

Marline Conceição Vieira de Carvalho

As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem

Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Campus Universitário da Cidade da Praia
Caixa Postal 775, Palmarejo Grande
Cidade da Praia, Santiago
Cabo Verde

8.1.09

Marline Conceição Vieira de Carvalho

As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem

Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Campus Universitário da Cidade da Praia
Caixa Postal 775, Palmarejo Grande
Cidade da Praia, Santiago
Cabo Verde

8.1.09

Marline Conceição Vieira de Carvalho, autora da monografia intitulada **As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem, Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande** declara que, salvo fontes devidamente citadas e referidas, o presente documento é fruto do seu trabalho pessoal, individual e original.

Cidade da Praia aos 22 de Setembro de 2008
Marline Conceição Vieira de Carvalho.

Memória Monográfica apresentada à Universidade Jean Piaget de Cabo Verde como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Ciências da Educação e Praxes Educativa.

Sumário

A qualidade na educação e do processo ensino-aprendizagem constitui, hoje, assunto polémico e complexo cada vez mais presente ao nível do discurso oficial. Na realidade educativa cabo-verdiana esta temática está, igualmente, na ordem do dia o que exige das escolas uma tomada de posição e uma intervenção cada vez mais qualificada.

Visando contribuir para a análise desta questão no nosso contexto e, especificamente a nível do Ensino Secundário, orientamos a nossa memória de fim de curso (etapa Licenciatura) sobre “As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem, estudo de caso Escola Secundária de Achada Grande”. O nosso objectivo é determinar em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula estão orientadas para a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Para conseguir isso, apoiamos teoricamente, em autores que têm estudado a questão e, empiricamente, num estudo de caso realizado na Escola Secundária de Achada Grande, situada na cidade da Praia. A recolha de dados foi efectuada mediante a observação das aulas, aplicação de questionários a professores e alunos. Ainda, realizámos uma entrevista ao Director e Subdirector pedagógico da referida escola.

Do estudo prático realizado pudemos constatar que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Secundária de Achada Grande estão orientadas, ao nível teórico, numa perspectiva de qualidade do processo ensino-aprendizagem mas, em termos práticos, distanciam-se deste modelo.

Agradecimentos

A Deus, à minha família pelo apoio prestado e aos meus amigos.

À professora Gertrudes Silva Oliveira pela incansável orientação, disponibilidade em ler e reler, discutir e analisar as inúmeras versões desta memória monográfica, sempre com comentários e sugestões que muito serviram para o seu aprimoramento.

À Escola Secundária de Achada Grande, à sua direcção, professores e alunos.

Acreditem, o vosso apoio foi fundamental pelo que merecem toda a nossa estima.

O meu muito obrigado, criaturas incríveis!

Dedicatória

*À minha Mãe,
meus irmãos (Djy, Zé, Tony, Lino, Tina),
à memória do meu pai.*

Conteúdo

Introdução	1
Capítulo 1: Conceções sobre a qualidade no contexto educativo	5
1 Conceptualizando o termo qualidade	5
2 Dimensões da qualidade na Educação.....	8
3 A construção da qualidade educativa – um processo participativo	10
Capítulo 2: Perspectivas sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem	14
1 O que significa um processo ensino-aprendizagem de qualidade	14
2 O papel da prática pedagógica na sala de aula na construção da qualidade do processo ensino-aprendizagem	18
2.1 Clarificação do conceito de prática pedagógica.....	18
2.2 Variáveis da prática pedagógica e sua relação com a qualidade do processo ensino-aprendizagem	19
Capítulo 3: As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem – Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande	40
1 O Ensino Secundário – subsistema do Sistema Educativo vigente	41
2 A prática pedagógica e a qualidade do processo ensino-aprendizagem: um olhar a partir de documentos oficiais	42
3 Caracterização da Escola Secundária de Achada Grande	46
3.1 Localização, criação e funcionamento da escola.....	46
3.2 Órgãos de administração e gestão da escola	46
3.3 Espaço físico e equipamentos	47
3.4 Os recursos humanos.....	49
3.5 A relação com a comunidade	50
4 Metodologia da investigação.....	50
4.1 As variáveis.....	52
4.2 A amostra	53
4.3 Instrumentos de recolha de dados	57
5 Apresentação e análise dos dados	58
5.1 A planificação das aulas.....	58
5.2 Os métodos e as estratégias pedagógicos	60
5.3 A participação/motivação dos alunos nas aulas	62
5.4 Relação pedagógica professor-aluno na sala de aula	63
5.5 A avaliação/reflexão da prática pedagógica.....	65
5.6 Nível de qualidade da prática pedagógica	68
6 Os discentes inquiridos	71
6.1 Nível de satisfação dos alunos com a escola.....	71
6.2 Percepção dos alunos sobre as aulas	72
6.3 Relacionamento interpessoal na escola	75
7 A percepção do Director e do Subdirector sobre as práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem	77
Conclusão	79
Referências bibliográficas	83
Apêndices	88
A.1 Questionário aos professores.....	89
A.2 Questionário aos alunos	93
A.3 Guião de entrevista ao Director e Subdirector pedagógico da escola	95
A.4 Guião de observação de aulas	96

Tabelas

Tabela 1 – Conceitos de qualidade	7
Tabela 2 – Órgãos de administração e gestão da escola	47
Tabela 3 – Distribuição dos professores segundo a formação académica	49
Tabela 4 – Distribuição dos professores em função dos materiais pedagógicos utilizados nas aulas	61
Tabela 5 – Distribuição dos professores em função das suas percepções sobre a participação/motivação dos alunos nas aulas	62
Tabela 6 – Distribuição dos professores em função das suas opiniões	68
Tabela 7 – Distribuição dos alunos em função do nível de satisfação com a escola	71
Tabela 8 – Distribuição dos alunos em função das suas opiniões sobre os professores nas aulas	75
Tabela 9 – Distribuição dos alunos em função das suas opiniões sobre o relacionamento interpessoal na escola	76

Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos professores em função do sexo 54

Gráfico 2 – Distribuição dos alunos em função do sexo 56

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos em função da idade 56

Introdução

O trabalho que ora apresentamos constitui a nossa memória do fim de curso, destinado a obtenção do grau de Licenciatura em Ciências da Educação e Práxis Educativa, vertente Direcção Pedagógica e Administração Escolar na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Tem como tema “As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem” e focaliza um caso concreto, a Escola Secundária de Achada Grande, situada em Achada Grande Frente (cidade da Praia), arco espacial da nossa pesquisa, onde fizemos a recolha dos dados no ano lectivo 2007/2008.

