - Descrição da forma de atuar do entrevistado face a situações de maior insegurança e nervosismo do aluno	Conhecer a forma de atuar do entrevistado nas situações de insegurança ou nervosismo	«Como costuma atuar nas situações em que o aluno revela maior insegurança ou nervosismo?»	<p>Transmissão de sinais (respostas positivas ou de interesse) para a tranquilização do aluno, conduzindo-o a interromper o ciclo dos seus pensamentos negativos e de ansiedade.</p> <p>Manter uma postura não-avaliativa, não emitir juízos de valor e não fazer comentários ambíguos (que o aluno possa interpretar como críticas veladas).</p> <p>Incentivar verbal ou fisicamente o aluno a atingir o comportamento-alvo.</p>	<p>As situações sociais representam um perigo para o fóbico social, e a sua entrada social ativa automaticamente um «programa de ansiedade» constituído por três componentes: 1ª-sintomas somáticos e cognitivos de ansiedade que são ativados pela perceção do perigo e que podem incluir o tremer, corar, taquicardia, sudação, palpitações, pensamentos avaliativos negativos, dificuldades de concentração ou «vazio mental»;</p> <p>2ª -mudança no foco de atenção;</p> <p>3ª -comportamentos de segurança.</p>
5ª Fase - Conhecimento da visão do entrevistado em	Saber o que pensa o entrevistado relativamente à	«Desde o início do ano letivo até à data, considera que o aluno está mais motivado e empenhado	O aluno coloca dúvidas, participa na aula, empenha-se nas tarefas propostas, realiza os trabalhos de casa, tem o caderno diário	O acolhimento dos professores do Conselho de Turma, as características dos colegas da turma e a colaboração da família contribuíram para o aumento da autoestima do aluno e, por

Fases da entrevista	Objetivos específicos	Perguntas	Tópicos para perguntas	Observações
relação à motivação e empenho do aluno	motivação e empenho do aluno	nas atividades propostas nas aulas?»	organizado e demonstra estudo das matérias lecionadas.	consequência, verificou-se da sua parte uma maior motivação e empenho na realização das atividades escolares.
6ª Fase - Realização do balanço das estratégias adotadas pelo entrevistado	Recolher informação acerca do impacto das estratégias adotadas pelo entrevistado	«As estratégias que utilizou para motivar o aluno contribuíram para o ajudar a ultrapassar o medo de vir à escola?»	<p>O aluno gradualmente deixou de faltar às aulas e, só por motivos de saúde, não compareceu.</p> <p>O professor cativou o aluno.</p> <p>O professor encorajou o aluno a eliminar a autoimagem negativa e a desenvolver uma imagem mais positiva.</p> <p>O professor ajudou o aluno a desenvolver uma visão das relações interpessoais menos hostil e competitiva e mais colaborativa, de forma a diminuir a sua tendência para reagir de forma agónica nas suas relações sociais.</p> <p>No processo avaliativo, no espaço da sala de aula, valorizou-se a interatividade entre avaliador/avaliado.</p> <p>O professor revelou-se flexível e incluiu as ideias do aluno.</p> <p>O professor incentivou e deu oportunidades ao aluno para se expressar e dialogar.</p> <p>O professor promoveu a autonomia e a responsabilidade do aluno.</p> <p>O professor transmitiu expectativas claras, positivas e as regras sempre foram claras.</p>	<p>A integração da avaliação no processo de aprendizagem (utilizaram-se exercícios e atividades de verificação para fornecer feedback ao aluno)</p> <p>Preocupação com o processo e o produto (é importante o que o aluno sabe fazer, valoriza-se o modo e o caminho que seguiu)</p> <p>Qualidade do feedback</p> <p>Apoio ao aluno</p> <p>Questionamento</p> <p>Clarificação</p> <p>Reforço positivo</p> <p>Motivação</p> <p>O professor conduz o aluno a explicar o seu raciocínio e a fundamentar as respostas e ações</p> <p>Integração da autoavaliação</p> <p>Autocorreção a partir do feedback do professor</p> <p>Implica maior autonomia do aluno</p> <p>Reflexão e participação na regulação da aprendizagem.</p>

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: RELATOS DE VIDA MARCADOS POR UM ALUNO COM FOBIA ESCOLAR

Fases da entrevista	Objetivos específicos	Perguntas	Tópicos para perguntas	Observações
7ª Fase - Outros aspetos		«Gostaria de acrescentar mais algum testemunho a esta entrevista?»		

ANEXO VI

Entrevista 1

Transcrição da entrevista realizada em 16-07-2014.

Entrevistador: O que entende por fobia escolar?

Entrevistado: Penso que a fobia escolar é uma perturbação da ansiedade, portanto, uma aversão, neste caso, à escola.

Entrevistador: No início do ano letivo, quando tomou conhecimento de que fazia parte da turma um aluno que frequenta a consulta de Pedopsiquiatria devido a quadro psiquiátrico compatível com Fobia Escolar, pensou no seu acolhimento e nas estratégias de intervenção a adotar para ajudar o aluno?

Entrevistado: A minha primeira reação foi de pânico, porque não só não conhecia nada sobre fobia escolar, como não sabia o que fazer para ajudar um aluno com este tipo de problemática. Evidentemente que depois em colaboração com os colegas do CT, com a ajuda da DT, fui vendo formas de atuação para lidar com o aluno de forma a cativá-lo para vir à escola...não é.

Entrevistador: A recusa à escola pode ser frequente na fobia social, por incluir uma série de situações e atividades habitualmente receadas pela criança ou adolescente.

Na sala de aula, o aluno evita estabelecer contacto visual para não ser chamado?

