

APRENDER COM CRIATIVIDADE E TALENTO(S) - O PROCESSO DE ENSINO EM PROL DE APRENDIZAGENS

Daniela Gonçalves¹, Marina Pinto²

¹ ESE de Paula Frassinetti; CEDH da UCP; CIPAF; (Portugal), daniela@esept.pt

² Colégio Novo da Maia; (Portugal), dir@colegionovodamaia.pt

Resumo

O projeto - *Aprender com Criatividade e Talento(s)* - aposta num modelo flexível para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e defende “equipas multidisciplinares”, lideradas por professores/as “especialmente vocacionados/as”, sendo que cada turma continua a contemplar a figura do/a professor/a titular de turma, implementando, deste modo, uma dinâmica organizacional que está de acordo com o Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio de 2014, do Ministério de Educação e Ciência. É, portanto, preconizado um modelo de organização escolar alternativo que aposta verdadeiramente na igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais que assenta nos seguintes princípios pedagógicos: a) Princípio da complexidade, b) Princípio da coerência, c) Princípio da procura constante, d) Princípio da problematização, e) Princípio da confiança, f) Princípio da aprendizagem exigente e g) Princípio da diversidade. No âmbito deste projeto, a organização pedagógica e curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico é equacionada a partir da centralidade do processo de aprendizagem de todos/as e, ao mesmo tempo, de cada um(a), pressupondo que a construção do conhecimento implica sempre uma prática sistémica. Com esta proposta, pretende-se apresentar o impacto do Projeto, tendo em conta a perspetiva dos professores (12 professores/as titulares e 9 professores/as das áreas coadjuvadas), bem como a forma como os alunos/as (do 3º e 4º anos de escolaridade) percecionam o projeto, em geral, e a aprendizagem, em particular.

A metodologia adotada neste estudo é qualitativa e insere-se no quadro do paradigma de investigação interpretativo. Esta opção está ancorada nos objetivos que norteiam o referido projeto, bem como na busca de coerência entre o paradigma e a problemática em estudo. Assim, e no âmbito de um estudo qualitativo de carácter longitudinal, apresentar-se-á um estudo exploratório que pressupõe a pesquisa como recurso metodológico. Acreditando que a qualidade científica dos resultados e das conclusões da investigação depende da escolha dos instrumentos utilizados, como técnicas e instrumentos de recolha de dados desta investigação qualitativa, foi utilizada a análise documental e o inquérito por entrevista, aplicado aos/às professores/as. Os resultados obtidos sublinham que esta dinâmica educacional tem funcionado como um motor de reflexão sobre as práticas de ensino, conduzindo, em muitos casos, à mudança de práticas e intencionalidades pedagógicas.

Palavras-chave: equipas multidisciplinares; processo de aprendizagem; educação dialógica; articulação no processo de ensino sistémico

Abstract

The project - *Learn with creativity and talent(s)* - supports a flexible model for the 1st Cycle of Basic Education and advocates "multidisciplinary teams", led by "especially trained" teachers, in which each group continues to contemplate the figure of a class teacher, implementing, thus, organizational dynamics in accordance with the Legislative Order no. 6/2014, of 26 May 2014, from the Ministry of Education and Science. An alternative model of school organization is, therefore, promoted, genuinely engaging on equal opportunities of access, success and fruition of educational property that is based on the following pedagogical principles: a) Principle of complexity, b) Principle of coherence, c) Principle of steady demand, d) Principle of problematization, e) Principle of trust, f) Principle of demanding learning and g) Principle of diversity. Within the scope of this project, the curricula and pedagogical organization of the 1st Cycle of Basic Education is built upon the centrality of the learning process for all and, at the same time, for each student, assuming that the construction of knowledge always implies a systemic practice. With this proposal, we intend to present the impact of the Project, taking into account

the perspective of teachers (12 class teachers and 9 teachers from complementary subjects), as well as the way students (3rd and 4th graders) perceive the project, in general, and learning, in particular.

The methodology adopted in this study is qualitative and fits into a model of interpretative research. This option is anchored on the goals that guide the project, as well as in the pursuit for consistency between the referred model and the problem under study. Thus, and in the context of a qualitative study of longitudinal nature, it will present itself as an exploratory study which views research as a methodological resource. Considering that the scientific quality of the results and conclusions of the research depends on the instruments employed, such as the techniques and instruments used for data collection, documentary analysis and survey interviews were applied to teachers. The results emphasize that this educational dynamic acts as a driving force for reflection on teaching practices, leading, in many cases, to the change of practices and pedagogical intentionality.