A questão da qualidade da educação e do processo ensino-aprendizagem constitui, actualmente, um tema muito debatido no mundo educativo. Pensamos, efectivamente, que de outra forma não poderia ser, na medida em que as mudanças sociais, económicas, políticas e culturais que actualmente ocorrem no mundo exigem dos sistemas educativos, em geral e, das escolas, em particular, um ensino de qualidade tendo em vista a formação de cidadãos competentes e capazes de responder ao cenário competitivo em que vivemos e aos desafios por este colocados.

No que se refere à realidade cabo-verdiana, a questão da qualidade do ensino não passa despercebida. Conforme o Plano Nacional de Desenvolvimento, (2002-2005), as reformas educativas implementadas têm tido como propósito “reformular e transformar o universo

educativo cabo-verdiano no sentido de fazê-lo acompanhar os desafios impostos pelas profundas transformações que ocorrem em todas as esferas sociais”.

No tocante às práticas pedagógicas na sala de aula nas nossas escolas, constatamos, todavia, que continuam a pautar pela transmissão passiva de informações aos alunos, pela ausência da relação com o quotidiano do educando e pelo predomínio de metodologias pouco criativas. E as repercussões ao nível da qualidade da aprendizagem dos alunos não se fazem esperar: esta é qualificada de pouco ou nada sólida.

Cientes disso, é de referir que existe a necessidade de tratar o educando como um parceiro fundamental do acto educativo, entendendo a turma como comunidade de investigação fundada na partilha de experiências e saberes e desenvolvendo práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão, a descoberta, a construção, propiciando a autonomia, o espírito crítico dos alunos, a qualidade do processo ensino-aprendizagem e da formação dos jovens.

Vários autores têm sublinhado esta postura que, assumida, faz com que se rompa com uma visão tradicional da Educação enquanto adestramento e se assumam uma concepção que não se limita à mera transmissão e imposição (exterior) dos conhecimentos mas que defenda e valorize as potencialidades, a autonomia e a criatividade de todos os alunos (Santos, 1959, Ainscow, 1997; Bénard da Costa, 1996; citados por Barata, Melro e César, 2001:4). Impõe-se, portanto, que os professores adquiram o perfil de educador, gestor das aprendizagens, numa escola aberta ao meio envolvente, do qual faz parte.

O contacto com estas ideias bem como as inquietações deparadas ao longo do nosso estágio realizado na Escola Secundária de Achada Grande, permitiu-nos a construção de uma pergunta de partida:

- *Até que ponto estarão as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula orientadas numa perspectiva de qualidade do processo ensino-aprendizagem?*

Levando em consideração o propósito de encontrarmos a resposta à questão que anteriormente colocamos, nesta pesquisa presumimos que a qualidade da educação e do processo de ensino aprendizagem é o resultado de uma combinação de esforços por parte dos diferentes actores educativos. De igual modo, pressupomos que uma prática pedagógica planificada e virada para a reflexão, pesquisa e trabalho cooperativo contribui para um processo ensino-aprendizagem de qualidade em que professores e alunos são aprendizes, sendo este último, agente e construtor do seu próprio conhecimento. Partindo destes pressupostos, enunciamos a seguinte hipótese:

- *As práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Secundária de Achada Grande estarão orientadas, ao nível teórico, numa perspectiva de qualidade do processo ensino-aprendizagem mas, em termos práticos, distanciam-se deste modelo.*

Objectivos

Com a realização deste trabalho pretendemos atingir o seguinte **objectivo geral**:

- Analisar as práticas pedagógicas na sala de aula na Escola Secundária de Achada Grande numa perspectiva de educação para a qualidade.

Deste objectivo, outros **específicos** se depreendem:

- Identificar as variáveis da prática pedagógica definidoras da qualidade do processo ensino-aprendizagem;
- Perceber o sentido explícito de práticas pedagógicas e identificar as desenvolvidas na sala de aula na Escola Secundária de Achada Grande;

- Conhecer as percepções dos professores e do Director acerca das mesmas relacionando-as com o significado da qualidade do processo ensino-aprendizagem atribuído.

Para a concretização destes objectivos desenvolvemos um plano metodológico de tipo descritivo/comparativo e interpretativo. A abordagem usada para a recolha e tratamento de dados é do tipo qualitativo/quantitativo sendo os instrumentos de recolha, questionários, entrevista estruturada, análise documental e a observação. Contudo para uma melhor compreensão da metodologia utilizada, dedicamos o ponto quatro do terceiro capítulo a este assunto, onde buscamos descrever e fundamentar o processo metodológico realizado.

Estrutura do trabalho

Para além desta introdução, este relatório de pesquisa encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro, abordamos as concepções de qualidade no contexto educativo, sintetizando algumas definições e dimensões atribuídas ao termo.

No segundo capítulo apresentamos algumas perspectivas sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Procedemos a uma análise sobre a prática pedagógica na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem, realçando algumas variáveis nelas implicadas e a sua relação (ou não) com a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Descrevemos no terceiro capítulo a investigação empírica realizada na Escola Secundária de Achada Grande. Neste capítulo, contextualizamos o Ensino Secundário enquanto subsistema do sistema educativo vigente, analisamos alguns documentos oficiais no sentido de investigar o que os mesmos versam/regulam sobre a questão da qualidade do processo educativo. Ainda, caracterizamos a escola em questão, descrevemos a metodologia adoptada, apresentamos e analisamos os resultados obtidos.

Finalmente, após a conclusão que sintetiza todo o percurso efectuado, realçando os aspectos mais importantes da pesquisa, apresentamos as referências bibliográficas consultadas e os apêndices que servirão para eventuais esclarecimentos.

Capítulo 1: Concepções sobre a qualidade no contexto educativo

Mediante o posicionamento de alguns teóricos, neste primeiro capítulo do trabalho tratamos da qualidade na educação, abordando alguns enfoques que a mesma poderá assumir. Abordamos, também, a questão da qualidade enquanto processo construído que exige a participação de alunos, professores, famílias, enfim, a sociedade em geral. Contudo, antes de mais nada consideramos que seria preciso, em primeiro lugar, conhecer um pouco do histórico da qualidade bem como as diferentes definições que são atribuídas a este termo.