Entrevistado: Inicialmente nos primeiros dois períodos, o Rui evitava olhar sempre que havia questionário na aula ou sempre que eu solicitava a intervenção dos alunos. Com o decorrer do tempo essa situação foi melhorando e ele conforme se foi sentindo mais seguro foi já levantando a cabeça. Ainda não levantou o braço para responder, mas já foi levantando a cabeça e olhando diretamente para o professor. O que já é um grande avanço!

Entrevistador: Quando o aluno é solicitado a responder na aula, ele gagueja, não fala ou fala baixinho?

Entrevistado: Inicialmente o Rui não respondia, portanto...fazia de conta que não era com ele e aguardava que eu passasse a questão para outro aluno. Ultimamente ele já respondia e não gaguejava, embora não falasse muito alto, mas não gaguejava, já ia respondendo. E numa das tarefas da aula, que eu acho que isso demonstrou uma grande coragem por parte dele, em que tinham que apresentar um livro, ele trazia, vinha com a segurança de um papel e começou a ler o papel. E eu disse-lhe «Ó Rui, vamos tentar, vais-me dizer isso que estás a dizer, mas sem te agarrares ao papel. Ora conta-me lá o que é que diz esse livro?». E ele discorreu muito bem sobre o livro. Foi falando muito concretamente, eu conhecia o livro, fiz-lhe algumas perguntas e pedi-lhe para ele explicar aos colegas. E depois no fim dei-lhe os parabéns e ele ficou muito contente, ficou muito satisfeito.

Entrevistador: O aluno coloca-lhe questões ou pede-lhe ajuda se precisar?

Entrevistado: O Rui nunca coloca questões, eu é que tenho o cuidado de lhe dizer «Rui se tiveres dúvidas, pergunta!» Ou então, eu coloquei-o ao pé de um colega com melhor aproveitamento, então «Pede à Bruna ou pede ao Fábio que te digam o que é que deves fazer. Mas pergunta, Rui!». Mas como eu sei que ele com o adulto é mais difícil do que com o par, eu já o coloquei com um aluno assim melhor, por causa disso.

Entrevistador: Quando o aluno apresenta um trabalho oralmente ou lê em voz alta em frente aos colegas, apercebe-se de que pode estar com medo ou sentir-se desconfortável?

Entrevistado: Isso é fácil de perceber, porque ele treme. As mãos, mesmo quando segura o papel, ele treme, nota-se que está em tensão. E até ele receber, ou por parte dos colegas, ou por parte do professor, um reforço positivo, ele está... mais temeroso. Depois a coisa, conforme ele vai recebendo esse reforço positivo, a coisa vai acalmando, mas nunca chega a ser uma situação completamente confortável para ele.

Entrevistador: Quando o aluno está a realizar um teste, parece-lhe nervoso?

Entrevistado: Não. Normalmente o Rui realiza o teste no mesmo tempo que os outros, o que acontece é que dá ideia de que alguma coisa bloqueia na cabeça dele. Porque perguntas a que ele respondeu oralmente na aula, por vezes, chega ao teste e parece que percebeu tudo ao contrário. Portanto, há-de haver ali algum mecanismo de bloqueio, que nós sabemos que ele sabe aquela matéria, porque já respondeu na aula, e depois no teste a coisa embrulha-se e ele não é capaz de dar a volta à questão. Mas isso será um aspeto a trabalharmos agora no próximo ano.

Entrevistador: A interação do aluno com os colegas estabelece-se com facilidade ou apercebe-se de que existe resistência da sua parte?

Entrevistado: Não. Eu penso que o Rui conseguiu estabelecer, a turma se propôs a isso, conseguiu facilmente integrar-se na turma e foi facilmente aceite pelos colegas, o que também contribuiu para que o Rui começasse a gostar de vir à escola e não se sentisse apontado a dedo. Pronto! A situação, ele...ele começou a integrar-se não só no recreio, situação que já ocorria no ano anterior, mas, este ano, conseguiu integrar-se mesmo dentro da sala de aula. E isso foi muito bom!

Entrevistador: Como costuma atuar nas situações em que o aluno revela maior insegurança ou nervosismo?

Entrevistado: Normalmente eu atuo pelo reforço positivo. Proponho uma tarefa menor para que ele consiga fazê-la para depois eu dizer assim «Estás a ver, Rui, foste capaz de fazer isto. Agora vamos fazer mais um bocadinho. De certeza que também vais ser capaz!» E portanto se compartimentar a tarefa e lhe for dando reforços positivos, ele vai-se sentindo um bocadinho mais entusiasmado para continuar. Senão...eu tenho medo de o perder, tenho medo que ele se não, se ele não conseguir dar uma resposta, se sentir frustrado ou se sentir apontado pelos outros colegas que se feche e eu não consiga novamente que ele volte a participar. Portanto, tem que ser um trabalho, é moroso e tem que ser muito gradual.

Entrevistador: Desde o início do ano letivo até à data, considera que o aluno está mais motivado e empenhado nas atividades propostas nas aulas?

Entrevistado: Houve uma grande mudança este ano no Rui. Ele ao início não vinha com tão boa vontade, a postura na sala de aula, quando vinha, era uma postura cabisbaixa, e, ao longo do ano, com trabalho que ele foi desenvolvendo, até com a DT que lhe foi dando alguma segurança, ele começou a levantar a cabeça, começou a responder aos questionários, também foi sendo encorajado e portanto tudo isto contribuiu para que ele começasse a mudar completamente de atitude.

Entrevistador: As estratégias que utilizou para motivar o aluno contribuíram para o ajudar a ultrapassar o seu medo de vir à escola?

Entrevistado: As estratégias que eu utilizei foram aquelas que me foram sendo apontadas não só pela DT que estava muito empenhada em que este garoto saísse desta situação que já o tinha levado a uma retenção no ano anterior, mas seguindo as indicações dela mais aquilo que eu fui observando, nós fomos trabalhando em conjunto e fomos experimentando o que é que resulta e o que é que não resulta. Definitivamente com o Rui aquilo que resulta é: compartimentar as tarefas e ir dando reforço positivo e ir aumentando gradualmente e ir sempre fazendo este reforço e dizendo que ele é capaz e de que ele vai fazer e que ele vai ser capaz de melhorar, porque isto ajuda-o, dá-lhe mais confiança, melhora a autoestima dele.