Keywords: multidisciplinary teams; learning process; dialogic education; articulation in the process of systemic teaching

INTRODUÇÃO

A Escola tem, hodiernamente, uma responsabilidade acrescida, pois é esperado que se assuma como um instrumento de mudança social. Compreender a Escola contemporânea é fundamental para o processo de tomada de decisões que procura responder às exigências contemporâneas. Reflita-se no que consideram Alarcão e Tavares (2007:132) a este propósito: “escola como organismo vivo, em desenvolvimento, norteadada pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num grande plano de acção: o projecto educativo. É esta escola, mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva”. Perspetiva-se, portanto, uma escola que constrói a sua identidade, adotando uma postura flexível e articulada fruto não da conjuntura, mas sim do contexto. Tal pressupõe a construção e utilização de um conjunto de instrumentos e o desenvolvimento de processos que surgem de um diálogo permanente com situações autênticas (Alarcão e Tavares, 2007).

É neste contexto que atualmente se anseia uma escola competente para traçar o seu percurso de desenvolvimento, sendo capaz de encontrar a sua identidade, através de práticas de reflexão, avaliação e da ação. Uma escola reflexiva pressupõe uma visão sistémica, onde todos dependem de si, mas todos constroem um caminho único e convergente para um propósito comum, tal como considera Bolívar (2003; 30): “assim as escolas que são “eficazes” requerem uma forte liderança instrutiva, capaz de apoiar os professores nos recursos metodológicos de um ensino efectivo, ao mesmo tempo que centrar as tarefas do currículo, supervisioná-las e dinamizar o trabalho conjunto dos professores. Por outro lado, visto que as escolas eficazes se caracterizam por ter uma identidade, cultura ou visão diferenciada, estas instituições educativas (normalmente privadas) partilham valores sobre as missões da escola, participação conjunta nas tarefas, relações de colegialidade e preocupação com os outros”.

A escola que se propõe é aquela em que o professor está em constante processo de crescimento e de aprendizagem. Esta assunção de uma nova visão de escola implica uma estrutura organizativa que permite partilhar e construir saberes comuns, tornando-se autónoma e responsável, capaz de propor um percurso autêntico aos seus alunos, desenvolvendo projetos e partilhando-os de uma forma responsável e inovadora. Assim, o professor é um membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada (Alarcão, 2001).

Há necessidade da construção de uma nova profissionalidade docente, onde o professor deixa de estar isolado para se encontrar inserido num corpo profissional e numa organização escolar, nomeadamente no que diz respeito ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que associado à monodocência sempre esteve tradicionalmente isolado. Há, também, necessidade de criar redes de (auto) formação participada através da “troca de experiências” e da “partilha de saberes” capazes de constituírem espaços de formação mútua (Nóvoa, 1991).

Para a concretização deste tipo de escola são lançados alguns reptos, tanto às organizações (escolas reflexivas), assim como aos professores: a) liderar e mobilizar toda a comunidade sendo capazes de transformar o projeto enunciado em projeto conseguido; b) saber agir, promovendo uma atuação sistémica; c) assegurar a participação democrática, implicando pensar e ouvir antes de decidir; d) promover a autoavaliação e heteroavaliação; e) aceitar/contribuir que a escola viva em permanente processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

O ato de educar é, neste contexto, o ato de despertar consciências para a liberdade e para a responsabilidade, sendo esta a capacidade de responder aos desafios, na medida em que somos capazes de responder ao Outro e, ao mesmo tempo, “criar uma visão do mundo que implica que também o podemos recriar segundo uma perspectiva diferente mudando a nossa situação” (Robinson e Aronica, 2011: 85). Trata-se, sobretudo, de educar para o mundo, educar para os tempos complexos e de incertezas, onde os *olhares múltiplos* ajudarão, certamente, a ver cada aluno(a) como um ser único e com a necessidade de uma educação personalizada, para além de minimizar a situação “isolada” do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

O Ensino Básico alicerça-se nas Metas Curriculares e no Currículo Nacional, plasmado nos diferentes Programas, e garante a frequência de currículos de enriquecimento. Neste nível de ensino, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos são os sujeitos e os principais atores das suas aprendizagens em consequência das suas vivências e experiências pedagógicas. Acresce ainda que as atuais metas curriculares, fiéis aos princípios em que se baseiam, identificam e operacionalizam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos, respeitando a sua ordem de progressão e tendo em consideração os processos necessários a essa mesma aquisição e desenvolvimento.