1 Conceptualizando o termo qualidade

A preocupação com a qualidade é antiga pois, o ser humano desde cedo demonstrou interesse pela correcta execução dos produtos ou serviços capazes de agradar tanto o seu autor como aqueles para os quais se destinam. Historicamente a ideia “qualidade” emergiu a partir de 1920 nos Estados Unidos da América. Seus percursores foram E. Deming, J. Juran, P. Crosby entre outros (Pires, 2004: 34).

Inicialmente, a qualidade consistia em assegurar que os produtos estivessem em conformidade com as especificações do comprador. Hoje, devido à complexidade da sociedade, dos modos

de produção e das exigências dos consumidores, a qualidade é perspectivada segundo uma óptica total, designada por Gestão da Qualidade Total. Neste enfoque, a qualidade é vista como um processo; a empresa é perspectivada como um todo e a ênfase é posta na satisfação do cliente que deixa de ser um receptor pacífico dos serviços e produtos para tornar-se o motor do processo produtivo (Pires, 2004: 33).

Contudo, é consensual entre os vários autores (Pires, 2004; Juste e outros, 2001; Casanova, 2004; Sarramona, 2002; Ramiro, 2000, entre outros) a existência de uma dificuldade na delimitação conceptual do que seja qualidade. Trata-se de um conceito complexo, polissémico, relativo, dinâmico e multifacetado que pode ser abordado segundo diversas perspectivas sejam através da Sociologia, Pedagogia, Psicologia, Economia, entre outros. Por outro lado, qualidade é uma palavra familiar a todos com uma enorme variedade de utilizações em todos os sectores da actividade humana fazendo com que, a princípio, todos tenhamos uma ideia do seu significado.

Em sentido etimológico, o termo tem origem na palavra latina *qualis* que significa a coisa tal como ela é realmente (Dale e Cooper, 1992: 21). Na linguagem comum, qualidade é muitas vezes sinónimo de excelência, extraordinário, muito bom, eficácia. Neste sentido, devido á diversidade das definições que envolve o significado do termo qualidade, recorreremos também ao dicionário com o objectivo de clarificar e entender o seu significado.

Assim, o dicionário da Língua Portuguesa (1999: 1354) considera qualidade como carácter ou propriedade dos objectos ou seres que permite distingui-los uns dos outros. Interpreta também, a partir de uma escala de valores que permite avaliar, apreciar o grau mais ou menos elevado em que essa propriedade está presente; um conjunto de atributos que caracterizam algo como sendo bom.

Nesta linha de pensamento, vários outros teóricos debruçaram sobre o conceito e significado do termo qualidade. O agrupamento destas definições origina várias perspectivas que, apesar de diferentes, são complementares. De seguida passaremos à apresentação de uma tabela com a síntese de algumas definições do conceito de qualidade organizadas da seguinte forma:

Tabela 1 – Conceitos de qualidade

Autor/Ano	Qualidade	
	Perspectivas	Conceitos
Tejedor (2000: 96)	Qualidade como excepcional	Conceito tradicional ligado à ideia de excelência, operacionalizado na forma de padrões excepcionalmente elevados. A qualidade é atingida se os padrões são ultrapassados;
	Qualidade como Perfeição	Esta concepção se centra sobretudo no acompanhamento do processo produtivo em todas as suas fases, de uma forma contínua no sentido de evitar os erros da produção;
	Qualidade como relação custo- valor	Se identifica com a obtenção de produtos ao menor custo. A qualidade é avaliada em termos de retorno sobre investimento ou sobre os gastos.
Dale e Cooper, (1992: 22)	Qualidade como satisfação	Tem como objectivo agradar duradouramente tanto os implicados, usuários ou destinatários levando em consideração as suas necessidades, demandas e expectativas do cliente.
Delgado (2006: 2)	Qualidade de um produto ou serviço na óptica do produtor e do cliente.	Do ponto de vista do produtor, a qualidade se associa à concepção e produção de um produto que vá ao encontro das necessidades do cliente. Do ponto de vista do cliente, a qualidade está associada ao valor e à utilidade reconhecidas ao produto, estando em alguns casos ligada ao preço.

A exposição destas ideias levou-nos a considerar que não é fácil definir o que entender por qualidade até porque não existe uma única definição que seja aceite por todos. Trata-se de um conceito complexo cuja definição depende das concepções de cada momento histórico.

Desta forma, sobressalta aos nossos olhos a subjectividade nos modos de perceber a qualidade. Contudo, pela importância que esta questão tem vindo a assumir em mercados cada vez mais competitivos, surge como uma necessidade nas organizações a definição clara do que se entende por qualidade para evitar confusões e assegurar que todos, em todos os departamentos, encarem este assunto segundo os mesmos objectivos (Dale e Cooper, 1992: 22).

Esta necessidade também se faz sentir quando se trata da Educação. Aliás, como afirmam Oliveira e Araújo (2005: 7), parte significativa do debate sobre qualidade na educação é importada do mundo dos negócios e, ainda assim, nesse âmbito restrito, embute sentidos distintos.

2 Dimensões da qualidade na Educação

A preocupação com a qualidade não se restringe apenas ao mundo empresarial. Ela também se estende ao mundo da educação. Esta situação é justificada, segundo diversos autores (Ramiro, 2000; Tejedor, 2000), por inúmeras razões entre as quais destacamos:

- A persistência de elevadas taxas de abandono escolar;
- A constatação de que a generalização da educação não conduziu ao aumento da qualidade;
- A pressão para a adaptação ao novo ambiente económico cada vez mais competitivo;
- A importância que a educação passa a assumir no cenário mundial, considerada um motor de crescimento económico e de transformação social levando a convicção que a formação constitui um factor estratégico de primeira ordem;
- Os grandes investimentos destinados ao financiamento da educação.

Da mesma forma, também são válidas, para o campo educativo, as dificuldades anteriormente apontadas para definir o que seja qualidade ou o que significa uma educação de qualidade. Como afirmam Oliveira e Araújo (2005: 8), provavelmente, esta questão terá múltiplas respostas, segundo os valores, expectativas e posição social dos sujeitos num determinado tempo e contexto, razões que podem conduzir a distintas dimensões de qualidade na educação (Díaz, 2002; Gómez, 1997; Ramiro, 2000). Analisemos rapidamente algumas delas.