Entrevistador: Gostaria de acrescentar mais algum testemunho a esta entrevista?

Entrevistado: Eu... penso que...

Entrevistador: Relativamente, por exemplo, ao próximo ano letivo...

Entrevistado: Eu penso que, no próximo ano letivo, o Rui necessita de continuar a ter um apoio e uma vez que a turma mudou alguma coisa em termos de CT de docentes e tem um novo elemento na turma, um elemento, um miúdo que pode ser um bocadinho perturbador, eu penso que seria importante para o Rui e até para ele se sentir seguro e confortável, que seria muito importante ele ter uma Tutoria com uma pessoa que lhe oferecesse confiança. Eu penso que nada melhor do que isso do que com a ex-DT, que já conseguiu trabalhar com ele, com quem ele estabeleceu fortes laços de empatia e que lhe podem trazer melhorias neste seu comportamento, não é, e o encarar da sua vida escolar,

porque ele está neste momento a perspetivar ter uma vida escolar, coisa que até ao ano passado ele não perspetivava. Ele chegava à escola, brincava com os amigos no recreio e a seguir ia para casa. Ele não, as aulas para ele eram um bicho de sete cabeças, ele recusava terminantemente, era um medo... que o garoto recusava, pura e simplesmente, de pânico! Portanto a ver se... neste momento que ele encara ter uma vida escolar... a ver se esse trabalho não é deitado fora e se realmente se consegue encaminhar este aluno para ele ter um futuro à frente dele.

ANEXO VII

Entrevista 2

Transcrição da entrevista realizada em 16-07-2014.

Entrevistador: O que entende por fobia escolar?

Entrevistado: Ora bem, para mim, inicialmente foi uma novidade, felizmente ou infelizmente nunca tinha ouvido falar sequer nesta questão. Naturalmente o nome fobia remete automaticamente para algum receio, algum medo, alguma ansiedade, neste caso, relativamente à escola.

Entrevistador: No início do ano letivo, quando tomou conhecimento de que fazia parte da turma um aluno que frequenta a consulta de Pedopsiquiatria devido a quadro psiquiátrico compatível com Fobia Escolar, pensou no seu acolhimento e nas estratégias de intervenção a adotar para ajudar o aluno?

Entrevistado: Sim. Inicialmente pensei no que poderia, qualquer coisa que poderia fazer, qualquer estratégia para que pudesse facilitar de alguma maneira a frequência do aluno nas minhas, nas minhas aulas. Mas...devo salientar que foi muito importante, isso sim, o facto de tomar conhecimento dessa situação, porque facilitou bastante na compreensão de algumas atitudes por parte do aluno, que se não soubesse, tivesse desconhecimento dessa situação, seria muito mais difícil...não é.

Entrevistador: A recusa à escola pode ser frequente na fobia social, por incluir uma série de situações e atividades habitualmente receadas pela criança ou adolescente.

Na sala de aula, o aluno evita estabelecer contacto visual para não ser chamado?

Entrevistado: Eu não senti isso, no caso deste aluno, talvez por já conhecer o aluno de anos anteriores, não senti isso. Portanto, senti sempre que ele falava comigo estabelecendo contacto visual, sem qualquer receio, no entanto, nunca muito seguro.

Entrevistador: Quando o aluno é solicitado a responder na aula, ele gagueja, não fala ou fala baixinho?

Entrevistado: Gaguejar não, nunca senti que gaguejasse. Mas...mas sim, não se destaca muito. Esse falar baixinho, se calhar, adequa-se bastante à postura do Rui.

Entrevistador: O aluno coloca-lhe questões ou pede-lhe ajuda se precisar?

Entrevistado: Não foi muito frequente ele pedir ajuda, apesar de eu saber que ele tinha algumas dificuldades. Foi mais frequente eu ir ter com ele para perguntar se ele precisava de ajuda. Portanto, notou-se que, apesar de eu achar que ele comigo tinha alguma facilidade de estabelecer um diálogo, mas senti que, talvez, pronto, pela insegurança, realmente não colocasse muitas questões.

Entrevistador: Quando o aluno apresenta um trabalho oralmente ou lê em voz alta em frente aos colegas, apercebe-se de que pode estar com medo ou sentir-se desconfortável?

Entrevistado: Também aí não senti muito isso, embora... tendo em conta a falta de assiduidade do aluno, ele nem sempre esteve presente em alguns dos trabalhos que era suposto apresentar. Mas, por exemplo, sempre que eu pedia para ele ler, não senti que ele não estivesse confortável. Achei que ele até conseguia fazê-lo bastante bem.

Entrevistador: Quando o aluno está a realizar um teste, parece-lhe nervoso?

Entrevistado: Algo ansioso sim, mas, lá está, também pela questão da falta de assiduidade que fazia com que ele não tivesse muita segurança no momento de avaliação. Eu senti sempre que ele tinha algumas dúvidas e que lhe faltava ali algum, algum conhecimento importante nos testes. Sendo que estamos no início de um ciclo, o 7º ano implica quase uma revisão do 5º e 6º ano e portanto era muito importante que ele estivesse em algumas aulas e de facto não esteve. E penso que isso terá feito com que ele não se sentisse tão à vontade em momentos de avaliação.

Entrevistador: A interação do aluno com os colegas estabelece-se com facilidade ou apercebe-se de que existe resistência da sua parte?

Entrevistado: Nunca me apercebi de falta de aceitação por parte dos colegas. Penso que não, que havia sempre uma boa relação, embora ele não fosse de falar muito, mas nunca me pareceu que houvesse resistência por parte dele. Não.