Tendo em conta tais normativas, na instituição de ensino privada onde se desenvolveu o projeto que apresentaremos em seguida, o funcionamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico remete para um conjunto de aprendizagens e valores que os alunos desenvolvem e adquirem, evocando a sua organização, a sua hierarquização e articulação bem como a sua importância ao longo do percurso escolar, sendo objetivado da seguinte forma: a) desenvolver uma prática democrática, através de processos participativos na definição da política educativa, bem como, na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram os intervenientes do processo educativo; b) (re)construir os processos de relação que configuram a experiência escolar, primando pela articulação entre professor/aluno, bem como as condições específicas da apropriação de conhecimento; c) planificar, conjuntamente, as atividades e o exercício da docência, assim como as atividades complementares a serem realizadas ao nível da componente não letiva; d) cultivar a persistência, o gosto pelo saber-fazer, a cooperação, a solidariedade e o respeito, visando a melhoria das relações interpessoais e o sucesso educativo dos alunos; e) criar condições propiciadoras de articulação entre conteúdos/capacidade(s)–saber/saber–fazer/saber–ser; f) potenciar a criatividade que se desenvolve através da simbiose – reprodução/invenção e lógica/imaginação; g) avaliar a construção da (s) aprendizagem(ens), nas suas múltiplas componentes; h) explicitar a dialética direitos/deveres com vista à corresponsabilização de todos os implicados no processo educativo.

Para que se cumpram os pressupostos anteriormente referidos, a preparação das atividades é realizada de forma integrada e flexível, formalizando este procedimento através da planificação. Planificar pressupõe estruturar, organizar, preparar, acautelar, assim como, negociar as aprendizagens, articulando os níveis preconizados na nossa prática educativa com os pressupostos que fundamentam a organização do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Observando os alunos e as suas interações, o professor deve ser capaz de identificar o que estes sabem e são capazes de fazer, conhecendo as suas potencialidades e necessidades específicas. Desta forma, poderá planificar e construir a sua prática de acordo com o desenvolvimento da criança, respeitando e valorizando as suas características individuais. O professor deve procurar «[desenvolver] estratégias pedagógicas diferenciadas», «[assegurar] a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e [cooperar] na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais» (ME, Lei nº240/2001, de 30 de agosto). Ora, consideramos essencial que desde a fase da conceção de um projeto até à sua avaliação, a planificação se assuma como um guião orientador que assenta na flexibilidade e na capacidade de assumir novas perspectivas. Os dispositivos de planificação são um meio de regulação da ação pedagógica que nos remetem para a gestão de tempos letivos e impõem a prática de um ensino personalizado. Tendo em consideração essencialmente a heterogeneidade dos discentes, foi sentida a necessidade de adotar estratégias de planificação promotoras de uma cultura escolar global, onde cada aluno(a) importa.

O projeto - Aprender com Criatividade e Talento(s) - aposta num modelo flexível para o 1º Ciclo do Ensino Básico assente em “equipas multidisciplinares”, lideradas por professores “especialmente vocacionados”, orientados para o conhecimento disciplinar, sendo que cada turma continua a

contemplar a figura do professor titular de turma, implementando, deste modo, uma dinâmica organizacional que está de acordo com o Despacho normativo n.º 6/2014, de 26 de maio de 2014, do Ministério de Educação e Ciência.

É, portanto, preconizado um modelo de organização escolar alternativo que aposta verdadeiramente na igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais.

No âmbito deste projeto, a organização pedagógica e curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde o processo de ensino é pensado e implementado com vista as aprendizagens efetivas de cada aluno(a), foi equacionada a partir da centralidade do processo de aprendizagem de todos(as) e, ao mesmo tempo, de cada um(a). Deste modo, a equipa dos doze docentes titulares de turma, bem como os professores as áreas coadjuvadas – dois professores de Inglês, uma professora de Expressão Musical e Dramática, uma professora de Expressão Plástica, dois professores de Expressão Físico-Motora e um professor de Filosofia com Crianças – foram convidados a refletir sobre o modo de trabalhar ainda mais em conjunto, em prol de um processo de aprendizagem bem sucedido para cada aluno(a).