Um primeiro significado posto ao conceito de qualidade na educação relaciona-se com a **definição de eficácia** a qual refere à consecução dos objectivos preestabelecidos, capazes de conduzir aos resultados desejados (Díaz, 2002; Gómez, 1997; Ramiro, 2000). Neste sentido, conforme Díaz (2002: 7) uma educação é de qualidade “quando os alunos conseguem aprender o que devem aprender no fim de um determinado nível (de estudos), isto é, superam com êxito o que está estabelecido nos planos e programas curriculares”.

Esta perspectiva de análise, denominada de instrumental ou técnica, coloca a ênfase nos resultados da aprendizagem efectivamente alcançados no processo educativo. O ensino é considerado um instrumento técnico a serviço de objectivos políticos definidos prioritariamente por exigências económicas (Díaz, 2002; Gómez, 1997; Ramiro, 2000).

Um segundo enfoque refere o termo qualidade como **aprendizagem relevante**. Esta segunda perspectiva é designada de ética ou axiológica (Gómez, 1997; Ramiro, 2000) e contrapõe-se à primeira, anteriormente apresentada. Não admite, segundo Gómez (1997: 30), limitar o conceito de qualidade de ensino a uma medida dos produtos observáveis a curto prazo de tempo como requer a perspectiva instrumental. Defende que situar a qualidade do ensino no valor dos produtos, supõe afirmar uma injustificada relação causal entre os processos de ensino e os processos de aprendizagem.

Acrescenta a mesma autora que, estabelecer a qualidade do ensino na correspondência entre resultados constatados e objectivos preestabelecidos supõe uma grave restrição às possibilidades criadoras e inovadoras do ser humano. A este respeito Gómez, (1997:30) refere o seguinte:

A prática educativa se justifica quando facilita para cada indivíduo um rico processo de aprendizagem e desenvolvimento sem limites conhecidos. Concretizar estes limites e especificá-los em manifestações particulares observáveis é sucumbir de novo à intenção de controlar, matando a riqueza e cerceando a diversidade.

Neste sentido, a supracitada autora considera que a educação de qualidade é “aquela que responde adequadamente ao que o indivíduo necessita para se desenvolver como pessoa intelectual, efectiva, moral e socialmente”. Desta forma, a educação de qualidade é aquela que está vinculada às necessidades e interesses do educando, devendo ser pertinente às suas condições e aspirações.

Uma terceira dimensão é avançada por Díaz (2002: 7) onde a qualidade é abordada segundo os **processos e meios que o sistema oferece aos alunos para o desenvolvimento de sua experiência educativa**. Neste sentido, a autora define que uma “educação de qualidade é aquela que oferece aos estudantes um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente capacitado para ensinar, estratégias didácticas adequadas, etc.”

De um modo geral, Hoz (2000, citado por Juste, 2001: 23), abarca os três enfoques de qualidade na educação até agora tratados. Considera que a qualidade educativa é um contínuo

resultante da combinação de três pontos, a saber: “funcionalidade (coerência entre resultados e fins); eficácia (coerência entre resultados, metas e objectivos) e eficiência (coerência entre processos, meios e resultados)”.

Por sua vez, Zabalza (2001: 33) também defende esta ideia de qualidade como contínuo. De acordo com o autor, a qualidade é algo dinâmico que em educação constitui um desafio resultante de três dimensões básicas e dos vectores que a definem e que são:

- Os valores vigentes – essa conotação é considerada como o componente básico da qualidade;
- A efectividade – atribui-se qualidade àquele tipo de instituição ou processo que alcance bons resultados.
- E, finalmente, a qualidade vinculada a satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo.

Conclui Zabalza (2001: 37) que a qualidade é algo construído dia-a-dia e de maneira permanente. Assim, nesta combinação de meios, resultados e pessoas se vai construindo a qualidade da educação numa lógica permanente e a longo prazo.

3 A construção da qualidade educativa – um processo participativo

Ao longo das secções anteriores debruçamos sobre a conceptualização do termo qualidade, ressaltando a complexidade que gira em torno do conceito. Da mesma forma, mediante a posição de vários teóricos, situamos uma educação de qualidade como sendo aquela que responde às necessidades e interesses do educando, devendo ser pertinente às suas aspirações.

No entanto, cabe destacar que esta educação é perspectivada como um processo contínuo e permanente que para atingir a qualidade necessária precisa da colaboração dos diferentes segmentos da sociedade.

Sarramona (2002: 31-47), abordando esta questão cita quatro elementos que no seu entender constituem factores determinantes para a melhoria da qualidade da educação cuja consecução, se torna fundamental conhecer a opinião dos seus receptores directos e indirectos.

Deste modo, a família, na opinião de Sarramona (2002: 32) é considerada como um dos elementos constitutivos da qualidade do sistema educativo na medida em que a sua participação activa no processo educativo dos seus educandos resulta numa incidência directa sobre a motivação dos mesmos face à aprendizagem escolar.

Esta ideia também é reforçada por Pinto *et al* (2006: 529) quando refere que, sendo a família a pedra basilar de qualquer sociedade a mesma assume um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino, seja mobilizando a comunidade, seja opinando e partilhando as suas preocupações, seja actuando directamente como parceira da escola.

A participação de representantes da autarquia local, de acordo com Sarramona (2002: 32) também contribui para a qualidade da educação pois, com a representação de elementos da comunidade local na gestão e funcionamento da escola, as decisões são tomadas de maneira partilhada perspectivando, nesta óptica, uma gestão participada e democrática.

Observando o contexto da realidade cabo-verdiana, esta é, pelo menos ao nível da legislação, uma meta cada vez mais almejada. Segundo o Decreto-Lei, nº 20/2002 de 19 de Agosto, além de professores e alunos, o diploma ainda propugna a participação das famílias e da comunidade na gestão democrática das escolas, na configuração e desenvolvimento da educação, “dando especial relevância à melhoria da comunicação entre os estabelecimentos de ensino e as comunidades locais como condição indispensável à prestação de um serviço educativo de qualidade”. Neste sentido, de acordo com o mesmo diploma:

As escolas deixam de ser simples prolongamentos do Ministério, para passarem a ter espaços próprios de autonomia e de livre decisão que permitem adequar a gestão escolar às particularidades e exigências educativas de cada escola, que os projectos educativos, nomeadamente, corporizam, alterando-se assim qualitativamente a relação entre a escola, a comunidade e os poderes públicos, que se expressa em parcerias activas orientadas no sentido da promoção de uma educação pautada segundo os mais elevados padrões de qualidade e pertinência social.