Entrevistador: Como costuma atuar nas situações em que o aluno revela maior insegurança ou nervosismo?

Entrevistado: Eu tenho por hábito com qualquer aluno, com fobia ou não, usar muito o reforço positivo e, portanto, com o Rui sabendo nós qual era o problema, mais vezes isso aconteceu. Tentar solicitá-lo frequentemente, tentar deixá-lo realmente à vontade para que ele possa participar. Notei que houve uma grande evolução, acho que sim, e depois ele também começou a faltar menos e a adquirir mais alguns conhecimentos, houve uma evolução. Se houvesse mais um período, se calhar o Rui tinha chegado à positiva. E portanto também estou com muitas expectativas que para o ano ele tenha muito melhores resultados.

Entrevistador: Desde o início do ano letivo até à data, considera que o aluno está mais motivado e empenhado nas atividades propostas nas aulas?

Entrevistado: Sim. Conforme... já disse na pergunta anterior, é mesmo isso. Penso que ele melhorou bastante, que se notou uma grande diferença do início do ano, em que o aluno, por vezes, aparecia muito choroso, muito inseguro, sim, no início. E penso que houve uma evolução o que faz adivinhar que ele estará mais empenhado no próximo ano letivo.

Entrevistador: As estratégias que utilizou para motivar o aluno contribuíram para o ajudar a ultrapassar o seu medo de vir à escola?

Entrevistado: As estratégias, aqui... no meu ponto de vista, e nas minhas em pessoal, terão sido mais esse reforço positivo que já referi. Portanto, tentei sempre ajudar o Rui, sempre que ele estava presente deixá-lo à vontade, nunca questionar o porquê de ele estar ou não estar presente, porque sabia a razão, e, portanto, tentar deixá-lo sempre à vontade. Eu penso que eu, pessoalmente, não tive grandes problemas com ele nesse sentido. Portanto, eu penso que sim, que consegui, com o pouco que fiz que não foi muito, mas consegui que ele se sentisse à vontade.

Entrevistador: Gostaria de acrescentar mais algum testemunho a esta entrevista?

Entrevistado: Penso que é importante salientar o facto de que o Rui não era um aluno totalmente desconhecido, como eram todos os alunos da turma. Eu já tinha sido professora do irmão mais velho em anos anteriores, portanto este aluno já me conhecia, o que poderá ter facilitado a relação que estabelecemos durante o ano letivo. Por outro lado, queria salientar o apoio que este aluno teve através da DT e, de facto, penso que este apoio deve ser mantido no próximo ano letivo, e eventualmente até ao final do ciclo, porque, sem dúvida, que notamos uma evolução muito grande no comportamento do Rui, nas atitudes... E, portanto, essa é, se calhar, uma das estratégias que mais funcionou, foi exatamente esse acompanhamento.

ANEXO VIII

Guião da entrevista realizada à mãe do aluno

Tema: Entrevista à mãe do aluno que sofre de fobia escolar

Objetivos:

- Conhecer a opinião da mãe em relação ao acolhimento proporcionado pela escola ao seu filho.
- Recolher o depoimento da mãe relativamente ao sucesso escolar do seu educando e ao seu desenvolvimento pessoal.
- Saber o que pensa a mãe sobre o papel desempenhado pela Escola, a família e a pedopsiquiatra no acompanhamento do seu filho.

Questões:

- 1- Desde o início do ano letivo até à data, acha que o seu filho está diferente?
- 2- Considera que a Escola deu o acolhimento eficaz ao seu filho e ajudou-o a ultrapassar a fobia escolar?
- 3- O que pensa acerca do portefólio realizado pelo seu filho na disciplina de Francês?
- 4- A pedopsiquiatra também colaborou com a família e a escola. O que pensa acerca da relação estabelecida entre a família, a Escola e a pedopsiquiatra?
- 5- Nos anos letivos anteriores, pensa que houve um esforço conjugado da Escola, da família e da pedopsiquiatra para ajudar o seu filho a ultrapassar a fobia escolar?
- 6- O que acha que não funcionou bem nos anos letivos anteriores?
- 7- Se tivesse que dar conselhos a uma mãe cujo filho sofre de fobia escolar, o que lhe diria?
- 8- Gostaria de acrescentar mais algum testemunho a esta entrevista?

ANEXO IX

Entrevista à mãe

Transcrição da entrevista realizada em 10-07-2014.

Pelas prováveis implicações éticas da divulgação pública do conteúdo da entrevista com a mãe do aluno e possíveis consequências, optamos por não a transcrever neste anexo. De qualquer forma esta entrevista encontra-se em nossa posse e facultaremos a sua consulta no decurso da apresentação aos elementos do júri.

ANEXO X

Reflexões do aluno no ano letivo 2013/2014

No dia 11 de fevereiro, o Rui refletiu sobre a nota obtida na Ficha de Avaliação de Francês.

“Estou muito feliz pela nota obtida neste teste, mas penso que devo melhorar as preposições, a formação do feminino e saber completar uma ficha de identificação.

Com a ajuda dos professores e da minha família estou mais motivado para o estudo e sinto-me menos ansioso.”

No dia vinte e sete de março, o Rui refletiu sobre a nota obtida na Ficha de Avaliação de Francês.

“Estou triste pela nota obtida neste teste porque eu acho que conseguia ter uma melhor nota. Eu falhei nos déterminants possessifs, verbe être, avoir, preposições. Estava um pouco nervoso e desconcentrado.»

No dia nove de abril, o Rui refletiu sobre a nota obtida na Ficha de Avaliação de Francês.

“Eu acho que este período melhorei bastante porque a ajuda dos professores e dos familiares foi muita, e tive muita motivação de todos, e por isso foi bastante bom para mim. Mas ainda vou ter que melhorar muito e estudar mais.”