Admitindo as vantagens da monodocência, equacionou-se a hipótese de alocar um conjunto de professores “especialmente vocacionados”, orientados para o conhecimento disciplinar, nos primeiros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e outros profissionais a lecionar os terceiros e quartos anos, numa área disciplinar preferencial. Por outras palavras, este modelo flexível, implementado no ano letivo de 2014/15, teve em conta, quer o percurso académico e formativo dos docentes, quer a sua área disciplinar de preferência, numa lógica bipartida deste nível de ensino – primeiro e segundos anos e terceiros e quartos.

Este investimento numa área disciplinar específica – ou português ou matemática (numa lógica de primeiro e segundo anos ou terceiro e quarto anos) - permite aos docentes focalizar o investimento formativo, assim como aperfeiçoar o conhecimento científico-didático, sem descurar um trabalho articulado com todos os outros docentes, possibilitando o confronto de ideias acerca dos alunos e das turmas, conduzindo, muitas vezes, a uma (re)configuração de aspetos pedagógicos essenciais. Trata-se, portanto de uma organização pedagógica e curricular assente em equipas multidisciplinares, permitindo olhares educacionais múltiplos em prol de mais e melhores aprendizagens, oferecendo “uma visão mais rica da capacidade e criatividade humanas, assim como dos benefícios de nos ligarmos devidamente aos nossos talentos e paixão individuais” (Robinson e Aronica, 2011: 13).

Fomenta-se, portanto, a implementação de projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas entre os diferentes profissionais, como é o caso do Aprender com Criatividade e Talento(s). Reconhecemos a necessidade de investir em processos de ensino e de aprendizagem cada vez mais criativos e críticos, fomentando a descoberta do(s) talento(s) de cada aluno(a). Fatores como uma liderança forte, expectativas elevadas em relação aos desempenhos dos alunos, um clima propício à aprendizagem, a prioridade dada ao ensino de conhecimentos fundamentais e a avaliação e controle dos desempenhos dos alunos são fundamentais. Importa que, com base na experiência acumulada e na avaliação das decisões tomadas, novas referências sejam estabelecidas e legitimadas no que respeita à organização dos tempos letivos escolares, tanto dos alunos como dos professores, fomentando-se a adequação ao trabalho a desenvolver nesta instituição de ensino.

Neste sentido, consideramos que este projeto é uma aposta num modelo mais flexível para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a promoção do sucesso escolar dos alunos e práticas de ensino de excelência são, deste modo, eixos primordiais, estando presentes neste modelo, porque permite articular a exigência da competência disciplinar face ao crescente desenvolvimento do conhecimento, respondendo positivamente às diversas formas de aprender.

Sem relegar para um plano secundário a importância do vínculo pedagógico, da relação de pessoalidade e do conhecimento interpessoal que a atual organização do ensino desestabiliza com a entrada do aluno no 2º ciclo do ensino básico e analisando a situação atual, existe um contraste violento e repentino entre o regime de monodocência do 1º ciclo e o regime de pluridocência do 2º, contraste que é acentuado e intensificado pelas diferentes lógicas organizativas que estruturam o trabalho escolar. Pretende-se, portanto, que este projeto contribua para uma maior coerência e sequencialidade entre os ciclos, sustentando pela diversidade de ofertas educativas, no reforço da carga horária das disciplinas fundamentais, no reforço da autonomia pedagógica e organizativa da instituição na gestão do currículo, no sentido da definição das ofertas formativas adequadas às características da comunidade educativa identificadas no Projeto Educativo.

A instituição prioriza, deste modo, a assunção da sua missão, através da inovação pedagógica e na promoção da qualidade do ensino. Nesta organização educativa, promulgam-se práticas educativas de sucesso, desenvolvendo iniciativas que evidenciam a articulação, a transdisciplinaridade e flexibilização curricular que caracteriza e distingue o 1.º Ciclo do Ensino Básico em todo o Ensino Básico.

2. MÉTODO

Ancorada nos objetivos expressos para este estudo, a metodologia adotada é de cariz qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994: 70), “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”. Para Almeida, a investigação qualitativa, “não poderá ser feita sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações” (2007: 25), considerando os métodos qualitativos mais holísticos e abrangentes. Bogdan e Biklen (1994) caracterizam a abordagem qualitativa como descritiva, porque pretende explicar realidades múltiplas, salientando entre as suas limitações, o ser demorada, com uma difícil síntese dos dados, os procedimentos não são standardizados, assumindo o investigador um contacto intenso com os sujeitos.