Para atingir este estágio de desenvolvimento, Vasconcelos (1999: 30) chama a atenção que não obstante o facto do quadro normativo vem reforçando e alargando cada vez mais a autonomia das escolas, na verdade esta questão não se esgota apenas nos limites da lei pois, como defende a autora, a autonomia não se decreta, constrói-se.

E, no caso da escola, segundo Varela (2006: 102), é à mesma que cabe efectivamente construir a sua autonomia, adoptando protagonismo no que concerne à elaboração da política educativa a ser seguida, à sua execução e avaliação. Assim, em consonância com a legislação em vigor, Varela (2006: 102) considera o Projecto educativo como sendo um instrumento fundamental da política educativa da escola e, por conseguinte, da construção da sua autonomia. Isto porque, de acordo com Macedo (1995: 113):

O projecto educativo de escola, como expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua acção educativa, revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola, afirmando a sua autonomia.

Em paralelo a esta questão de autonomia, considera também Sarramona (2002: 41-47) a existência de uma direcção interna preparada e responsável como um outro elemento chave para a qualidade na educação.

Esta direcção não tem, necessariamente, que convergir em uma só pessoa, mas sim numa equipa encarregada de executar tarefas diversas. Por sua vez, esta equipa precisa de uma coordenação interna, função assumida pela figura do director/a.

Segundo o autor, o/a director/a dos centros escolares é um/a profissional responsável pela dinamização e tomada de decisões institucionais estratégicas assim como pela supervisão da sua execução. Trata-se de um líder com capacidade de prevenir e resolver conflitos que busca a motivação constante de todos os membros da escola no sentido de implicá-los na tarefa colectiva de melhoria constante. Neste compromisso, os professores devem assumir uma intervenção activa e responsável na tomada e consecução de decisões.

Para finalizar, o quarto elemento apontado por Sarramona (2002: 39) recai sobre a avaliação. No entanto, não iremos debruçar, de momento, sobre este aspecto na medida em que no segundo capítulo teremos a oportunidade de discorrer sobre o assunto, evidenciando a importância que assume a presente questão.

Em suma, entender a qualidade educativa como um processo construído implica perspectivá-la segundo uma lógica progressiva, dinâmica e daí construída mas, de forma organizada, planificada, sistemática, resultante de um trabalho assumido e responsável que além de alunos e professores, conta com a colaboração dos pais/encarregados de educação, direcção da escola e sociedade em geral.

Porém, atendendo ao facto de que as expectativas que cada um deles possui nem sempre são coincidentes, é difícil garantir uma qualidade conducente à satisfação de todos do mesmo modo, no sentido de gerar consenso. Contudo, segundo Carvalho e Diogo (1999: 66-67):

O consenso constrói-se pela implicação, pelo debate colectivo e permanente. O consenso não é uma miragem num espaço de igualdade para todos, mas é uma conquista de todos e para a construção do consenso é necessário uma estrutura participativa.

Nestas circunstâncias, mediante uma união de esforços e através de uma participação activa, todos teriam voz e vez de expressarem as suas opiniões, possibilitando à escola e cada escola entender a sua realidade e saber onde intervir para melhorar a qualidade de acordo com o seu contexto, problemas e necessidades, contando com a participação de todos os actores educativos (directos ou indirectos).

Nestes termos, a escola estaria a procurar respostas para os desafios impostos pela sociedade, dentre as quais se destaca a qualidade do processo de formação do educando no qual o professor desempenha um papel de suma importância. Em continuação, este assunto é tratado no próximo capítulo que agora se inicia.

Capítulo 2: Perspectivas sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem

Dando continuação ao trabalho, neste capítulo iniciamos pela clarificação do que se pode (ou não) entender como sendo um processo ensino-aprendizagem de qualidade. Clarificamos, também, o papel das práticas pedagógicas na sala de aula na consecução deste ideal, cuja definição adoptada conduz ao reconhecimento da diversidade de variáveis nelas implicadas e da sua relação com a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

1 O que significa um processo ensino-aprendizagem de qualidade

Mediante a consulta do dicionário da Língua Portuguesa (1999: 626) encontramos que ensinar (do latim *insignare*) “é ministrar conhecimentos de uma ciência ou arte a; dar lições a alguém”. Por sua vez, o Dicionário breve de Pedagogia (2001: 195), define o ensino como sendo um “processo pelo qual o professor transmite ao aluno o legado cultural em qualquer ramo do saber”.

Efectivamente, o saber pode ser adquirido de diversas maneiras e, hoje em dia, com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, as possibilidades são cada vez maiores. No entanto, cabe destacar historicamente a responsabilidade da escola na

transmissão da cultura e dos saberes; o seu papel na socialização do indivíduo preparando-o para a vida social.

Segundo o posicionamento de Dayrell (1994: 79), “os alunos e a escola interagem; os alunos são projectos da escola, mas convém compreender que a escola também é parte do projecto dos alunos, ocupando seus anseios e expectativas”.

Apesar das definições de dicionário apresentadas limitarem o acto de ensinar à transmissão de conhecimentos, hoje em dia, as finalidades do ensino evoluíram. Conforme escreve Altet (2000: 13):

O acto de ensinar, ao sabor das finalidades educativas, passou sucessivamente, da transmissão de informações, para o desenvolvimento do saber-fazer, para a formação da pessoa, nos nossos dias, chegar à concepção do “ensino que dê resposta” (...) no qual o professor se adapta às necessidades dos alunos.

Assim, corroboramos com a autora quando defende que ensinar é “um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal, o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem” (Altet, 2000: 13).

Nesta perspectiva, o ensino, correspondente a uma transmissão de conhecimentos, tem vindo a colocar-se ao serviço da aprendizagem entendida como uma “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (Alarcão e Tavares, 1999: 86).

Portanto, aprendizagem não significa um amontoar de coisas mas trata-se de um processo sistémico, dinâmico que implica um processo de retroacção e de ajustamentos sucessivos (Gagné, 1975 citado por Altet, 2000: 18). Da mesma forma, as aprendizagens escolares passam pela comunicação e, numa dada situação, pressupõem interacções entre os actores educativos, ou seja, entre o professor e os alunos. A este respeito Altet (2000: 62) partilha a seguinte opinião:

O que caracteriza de facto a comunicação pedagógica é que não se trata de uma simples emissão ou difusão de mensagens, mas de uma troca finalizada numa aprendizagem, por meio de um processo interactivo de ensino-aprendizagem em que o emissor procura modificar o estado do saber do receptor, o que torna fundamental a presença de um duplo *feedback* receptores-emissor, mas também emissor-receptores.