No dia dezanove de junho, o Rui refletiu sobre a nota obtida na Ficha de Avaliação de Francês.

“Eu, ao longo deste ano letivo, fui melhorando dia após dia, devido à força que todos me deram: os professores, a família e a pedopsiquiatra. Melhorei muito no segundo período e no terceiro período por causa do estudo mais intenso. No fim passei, mas com três negativas e por isso no próximo ano letivo, vou começar logo de início a estudar.»

ANEXO XII

Notas e reflexões no diário de bordo:

No dia 09 de janeiro, o Rui faltou às aulas. Telefonei para casa do aluno e o pai atendeu. Confirmou que o filho estava doente e que ia avisar a esposa do meu telefonema. Eu tinha agendado com a mãe e o filho um encontro na escola às 17horas, para o encarregado de educação assinar o Plano de Acompanhamento.

Dali a momentos, a mãe telefonou dizendo que o filho estava a reagir mal à medicação e que não conseguia dormir. Também informou que, no dia seguinte, ia à médica e que em seguida iria falar comigo.

Esta situação deixou-me preocupada, porque o seu estado de saúde, impedindo-o de ir para a escola, retardava a ida para a escola.

No dia 10 de janeiro, soube pela encarregada de educação que a medicação que o Rui estava a tomar não estava a surtir efeito, porque o Rui estava com dificuldades em dormir e encontrava-se fragilizado.

Perante este panorama, comecei a recear que o Rui se deixasse abater e fosse prolongando o seu tempo em casa junto da família, o que poderia reforçar o seu comportamento de recusa à escola.

No dia 13 de janeiro, o Rui, logo de manhã, queixou-se de que a medicação o deixava indisposto. O aluno tinha os olhos inchados, sentia a cabeça pesada e tinha dificuldades em manter-se de pé. Conversei com os colegas do CT e pedi-lhes que não fossem muito exigentes relativamente ao desempenho do Rui nas aulas.

O Rui, no final das aulas, disse-me que dormiu de noite, mas acordou com dores de cabeça e tonturas.

O Rui para além da fobia escolar tinha problemas de sono desde o nascimento, com insónia quase total até aos 2-3 anos de idade. A sua estabilidade emocional estava certamente abalada e os problemas de sono

deveriam ficar agravados quando surgiam situações de ansiedade/tensão no quotidiano.

No dia 14 de janeiro, a encarregada de educação informou-me que o Rui acordou com dores de cabeça, não conseguia abrir os olhos e estar de pé. A medicação como foi alterada estava a provocar-lhe estes efeitos. Dantes o Rui não dormia, agora o que estava a acontecer é que dormia horas e como tinha que se levantar cedo não aguentava.

Eu sentia que, à medida que o tempo passava, os obstáculos aumentavam e a sua vinda para a escola estava a ficar complicada, pois ele não se sentia bem. Os professores estavam alertados para esta questão e atentos ao seu comportamento nas aulas.

No dia 16 de janeiro, eu pedi ao Rui que escrevesse dois textos: um texto onde descrevesse um dia de semana e outro onde fosse feita a descrição de um fim-de-semana.

O primeiro texto obedece a uma descrição objetiva do seu quotidiano não se verificando a expressão de emoções nem a referência à família.

No segundo texto, o Rui descreve o seu fim-de-semana e também não deixa transparecer qualquer tipo de emoção e referência à família.

Fiquei a pensar na questão das emoções e no facto de a mãe e o pai não serem referenciados nas duas descrições. Provavelmente o Rui sentia-se inibido e eu ainda não tinha conseguido que ele se sentisse verdadeiramente à vontade para me confiar os seus sentimentos e a sua vida familiar.

No dia 17 de janeiro, o Rui fez o seu horário de estudo e marcou a data dos testes numa agenda. O aluno iniciou o seu portefólio a Francês e estava satisfeito porque ia ter uma oportunidade de selecionar os trabalhos de que mais gostava e refazer as suas produções sempre que quisesse e fosse necessário. O portefólio favorecia a autoavaliação, pois o aluno analisaria continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registaria as suas perceções e os seus sentimentos.

Eu pensei na oportunidade que teria em periodicamente recolher novas evidências (amostras) de aprendizagem para compará-las com os critérios de avaliação e com os melhores trabalhos selecionados pelo aluno. Numa lógica formativa, a aprendizagem e a avaliação andariam sempre juntas.

No dia 07 de fevereiro, o Rui disse-me quais os conteúdos que estavam a ser lecionados nas aulas de História e ficou decidido que faria um esquema síntese dessa matéria em casa.

Em relação à disciplina de Inglês, o Rui iria fazer uma lista do vocabulário relativo ao tema em estudo (a casa) e estudaria o *Present Simple* que se encontrava na página 23 do manual.

Eu cheguei a pensar se ele cumpriria com empenho estas tarefas, porque as suas dificuldades eram evidentes nestas duas disciplinas.

No dia 14 de março, houve necessidade de voltar a rever a forma como fazer esquemas e reforçar a ideia de, durante o estudo em casa, o aluno fazer uma lista das suas dúvidas nas diferentes disciplinas para as colocar aos professores quando chegasse às aulas.

O Rui referiu que estava a sentir dificuldades na disciplina de Matemática relativamente às equações. Eu pensei logo em prevenir o professor da disciplina para lhe dar mais apoio nesta matéria.

O Rui continuava a demonstrar dúvidas a Inglês na conjugação dos verbos no *Present Simple* e no *Present Continuous*. Eu pedi-lhe para rever os exercícios da aula e colocar um ponto de interrogação naqueles que lhe ofereciam mais dificuldades para na aula esclarecer as dúvidas com a professora.

O Rui teria que se consciencializar que aprender implica uma postura ativa perante a escola. O aluno teria que se envolver ativamente no seu processo de aprendizagem, para alcançar um maior sucesso.