Algumas teorias públicas (a título de ilustração, Bogdan e Biklen, 1994) salientam que nos estudos qualitativos se interrogam um número limitado de indivíduos, pelo que a questão da representatividade não se coloca. Esta abordagem qualitativa é coerente com um paradigma interpretativo de investigação que, segundo alguns autores (Bogdan e Biklen, 1994; Lessard-Hébert, 1994), consiste em conhecer o sujeito, atendendo ao contexto, procurando compreender os diversos fenómenos, sendo resultante do crescente interesse pelas questões educacionais. Na mesma linha de raciocínio, concordamos com Denzin e Lincoln (citado por Aires, 2011: 46) ao considerarem que a investigação qualitativa “envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”.

Situando-se as nossas preocupações num campo relativamente recente, com convulsões e constantes alterações legislativas, não existem ainda muitos estudos elaborados no nosso país, que possam sustentar a nossa investigação, pelo que a iremos situar no domínio de um estudo exploratório. De acordo com Yin (2005: 183), “um caso exploratório (...) pode tratar do tema ou do problema que está sob exploração, dos métodos exploratórios, das descobertas feitas a partir da exploração e das conclusões (para pesquisa adicional)”. Mais ainda, salientamos a ideia de Yin (2005) de que o estudo de caso surge na sequência de se pretender conhecer melhor um fenómeno, uma situação, que deve ser significativa, sendo amplamente utilizado nas ciências sociais.

No entanto, nesta investigação, foi nossa pretensão realizar o estudo de um caso, quer pela natureza do fenómeno (cingido a um espaço próprio), quer pelos participantes (amostra de conveniência), quer pela questão temporal. A este propósito, consideramos ainda a teoria pública de Theodorson e Theodorson, que apresentam a seguinte definição de estudo exploratório: “a preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem” (...) (1970: 142).

Apesar da complexidade da temática seleccionada a investigar, as nossas opções metodológicas contemplam objetivos claros e adequados à metodologia adotada. Mais uma vez, temos em conta a perspetiva de Yin que realça o seguinte sobre o estudo exploratório: “deveria apresentar uma finalidade e os critérios que serão utilizados para julgar uma exploração como bem-sucedida” (2005, p.42). Por outras palavras, é necessário apresentar um objetivo e a metodologia adotada, tal é o nosso caso, no decurso do trabalho investigativo.

Relativamente às técnicas de recolha de dados de investigação utilizadas foram o inquérito por entrevista e a análise documental, referidas por diversos autores (Yin, 2005; Lessard-Hébert, 1994; Quivy e Campenhoudt, 1992).

Segundo De Bruyne *et al.* (citado por Lessard-Hébert, 1994), estes grupos de técnicas de investigação são utilizados nas ciências sociais, como instrumentos caraterísticos das investigações qualitativas; tal é o nosso caso. Yin (2005) realça a importância de obter informações de múltiplas formas, utilizando diversos instrumentos de recolha de informação, por forma a permitir a triangulação dos dados, que permite a corroboração dos mesmos. A diversidade de técnicas de recolha de dados irá permitir a confrontação das informações recolhidas, essencial numa investigação desta natureza.

Lessard-Hébert (1994) refere que entre as técnicas utilizadas na investigação qualitativa, se encontra o inquérito por entrevista, efetuada a pessoas representativas, que se expressam sobre o objeto de estudo. Daqui resulta, também, o interesse cada vez mais focado no indivíduo, por parte dos investigadores. Na nossa investigação, utilizamos a entrevista com um guião semiestruturado, pois neste tipo de entrevista, o investigador solicita ao interlocutor informações úteis para objetivos, em geral estabelecidos independentemente da pessoa interrogada. (...) A orientação da pesquisa é apresentada de maneira diretiva e são as respostas às perguntas introdutórias que servirão de ponto de referência para a condução do resto da entrevista (Albarelló *et al.*, 1997: 94).