Assim, tal como refere Altet (2000: 13) porque ensinar é levar a aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe, “o ensino-aprendizagem formam uma dupla indissociável”, constituindo, nas palavras de Richelle (1986, citado por Altet, 2000: 13), “as duas faces de uma mesma moeda”.

Para Demo (2000, citado por Pibernat, 2004: 97), a qualidade do processo ensino-aprendizagem reside na possibilidade de se proporcionar aos alunos o acesso universal ao conhecimento básico, que garanta a todos as condições de participar e produzir, sobretudo “aprender a aprender”.

Esta ideia de uma aprendizagem contínua também é defendida por Piaget (1995, citado por Collares, 2003: 38) quando afirma que o ideal da educação não é aprender ao máximo, mas é antes de tudo “aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Neste sentido, não se pensa o processo de aprendizagem como concluído ao término do período formativo, mas postula-se que a formação é um processo contínuo. Daí que, tendo presente que na sociedade em que vivemos, “o que hoje é imprescindível e necessário, amanhã está ultrapassado” (Cabral, 2007: 157), depreende-se a concepção de um ser humano em constante aprendizagem o que conduz a Educação a organizar-se, segundo Delors (1996: 45):

(...) a volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo para cada individuo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é a adquirir os instrumentos de compreensão, aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente, aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Desta forma, a qualidade do processo escolar não se centra tanto na instrução, mas postula um ensino e aprendizagem dinâmicos, voltado para explorar as habilidades dos alunos facultando os meios para construção do conhecimento, atitudes e valores e aquisição de competências.

Por sua vez, Mezomo (1997, citado por Pibernat, 2004: 93) entende que a qualidade do ensino passa pelo envolvimento de todas as pessoas da instituição, sendo o principal responsável o professor, que no fazer pedagógico compromete-se não só com a melhoria do seu desempenho como também leva em consideração a motivação de todos os alunos para uma efectiva aprendizagem.

Segundo Postic (1995: 21), a motivação orienta e organiza a actividade do sujeito, possibilitando ao aluno ganhar confiança em si próprio e nas suas capacidades de agir e de se desenvolver. Assim, acrescenta o mesmo autor, “o desejo de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso”.

Porque como demonstrou Piaget (1972, citado por Altet, 2000: 174), é o sucesso que “permite, na produção de saberes, a compreensão e a aprendizagem e não a sequência do tipo “compreender – ter sucesso”, como durante muito tempo defenderam as concepções clássicas”.

Ao invés disso, hoje em dia, de acordo com Postic (1995: 91), as novas concepções pedagógicas se centram no aluno, nas suas dificuldades, necessidades, nos seus processos de aprendizagem. Para Altet (2000: 174), centrar-se no aprendente significa:

- Ter em conta os saberes que já possui;
- Identificar e definir as dificuldades e obstáculos a transpor e pôr em prática condições activas de aprendizagem activa;
- Escolher a actividade, os suportes pedagógicos, o modo de agrupamento, o modo de orientação e prever uma avaliação formativa para reajustar a situação de acordo com as interacções encontradas.

Desta forma, o aluno é visto como um ser activo do processo educativo. Assim, opera-se uma mudança que induz à transição do processo de ensinar para o processo de aprender. Nisso, o professor ao organizar condições de aprendizagens activas para o aprendente, vai ser levado a desempenhar um outro papel que passa do ensinar, para o formar, educar. Para tanto existe a necessidade de repensar a sua prática pedagógica em sala de aula.

2 O papel da prática pedagógica na sala de aula na construção da qualidade do processo ensino-aprendizagem

2.1 Clarificação do conceito de prática pedagógica

As ideias abordadas sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem evidenciam a importância que tem o professor para a concretização de uma educação e ensino de qualidade. Isto é assim, porque, o professor detém uma visão de sociedade, mundo, educação e homem que influenciará directamente no tipo de encaminhamento que imporá à sua prática pedagógica, afectando o conteúdo da educação dos seus alunos, com repercuições para uma vida inteira (Carvalho e Diogo, 1999: 48).

Assim, segundo Antunes (2001: 253), dependente da sua postura e da sua actuação, o professor pode ser um excelente promotor da criação de condições para que as pessoas prossigam no seu processo de crescimento e emancipação pessoal. Caso contrário, refere a mesma autora, o professor poderá representar um obstáculo incontornável a esta criação.

Nisso, conforme refere Delors (1996: 136), nunca é demasiado insistir na importância da qualidade do ensino e, portanto, dos professores. Para Delors (1996: 136-137), a “qualidade do professor” passa por um conjunto de medidas entre as quais cita: o recrutamento, a formação inicial, contínua e pedagógica, o controlo, a gestão, a participação dos agentes exteriores à escola, melhoria das condições de trabalho e a qualidade dos meios de ensino.

Neste sentido, a “qualidade do professor” contribui para a qualidade da educação, pois ele é uma figura central do processo educativo, sendo-lhe exigida formação/ qualificação necessária para tal.

Por outro lado, conforme escrevem Carvalho e Diogo (1999: 47) por mais centralizado que seja o sistema educativo e fechado o currículo prescrito, o professor nunca é um mero consumidor deste. Isto é assim, explicam os autores, porque incumbido de levar à prática umas intenções educativas definidas antes e acima dele, o professor é sempre um agente modelador destas.

Com isso, de acordo com Cruz (2005: 197), o docente exerce um papel de tradutor da ideia oficial para o contexto da prática da sala de aula. Para tanto, a autora considera como fundamental o facto do “docente ultrapassar a posição de meramente aplicar currículos pensados por outros, para tornar-se num intelectual transformador, reflexivo e crítico que toma as reformas como um desafio para repensar a sua prática pedagógica na sala de aula”.

Na perspectiva de Cruz (2005: 192), falar da prática docente na sala de aula “exige que falemos de sujeitos que possuem um ofício, o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios do seu ofício no seu trabalho quotidiano nas escolas”. Contudo, utilizamos aqui o termo de prática pedagógica no sentido utilizado por Nelisse (1997: 6) como:

Um fazer ordenado que envolve professores e alunos no microsistema da sala de aula e exige um momento de planificação, interacção, avaliação e, finalmente, reflexão crítica da acção desenvolvida.