No dia 17 de fevereiro, o Rui disse-me as notas obtidas nos testes de História e Inglês e eu fiquei triste, porque os resultados negativos demonstravam

que ele continuava a ter dificuldades nestas disciplinas e não estava a investir o tempo suficiente no estudo.

O Rui estava a sentir-se melhor e já dormia bem, o que me deixou satisfeita. Era importante ele ter um sono descansado e sentir-se bem para frequentar a escola.

No dia 21 de fevereiro, durante a sessão constatei que o Rui necessitava de ler de forma orientada, fazer resumos e memorizar os conteúdos de História. Também considerei que era importante falar com a professora de Português sobre os conteúdos gramaticais que ofereciam mais dificuldades ao Rui, nomeadamente as orações. O Rui ficou incumbido de fazer um trabalho com colagens sobre as peças de vestuário para incluir no seu portefólio.

Eu estava preocupada com as dúvidas do Rui a História, porque fiquei com a ideia de que ele não investia o suficiente no estudo desta disciplina.

No dia 7 de março, o Rui não trouxe para a sessão a tarefa que deveria ter realizado em casa para a disciplina de Inglês e disse-me que ia perguntar à professora, porque não tinha compreendido muito bem.

A reflexão sobre o Teste de Francês também não a fez e acabou por realizá-la na sessão.

O incumprimento de algumas tarefas estavam a deixar-me inquieta. O Rui dava a ideia de que estava a desistir de investir no estudo, especialmente naquelas disciplinas onde sentia mais dificuldades.

No dia 14 de março, foram distribuídas tarefas para o Rui realizar o estudo em casa, nomeadamente na disciplina de Inglês, mais concretamente, copiar da página 159 a coluna do Infinitivo e *Présent Simple*. Neste dia, o Rui ia realizar o teste de Português e estivemos a fazer revisões. Parecia-me relativamente preparado, mas a possível ansiedade sentida no momento da realização do teste, poderia prejudicá-lo.

No dia 21 de março, o Rui disse-me que ia fazer teste na 4ª feira a Ciências Naturais. Estivemos a rever a matéria das páginas 139 a 149 e o aluno ficou responsabilizado por realizar o esquema da página 159 do manual e a síntese da página 160. Os verbos no Past Simple a Inglês continuavam a oferecer dificuldades. A Português foram revistas as noções de texto poético.

Fiquei com a sensação de que a disciplina de Inglês continuava a oferecer dificuldades ao Rui, mas ele também investia pouco no estudo. O mesmo parecia acontecer a História.

Pensei no que seria possível fazer para o motivar para o estudo destas duas disciplinas, pois eram as que lhe ofereciam mais dificuldades.

No dia 28 de março, o Rui tinha tirado 42,5% no teste a Francês e parecia dececionado. Eu não podia deixá-lo pensar que não seria capaz e disse-lhe que nem sempre as situações corriam da melhor maneira, mas era preciso não desistir.

O Rui confessou que, quando sente dificuldades em compreender alguns conteúdos também investe menos tempo, porque passa à frente. Pensei naquela atitude e conclui que ele desistia com facilidade de algumas tarefas. Isto não podia acontecer, porque o desconhecimento só traria desânimo, criava obstáculos à aprendizagem e gerava ansiedade. No teste de História ela apresentou um resultado negativo que demonstrou a falta de conhecimentos, logo pouco tempo dispensado ao estudo. Na disciplina de Inglês, as dificuldades do Rui também demonstravam falta de estudo.

Na disciplina de Ciências Naturais, o aluno compreendeu a síntese que apresentou.

A ajuda da encarregada de educação no controlo do estudo estava a ser necessário, como forma de não o deixar esmorecer e adiar tarefas.

No dia 1 de abril, o Rui reconheceu que gostava mais de estudar as disciplinas de Geografia, Francês, Matemática e Ciências Naturais.

Reconheceu que fazer testes a Educação Visual era para ele um obstáculo.

O Rui achava que o relacionamento com os professores estava facilitado. Reconheceu que não tem investido muito no estudo, especialmente em algumas disciplinas.

No dia 2 de maio, o Rui mostrou-me o trabalho que fez nas férias para incluir no seu portefólio. Também foi incluída a reflexão sobre a avaliação do segundo período.

Como a professora de Português tinha dito que o Rui apresentava dificuldades nas orações subordinadas e coordenadas, o aluno esteve a realizar uma ficha de trabalho. Ficou de estudar esta matéria em casa para melhorar o seu desempenho.

No dia 09 de abril, o Rui não estudou as conjunções nem trouxe as fotocópias que lhe tinham sido dadas sobre esta matéria. O aluno não soube responder, porque também não tinha estudado.

Estivemos a organizar o portefólio de Francês.

Na disciplina de História, estavam a estudar: «A Península Ibérica: dois mundos em presença. Conquista dos muçulmanos na Península Ibérica». O aluno ficou de fazer um resumo das páginas 119 a 120.

O Rui revelou ter dificuldades, na disciplina de Matemática, em avaliar áreas. O professor ia ser informado desta lacuna de aprendizagem do aluno.

Na disciplina de Inglês estavam a estudar o grau dos adjetivos e iam fazer um trabalho de grupo a Ciências Físico-Químicas.

O Rui demonstrava desistir das tarefas com alguma facilidade e por isso era necessário incentivá-lo ao estudo.

No dia 23 de maio, o portefólio do Rui foi reformulado e incluído novos materiais. Ele estava contente com o seu portefólio.

Foram revistas as funções sintáticas a Português e feito o estudo de História.

O final do ano estava a aproximar-se e as evoluções do Rui não passavam despercebidas.

No dia 05 de junho, conversei com o Rui sobre as notas dos testes, mas ele ainda não os tinha recebido todos. O Rui disse-me que se esforçou e que gostava dos seus colegas da escola.