Portanto, a nossa opção por esta técnica está ligada à finalidade de conhecer as percepções dos entrevistados sobre o conceito e campo de atuação da supervisão pedagógica, tendo o investigador de redirecionar as questões em função do seu objeto de estudo. Contudo, o próprio entrevistador deverá instaurar um clima de confiança para que haja interação com o entrevistado, considerando fulcral que se fomente uma relação empática, tendo sido esta a nossa preocupação durante a aplicação do inquérito por entrevista.

Deste modo, procedemos à construção de um guião semiestruturado, dirigido ao grupo de docentes, atendendo aos objetivos definidos, assim como aos temas selecionados, procurando que o mesmo fosse abrangente, de modo a fornecer um conjunto alargado de informações sobre as percepções dos entrevistados relativamente a temas que consideramos pertinentes. Como forma de validar o referido guião, bem como compreender o interesse desta investigação, previamente, aplicamos o inquérito por entrevista a um conjunto de docentes não participantes do nosso estudo (entrevista exploratória) de modo a que os temas fossem realmente de encontro aos nossos objetivos.

A análise documental é outra das técnicas de recolhas de dados que permitem a triangulação das informações obtidas. Yin considera que estes documentos servem para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (2005: 112). Foi, pois, nossa intenção, no âmbito desta investigação, consultar documentos relativos ao contexto onde se insere o estudo, de modo a recolher informações pertinentes à temática em investigação.

Para o tratamento dos dados de investigação, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, procedendo à categorização e codificação dos dados, como se apresentará mais adiante.

A análise de conteúdo, enquanto técnica de análise dos dados recolhidos, e de acordo com Bardin, obedece à observação de determinados requisitos, nomeadamente “as significações (conteúdo)... a forma e a distribuição destes conteúdos e formas” (2006: 38).

Almeida destaca a análise de conteúdo, dentro do método qualitativo, como aquela que “ocorre com dados provenientes de entrevistas, documentos, (...)” (2007, p.25). A análise de conteúdo referida por Quivy e Campenhoudt (1992) e Bardin (2006) como análise categorial, pertence ao método das análises temáticas. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992: 266), a análise categorial “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (...) previamente agrupadas em categorias significativas”. As categorias decorrentes da análise categorial “(...) são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2006: 111).

Neste contexto, procedemos à análise categorial, observando um conjunto de critérios – exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade, apresentando-se a categorização como válida se a mesma se adequar aos objetivos da investigação, pela importância (pertinência) e, conseqüentemente por fornecer um conjunto de dados significativos, para esse e/ou outros estudos (produtividade).

Partindo destes critérios, que conduziram às categorias que definimos, procedemos à sua codificação, em unidades de registo que, segundo Vala (citado por Lima e Pacheco, 2006, p.25) “(...) é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-a numa dada categoria”, sendo esta “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (*ibidem*). Relativamente à codificação das unidades de registo, exigida na aplicação desta técnica de tratamento de informação, foi possível obter um número diversificado e oscilante de indicadores que auxiliaram a compreensão da própria categoria, tendo em conta a ótica dos entrevistados.

No caso deste estudo, as categorias definidas, assim como as unidades de registo representam, ainda, inferências do próprio investigador; portanto, a técnica da análise de conteúdo possui uma dimensão

descritiva – dá-nos conta do que é “dito” – e uma dimensão interpretativa – que surge por parte do investigador, ao procurar conhecer melhor o seu objeto de estudo.

Após uma leitura flutuante da transcrição das entrevistas – protocolo de investigação –, para facilitar o processo de análise de conteúdo e triangulação dos dados recolhidos, formulamos as categorias a partir dos tópicos selecionados, tendo contudo deixado em aberto algumas categorias emergentes da análise dos dados recolhidos.

3. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

A análise dos dados obtidos será apresentada atendendo às categorias formuladas, a saber: *feedback* pedagógico, ambiente pedagógico e gestão da sala de aula, estratégias pedagógicas e processo de ensino personalizado.