Neste sentido, apesar da actuação do professor em sala de aula sofrer a interferência de um conjunto de saberes pessoais e sensibilidades cultivadas ao longo da sua formação, a mesma deve ser perspectivada segundo a óptica de um fazer orientado por meio do qual a prática pedagógica se traduz numa acção planificada, avaliada e reflectida do dia-a-dia tendo em vista alcançar melhores resultados.

2.2 Variáveis da prática pedagógica e sua relação com a qualidade do processo ensino-aprendizagem

Os rumos que seguimos ao longo do nosso trabalho levam-nos à constatação que a qualidade revela-se uma construção a longo prazo. Neste sentido, situar a educação numa perspectiva de qualidade significa encará-la como um processo contínuo, vinculado a uma aprendizagem permanente que ocorre ao longo da vida, representando, segundo Cabral (2007: 159) “um meio para enfrentar os desafios das transformações sociais e um mediador entre as transformações sociais e o crescimento pessoal”.

Nestas circunstâncias, torna-se muito difícil avaliar a qualidade da educação pois, conforme escreve Paro (1998: 3):

Diferentemente de outros bens e serviços cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente a sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda a sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período.

Decorrente deste facto, analisar as práticas pedagógicas numa perspectiva de qualidade do processo ensino-aprendizagem não se revela tarefa fácil, sobretudo quando se trata de um processo que sofre a interferência de inúmeras variáveis, nem todas aqui retratadas.

Na sequência, debruçaremos rapidamente a nossa análise sobre estes aspectos, procurando evidenciar a importância que assume a planificação, avaliação e reflexão num trabalho sistemático e cooperativo para, nos dizeres de Freire (1991, citado por Collares, 2003: 58) “superar o puro saber da experiência feita”. Ainda, fazemos referência aos modelos pedagógicos em que o professor se situa, o ambiente educativo e as metodologias adoptadas bem como o perfil da escola, do professor e do aluno.

2.2.1 *A planificação*

O tempo de instabilidade e incertezas que caracterizam a sociedade actual fazem com que o planeamento se constitua cada vez mais como uma necessidade imprescindível. No caso do trabalho docente, a planificação inclui-se num dos aspectos mais importantes do ensino, porque determina em grande parte o conteúdo e a forma do que é ensinado nas escolas (Arends, 1995: 67).

Por sua vez, Saraiva (1999: 122) refere que um bom plano que oriente o professor, que respeite as características dos alunos e que preveja uma boa articulação das sequências de aprendizagem está, geralmente, na base do sucesso dos alunos e do êxito do professor.

De acordo com Arends (1995: 54) os professores planificam tendo em vista diferentes ciclos de planificação ou períodos temporais que podem ir desde a planificação anual, do período, da unidade até á semanal e diária.

Nesta tarefa, os professores ao planificarem as suas aulas, antecipadamente reúnem a documentação, definem os objectivos, escolhem um método, optam por determinadas estratégias e determinado material e desta forma constroem um cenário que determina as interacções que irão desenrolar na aula (Altet, 2000: 113).

Nestes termos, planificar é transformar uma ideia num percurso de acção. Isto mesmo escreve Carvalho e Diogo (1999: 13), ao referirem que a planificação tem “um pé” na situação vivida e o outro na situação desejada, comportando a linha condutora da acção, dando-a um significado e sentido específicos.

Todavia Arends (1995: 67), alerta-nos que ao lado das consequências positivas da planificação para a aprendizagem e para o comportamento na sala de aula, ela poderá também ter consequências negativas. A este respeito escreve:

A planificação pode aumentar a motivação do estudante, ajudá-lo a centrar-se na aprendizagem e eliminar os problemas de gestão da sala de aula. A planificação pode também apresentar aspectos negativos não previstos; pode por exemplo, limitar a iniciativa do estudante na aprendizagem e tornar os professores insensíveis às ideias dos seus alunos.

De qualquer forma, Arends (1995: 45) reforça que tanto a teoria como o bom senso sugerem que qualquer tipo de actividade quando planificada, os resultados a obter são bem melhores.

Dos posicionamentos dos autores abordados podemos extrair que da qualidade da preparação da aula, depende, em medida considerável, a sua efectiva realização e obtenção dos objectivos pedagógicos a serem alcançados ao longo do momento de interacção na sala de aula com os alunos. Assim, se o professor preparar bem as suas aulas todos os dias, estará em melhores condições para desenvolver um processo ensino-aprendizagem de qualidade.

No entanto cabe destacar que, o convite à reflexão sobre o trabalho do professor não ficaria completo se, em todo o processo de planificação e realização das tarefas não existisse uma avaliação sistemática e continuada tanto do desempenho dos alunos como do desempenho do professor.

2.2.2 *A avaliação*

Casanova (2004: 79-80) referindo-se à avaliação diz que avaliação e qualidade encontram-se intrinsecamente ligados não sendo possível, pelo menos em educação, considerá-las como independentes. Isto porque, de acordo com Santiago (2000: 38), a avaliação apresenta-se como um dispositivo importante para a manutenção do que já foi adquirido e o apoio à inovação e mudança.

Para Sarranova (2002: 37), a avaliação no contexto escolar supõe a implicação de todos os agentes, permite o estabelecimento de parâmetros comparativos ao longo do tempo, satisfazendo o dever social da escola render contas à sociedade, às famílias implicadas com as quais se poderá estabelecer um diálogo partindo dos resultados obtidos.

No caso dos alunos, segundo Arends (1995: 229), “a informação acerca dos mesmos pode ser recolhida através de uma série de maneiras informais, tais como observações e trocas verbais”. Pode também, de acordo com o mesmo autor, “ser recolhida de um modo formal, tal como trabalhos de casa, testes e relatórios escritos”. Estas situações encontram-se na base de diferentes modalidades da avaliação correspondentes à avaliação diagnóstica, formativa/formadora e sumativa.

Não obstante, o facto da tradição e dos usos da avaliação serem muito mais de natureza sumativa, corroboramos com Pacheco (2001: 134) quando defende que é “a avaliação formativa que se deve privilegiar num sentido de uma intervenção orientada para a melhoria de qualidade de ensino”.