Combinámos fazer um índice para o portefólio e incluir mais material.

O portefólio é uma ferramenta pedagógica que permite também afirmar a identidade de cada aluno ao longo do ano.

O portefólio apresentou duas vertentes: a de apoio à aprendizagem e a de avaliação no final de um período.

ANEXO XIII

Transcrição de atas

Ata da reunião realizada no mês de fevereiro (reunião intercalar do 2º período)

«O Conselho de Turma remetendo para a Lei nº51/2012 de 5 de setembro, Capítulo III – Direitos e deveres do aluno, Secção I – Direitos do aluno – Artigo sétimo, decidiu que o aluno Rui será avaliado tendo em conta as aulas frequentadas e procurarão dar-lhe todo o apoio e acompanhamento, sempre que possível individualizado, para lhe facilitar a recuperação das aprendizagens em falta, pois as faltas de presença que o aluno apresenta estão devidamente justificadas.»

«A professora de Português informou que vai fornecer material relativo aos conteúdos tratados nas aulas à Diretora de Turma, para que esta possa facultar ao aluno Rui um apoio eficaz.»

«A professora de Francês irá adotar o portefólio como metodologia promotora da autoavaliação e da reflexão sobre trabalhos e competências desenvolvidas pelo aluno. O portefólio pode ser considerado um modelo de avaliação que estimula e regista o fluir do desenvolvimento cognitivo do aluno facilitando o desenvolvimento da sua autonomia, mas também de todo o processo de formação, investigação e intervenção.»

«A professora de Ciências Naturais nas fichas de avaliação atribuirá uma cotação superior às questões às quais o aluno Rui responda corretamente, valorizando menos as respostas erradas.»

O Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual do aluno Rui, surtiu algum efeito, pois o aluno melhorou à disciplina de Francês e Matemática, embora ainda apresente um aproveitamento Não Satisfatório às disciplinas de

Português, Inglês, História, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Educação Visual.

« (...) a Diretora de Turma deu a conhecer ao Conselho de Turma que tem estabelecido contactos frequentes com a Encarregada de Educação do aluno Rui quer via telefone, quer via caderneta e ainda em encontros presenciais, tal como se poderá verificar através dos registos arquivados no Dossier de Turma. A Diretora de Turma também continua a manter contactos com a pedopsiquiatra do aluno Rui, numa tentativa de se implementarem estratégias no sentido de o ajudar a adquirir métodos de trabalho/organização e, através do diálogo, conduzi-lo a encarar com tranquilidade a escola e a reconhecer nela a devida importância quer para o seu desenvolvimento pessoal, quer para o seu sucesso escolar.»

Ata da reunião realizada no mês de abril (reunião final do 2º período)

«É de salientar o caso do aluno número Rui, que frequenta a consulta de Pedopsiquiatria devido a quadro psiquiátrico compatível com Fobia Escolar e apresenta várias faltas de presença justificadas.»

«O Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual do aluno Rui surtiu algum efeito, pois o aluno melhorou à disciplina de Francês, Matemática, Ciências Naturais e Educação Visual, embora ainda apresente nível inferior a três às disciplinas de Português, Inglês, História e Ciências Físico-Químicas. A professora de Português informou que o nível inferior a três atribuído ao aluno Rui, deve-se, sobretudo, à falta de pré-requisitos, consequência da sua falta de assiduidade no período letivo anterior. Neste período, o aluno foi mais assíduo, mostrou-se mais empenhado e melhorou significativamente a sua postura na sala de aula. Necessita de melhorar as suas competências face ao estudo individual em casa e solicitar com maior frequência o apoio da professora para colmatar dúvidas e dificuldades. Saliente-se, todavia, que o aluno já apresenta melhorias significativas que, caso continuem, poderão possibilitar a sua progressão escolar nesta disciplina. O professor de Matemática referiu que decidiu atribuir nível três ao aluno Rui como forma de o motivar e incentivar a uma prática de estudo mais consistente e profícua. A professora que leciona a disciplina de Inglês referiu que o nível inferior a três atribuído ao aluno número Rui deve-se à falta de estudo em casa e de empenho nas atividades propostas para a sala de aula. O aluno revela falta de vocabulário básico e dificuldades de aplicação de regras gramaticais. Este aluno terá que se envolver muito mais nas estratégias que a docente implementa para que consiga ultrapassar as dificuldades e progredir na aprendizagem. Na disciplina de Ciências Físico-Químicas foi atribuído nível inferior a três ao aluno Rui. As dificuldades deste aluno prendem-se com o facto de apresentar uma elevada falta de assiduidade desde o início do ano letivo, o que, associado a falta de hábitos de estudo e de trabalho, assim como de concentração nas tarefas desenvolvidas, não lhe permite assimilar e integrar os conhecimentos específicos da disciplina. O aluno

não participa na aula por iniciativa própria e quando é interpelado pela docente raramente responde de forma adequada. Raramente fez os trabalhos de casa e não coloca dúvidas na aula, apesar da docente se ter mostrado sempre disponível para esclarecer dúvidas e ajudá-lo no que fosse necessário. Por duas vezes obteve a nota mais baixa da turma ao nível dos testes e não fez o trabalho solicitado pela docente no primeiro período, apesar de esta lhe ter alargado o prazo de entrega (foi o único aluno da turma que não entregou o trabalho), o que revela a sua falta de responsabilidade e de empenho. No próximo período, a docente continuará a incentivar, valorizar e reforçar o controlo dos trabalhos de casa, o que também contribui para que o aluno adquira hábitos de estudo regulares, procedendo à sua correção e esclarecimento de eventuais dúvidas. Continuará a estimular e valorizar a participação oral do aluno, solicitando-o com maior frequência, e prestará uma maior atenção ao trabalho desenvolvido pelo mesmo, reforçando o controlo sobre o caderno diário.»