No que concerne à categoria *feedback pedagógico*, foi possível apurar um efeito muito positivo resultante da observação de aulas, uma vez que esta partilha originou o aprofundamento de um o tipo de *feedback* mais eficaz, tendo em conta o processo de aprendizagem dos alunos. A este propósito, transcrevemos alguns dos aspetos que foram registados com grande intensidade nos diferentes planos de melhoria como pontos fortes da prática profissional dos docentes:

- *feedback processual em detrimento de um feedback impessoal;*
- *linguagem muito correta, sob o ponto de vista científico e pedagógico e, ao mesmo tempo, empática e próxima;*
- *segurança na comunicação com uma forte componente pedagógica e explicativa.*

Relativamente ao *ambiente pedagógico e gestão da sala de aula*, apuramos mais modificações resultantes desta prática de observação. A este propósito, refiram-se os diferentes aspetos explicitados e apontados como pontos a melhorar nos planos de melhoria:

- *mobilização dos alunos para a aprendizagem, apoiando a problematização do conhecimento (aula demasiado centrada no professor);*
- *moderação no comunicar, encontrando um equilíbrio pedagógico na assertividade e empatia; investimento no reforço positivo;*
- *organização do processo de aprendizagem, investindo na aprendizagem ativa e experimental, exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos;*
- *antecipação das dificuldades apresentadas pelos alunos, exigindo um processo de monitorização personalizada.*

A quantidade de aspetos abordados a propósito desta categoria, devidamente debatidos entre pares e em grande grupo com toda a equipa de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, conduziu os docentes a algumas mudanças significativas no processo de ensino, nomeadamente no que diz respeito ao seu desempenho pedagógico. Portanto, numa fase mais adiantada de todo este processo, é possível verificar nos planos de melhoria um discurso muito mais positivo sobre o desempenho dos professores, surgindo vários enfoques da natureza desta categoria como pontos fortes:

- *intervenção pedagógica adequada, estabelecendo relações interpessoais e empáticas, apostando num diálogo tranquilo e assertivo;*
- *disponibilidade e atenção para atender e apoiar os alunos no decurso da aula;*
- *movimentação adequada em sala de aula; organização do espaço e ambiente educativos muito adequada;*
- *forte mobilização dos alunos para a aprendizagem;*
- *dinâmica pedagógica com um bom ritmo de trabalho;*
- *ambiente pedagógico clamo, seguro, tranquilo e dinâmico;*
- *desempenho pedagógico que favorece a aprendizagem, a convivência e o respeito pelos outros.*

É de realçar a forma como os professores aprenderam uns com os outros, declarando que esta oportunidade formativa se revelou fundamental na perceção daquilo que cada um faz e como poderá fazer melhor. Nas palavras dos participantes, esta foi uma experiência de *implementar uma autêntica corresponsabilização dos diferentes elementos da equipa* em prol da aprendizagem dos alunos (*professor a*), um *trabalho de colaboração mais enriquecedor que promove a confiança, quer no nosso próprio desempenho, quer no desempenho de todos os colegas enquanto grupo/equipa, focando a intencionalidade pedagógica no processo de aprendizagem de todos os alunos* (*professor d*).

As *estratégias pedagógicas* foram alvo de análise e reunidas numa categoria no decurso desta investigação. Foram várias as unidades de registo que lhe foram alocadas:

- *elaboração da síntese da aula e respetivo registo no caderno;*
- *riqueza dos registos nos cadernos - variados e bem estruturados;*
- *utilização de recursos pedagógicos variados e adequados;*
- *utilização das tecnologias da informação e comunicação como fonte de motivação do trabalho dos alunos;*
- *dramatização como estratégia;*
- *símbolos de participação no diálogo;*
- *trabalho de pares e em grupo.*

Embora tenha existido uma preocupação na definição de estratégias pedagógicas promotoras de sucesso escolar dos alunos, é ainda possível verificar que, a este nível, existe um caminho a percorrer pela maioria dos participantes da investigação. São vários os registos que apontam para esta capacidade reflexiva dos professores sobre as estratégias pedagógicas. Partilhamos o seguinte registo como exemplo daquilo que é vivenciado pela equipa de professores: *penso que o próximo passo é implementar estratégias de autorregulação e planificações ajustadas às dinâmicas dos alunos(as)* (*professor g*).

Finalmente, e no que toca ao processo de ensino personalizado, a questão da diagnose constante e sistemática – monitorizar o que o aluno já sabe e necessita de saber para atingir determinado nível de proficiência – e a implementação de propostas de ação ajustadas às diferentes formas de aprender, - considerando cada aluno como uma pessoa/sujeito único -, os resultados obtidos neste estudo exploratório apontam para um caminho que necessita de maior consolidação. Tal como refere um docente, *é essencial para o crescimento pessoal e profissional a partilha e a discussão de modos de fazer e de pensar o ensino com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (*professor m*).