«O aluno Rui frequenta pela segunda vez o sétimo ano de escolaridade. Em relação ao aluno Rui os professores irão incentivar o aluno a uma maior participação nas atividades letivas, a um maior empenhamento na descoberta de métodos de estudo eficazes e consciencializá-lo da necessidade de dispensar mais tempo à realização do estudo diário, para melhorar o seu aproveitamento escolar.»

Ata da reunião realizada no mês de junho (reunião final do 3º período)

«O Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual do aluno Rui surtiu algum efeito, pois o aluno melhorou à disciplina de Português, embora continue a apresentar nível inferior a três às disciplinas de Inglês, História e Ciências Físico-Químicas.»

«A professora de Português informou que o nível três atribuído ao aluno Rui deveu-se, sobretudo ao empenho e melhoria nas suas competências face ao estudo individual. O apoio individualizado propiciado pela sua Diretora de Turma constituiu uma séria mais-valia que permitiu que o aluno aumentasse a sua autoestima, continuasse a investir nas aprendizagens na disciplina e criasse a expectativa de conseguir colmatar as suas dificuldades, o que veio a suceder. Recomenda-se que, no próximo ano letivo, o Rui continue a usufruir deste apoio personalizado com a professora X, com quem já possui uma relação de confiança, para que possa continuar a colmatar dificuldades e a consolidar as aprendizagens efetuadas.»

«Relativamente ao aluno Rui, a professora de Francês transmitiu ao Conselho de Turma que, de modo a conseguir uma avaliação regulada, recorreu ao portefólio como instrumento de avaliação. O aluno ao selecionar os seus trabalhos a incluir no portefólio, refletiu sobre o significado que eles têm para si, o que fez, o que aprendeu, as dificuldades que sentiu e o que é necessário fazer no futuro. O portefólio permitiu a reflexão e a valorização das experiências educativas vivenciadas pelo aluno e ajudou a tornar mais transparente o processo avaliativo. O portefólio constituiu uma ferramenta importante na comunicação interativa entre o aluno, o professor e os pais, assumindo-se como um instrumento complementar de conhecimento do aluno.»

«O professor de Matemática referiu que decidiu atribuir nível três ao aluno Rui devido ao seu esforço, no acompanhamento das matérias lecionadas, tendo-se registado algumas melhorias no que diz respeito à assiduidade e atenção nas aulas.»

«A professora da disciplina de Ciências Naturais informou que o aluno Rui apesar de apresentar algumas dificuldades na apreensão e memorização de conceitos, na expressão oral e escrita a Português e na interpretação de esquemas e figuras, evoluiu no seu empenho e motivação ao longo do ano letivo, o que se traduziu na obtenção de nível três, nos segundo e terceiro períodos. De acordo com a opinião da docente da disciplina, tal deve-se à valorização das aprendizagens e competências demonstradas pelo aluno; ao reforço positivo da sua autoestima; ao trabalho entre pares de forma colaborativa; às expectativas positivas que a docente demonstrou publicamente perante a turma, das capacidades do aluno; à desvalorização dos tempos letivos em que o aluno faltava, com realce para o trabalho efetivo do aluno quando este se encontrava presente nas aulas. Por outro lado, o facto de o aluno ter tido aulas de apoio educativo no ano letivo anterior, com a docente da disciplina, num ambiente pedagógico mais individualizado, permitiu o desenvolvimento de uma empatia professor-aluno/aluno-professor, que facilitou as aprendizagens do presente ano letivo.»

«A professora que leciona a disciplina de Inglês referiu que o nível inferior a três atribuído ao aluno Rui, deve-se à falta de estudo em casa e de empenho nas atividades propostas para a sala de aula. O aluno revela falta de vocabulário básico e dificuldades de aplicação de regras gramaticais.»

«A docente de Ciências Físico-Químicas informou que o aluno Rui mantém a classificação de nível dois atribuída no período anterior. O aluno continuou a revelar dificuldades na aplicação dos conhecimentos e, embora neste período tenha obtido resultados ligeiramente melhores, não foram suficientes para atingir o nível três. Apesar do incentivo da docente, o aluno continua a ser pouco participativo na aula e a não esclarecer as suas dúvidas junto da docente. A média das classificações nas fichas de avaliação sumativa é de trinta e cinco por cento.»

«O docente da disciplina de Educação Física atribuiu nível quatro ao aluno Rui por este ter cumprido de forma bastante satisfatória e progressiva os objetivos da disciplina, mostrando ao longo do ano uma melhoria acentuada na

sua integração e concomitantemente na aquisição e aplicação de conhecimentos.»

«A Diretora de Turma informou que, desde o início do ano letivo, facultou apoio individual ao aluno número Rui, das oito horas e quinze minutos às nove horas, no sentido de o ajudar a organizar e programar os seus tempos de estudo de forma equilibrada, orientá-lo na utilização de diferentes técnicas de estudo, encorajá-lo a eliminar a autoimagem negativa e a desenvolver em si uma imagem mais positiva e consciencializá-lo de que, para obter bons resultados, era necessário envolver-se ativamente no processo de aprendizagem. Através de um processo específico de acompanhamento baseado em técnicas e comunicação, a diretora de turma procurou suscitar as capacidades de aprendizagem, desempenho e rendimento do aluno para que este pudesse atingir os seus objetivos. A Encarregada de Educação do aluno Rui colaborou sempre com a Diretora de Turma e os contactos estabelecidos quer via telefone, quer via caderneta e ainda em encontros presenciais (tal como se poderá verificar através dos registos arquivados no Dossier de Turma), foram frequentes. Só o esforço conjugado dos professores do Conselho de Turma, da família e da pedopsiquiatra do aluno tornou possível motivar o discente a vir à escola, contribuiu para aumentar a sua autoestima e fomentou o seu sucesso escolar.»