A negociação sobre o modo como melhorar as práticas de ensino seguiu uma orientação reflexiva, ecológica e dialógica, resultante da supervisão pedagógica e, como tal, necessariamente ajustada caso a caso. Não obstante, é algo necessariamente inacabado e suscetível de autorregulação constante; neste tipo de acompanhamento e monitorização com o compromisso de melhorar a prática letiva em prol de aprendizagens construtivas e efetivas por parte de cada aluno. A título de ilustração, vejamos o que considera um dos professores participantes: *a concretização de alguns projetos só é possível devido a à interajuda e distribuição de tarefas entre mim e o colega. São sinergias em prol do aprender* (*professor f*).

4. CONCLUSÕES

Em nosso entender, deveremos garantir que todos(as) tenham oportunidades de desenvolver os seus complexos processos de pensamento: “a Escola é uma das instituições onde deve reinar esta sensibilidade – cristalizar a expectativa, a esperança... a esperança que cada um de nós faça sentido” (Gonçalves, 2006: 31).

Em nosso entender, a promoção do sucesso no ensino/aprendizagem só acontece efetivamente se a Escola, em particular, e toda a comunidade educativa, em geral, for capaz de responder de forma eficiente tanto às necessidades de cada um dos seus indivíduos – sejam elas de carácter afetivo, cultural ou psicológico, entre outras –, como aos desafios relevantes e concretos da realidade vivida e sentida por cada um dos seus elementos e, ao mesmo tempo, por todos. Sabemos, no entanto, que esta tarefa nem sempre é fácil. “Na sociedade de consumo, anestesiada pelas mensagens dos meios de comunicação social, precisamos mais de pessoas criativas, capazes de questionar e resolver

problemas, do que de pessoas que saibam acumular e reproduzir as ideias dos outros. A origem do conhecimento está nas perguntas. Perguntar e pensar são processos inseparáveis” (Estanqueiro, 2012: 51). Este projeto representa isto mesmo: uma resposta coletiva, comprometida e séria a estes desideratos.

Se atendermos aos propósitos morais do ensino – que entendem o ensino como uma ação humana levada a cabo para outros seres humanos – o carácter moral do professor assume uma importância decisiva. Sockett (1993: 71) identifica cinco virtudes principais, a saber: a honestidade, a coragem, o cuidado, a justiça e o reconhecimento prático. Estas virtudes estão, obviamente, relacionadas com a arte de ensinar: a justiça e a coragem de criar oportunidades para que cada aluno possa aprender de forma significativa está umbilicalmente associada às múltiplas exigências de um ambiente sempre complexo e em constante mudança. Sabemos também ser quase impossível encontrar um professor «apaixonado» pelo que faz que não se preocupe em estabelecer verdadeiros elos com todos os seus alunos, com a comunidade educativa que integra e, *quicá*, consigo próprio. Mas a honestidade, a coragem, o cuidado, a justiça e a sabedoria prática, não são qualidades acidentais.... Manter um compromisso ao longo do tempo requer a coragem e a justiça de continuar a cuidar de todos e de cada um: dos que são menos e dos que são mais interessados, dos que revelam menos mas também dos que revelam mais capacidades. Defendemos que ninguém deve ficar de fora e a Escola não pode representar algo inibidor do aparecimento e/ou desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Esta tem o dever de criar ambientes criativos, que potenciem e estimulem os alunos, de criar «outras» oportunidades e fazer desabrochar o(s) seu(s) talento(s). Eis a nossa aventura coletiva diária: “a empatia de uma equipa aplica-se não apenas à sensibilidade entre os seus membros, mas também à compreensão da perspectiva e dos sentimentos das outras pessoas e grupos com que a equipa lida – empatia de grupo” (Goleman, 2014: 302).

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. E Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina
- Almeida, L. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Formosinho, J. e Machado. (2009) *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Goleman, D. (2014). *Foco. O Motor da Excelência*. Lisboa: Temas e Debates
- Gonçalves, D. (2006). “Da Inquietude ao Conhecimento”. *Saber Educar Nº 11*, Porto: ESE de Paula Frassinetti, p. 101 – 109
- Lima, J.A. e Pacheco, J.A. (org.), (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Ministério de Educação, Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto
- Ministério de Educação e Ciência, Despacho Normativo n.º 6/2014
- Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Robinson, K. e Aronica, L. (2011). *O Elemento*. Porto: Porto Editora
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.