Neste sentido, a avaliação surge como algo que ultrapassa o acto de classificar (ou pelo menos, não se limita exclusivamente à mesma). Torna-se num momento privilegiado de

diálogo e trocas de saber, buscando “desenvolver uma compreensão dos sucessos e fracassos dos alunos de modo a permitir sugerir e sustentar estratégias que os ajudem a superar as suas dificuldades” (Saraiva, 1999: 142). Cortesão e Torres (1990: 92-93) resumem bem esta ideia escrevendo que:

A avaliação deixará de ser uma actividade odiada pelos alunos, que lhes semeia de angustia a aprendizagem, que fomenta o espírito competitivo entre obreiros do mesmo labor, para ser tão desejada pelo aluno como pelo professor, pois será um termómetro do rendimento, bússola das actividades, um precioso instrumento utilizado na sadia tarefa de auto-superação correspondente a uma atitude de acreditar que é possível que a escola não crie dentro de si as mesmas condições de luta selvagem da sociedade, que é possível fazer de cada aluno um amigo a quem constantemente ajudamos a dar-se conta de tudo o que o possa ajudar a crescer como ser humano que é.

Esta vertente formativa da avaliação também deve estar presente quando se coloca a questão da avaliação da prática pedagógica na sala de aula. De acordo com Altet (2000: 175), “se a avaliação formativa fornece ao aluno informações úteis sobre e para as suas aprendizagens, ela também fornece ao professor indicações sobre os seus próprios procedimentos”. Neste sentido, segundo a mesma autora:

A avaliação formativa informa, identifica para regular, ajustar, adaptar. A sua principal finalidade é a regulação dos processos de ensino-aprendizagem. A sua função é o ajustamento da intervenção pedagógica às características de cada aprendente.

Nestas circunstâncias, o professor obtêm indícios para aprofundar as causas dos resultados obtidos e tomar as decisões adequadas para introduzir estratégias apropriadas no sentido de reflectir e melhorar a sua prática. Para tanto, necessita do “apoio de outros professores como também dos alunos a quem se deve ouvir porque são eles que melhor conhecem o professor em aspectos que não devem deixar de ser avaliados” (Pacheco, 2001: 133-134).

Assim, a avaliação entendida como um “processo analítico-descritivo e informativo nos meios que emprega e formativa na intenção que lhe está subjacente” (Ribeiro, 1999 citado por Varela, 2006: 130), transformar-se-á num motor de melhoria contínua, subsidiando resultados para serem divulgados no sentido de fazer com que a reflexão surja.

2.2.3 A reflexão

De acordo com Roldão (2000: 69), no contexto de complexidade, diversidade e mudança das sociedades actuais “o conceito de reflexibilidade, largamente assente na teorização de Schön, na década de 80, sobre o professor enquanto prático reflexivo, tornou-se nas últimas décadas uma das estratégias mais promissoras para a melhoria da qualidade da educação”. Da mesma forma, acrescenta a autora, trata-se de um “suporte teórico seminal de todas as linhas de investigação educacional”.

Isto é assim porque, conforme escreve Ortiz (2001: 77) “a qualidade educativa requer transformar a cultura profissional da escola em uma nova cultura que permita a reflexão colectiva e a discussão permanente dos princípios que governam a prática”. Esta escola é caracterizada por Delval (1993, citado por Collares, 2003: 66) como sendo um espaço onde:

O professor não pode limitar-se à utilização de fórmulas ou receitas, senão que tem que ser um criador constante que está continuamente atento ao desenvolvimento de seus alunos e lhes proporciona as oportunidades para que aprendam (...). Assim, pois, a escola que propomos não substitui uns conhecimentos por outros (...) mas transforma a actividade dos alunos e a actividade do professor, os objectivos da educação e todo o trabalho que se realiza dentro da sala de aula e que muitas vezes tem que ir também fora da aula.

A exposição das ideias deste autor leva-nos a compreender que este enfoque de reflexão, para o professor, envolve duas dimensões. A primeira refere-se ao facto do docente enfrentar necessariamente a tarefa de gerar novos conhecimentos para interpretar e compreender a específica situação em que se move. Como afirma Delval (1993, citado por Collares, 2003: 65), “a acção assim pensada, supõe que o sujeito não espere que se produza as transformações no mundo, ele deve provocá-las”.

Isto implica empreender uma acção científica, crítica e questionadora da realidade com que se vive e sobre a qual se actua. Para tanto, é preciso buscar na pesquisa elementos que possibilitem o desmantelamento de velhas crenças. Isto mesmo escreve Arends (1995: 12) quando refere que “o conhecimento e a utilização dos resultados da investigação torna-se num processo de compreensão e dúvida, bem como de desafio às crenças que temos acerca do modo como a aprendizagem decorre”.

Assim, nas palavras de Collares (2003: 70), o professor como investigador, coloca-se sempre como “aprendiz que, atento a tudo, ouve, interfere, acompanha, reflecte, partilha no sentido de melhor compreender o aluno”.

A segunda dimensão é representante da ideia segundo a qual a acção do professor deve sair do isolamento. O autor ao sublinhar que o trabalho realizado pelo docente deve extravasar a sala de aula, leva-nos a perspectivar a acção do professor como transcendente ao espaço e contexto escolar. A este respeito Amaral (2000: 82) afirma:

O professor enquanto *eu solitário*, pode até reflectir sobre a forma como ensina, sobre os resultados que obtém, sobre o saber científico de que necessita para melhor servir os seus alunos (...). Contudo, este processo de reflexão solitária não trará efeitos e resultados como a reflexão em parceria.

Para Ortiz, (2001: 77), são inúmeras as vantagens de um trabalho desenvolvido nestas condições, nomeadamente, a implicação colectiva para a busca de soluções, o favorecimento de um maior compromisso com as decisões tomadas bem como o aumento da diversidade de pontos de vistas. Neste contexto, o ditado “duas cabeças pensam melhor que uma só” obtém toda a significação.

Contudo, para que os resultados sejam visíveis Ortiz (2001: 77), considera fundamental a “criação de um conjunto de condições favoráveis que se prendem à distribuição das tarefas e recursos, o estabelecimento de uma dinâmica de trabalho, a construção de uma atmosfera participativa, enfim, criar um clima propício ao trabalho em e de equipa”.

Collares (2003: 68) realça que o trabalho em equipa representa uma oportunidade de se estabelecer uma acção interdisciplinar, definindo a criação de vínculos que jamais esgotam um assunto. Nesta dinâmica, acrescenta a autora, o futuro é construído a partir de acções que “não estão prescritas que, embora possam ser antecipadas, em função do movimento de reflexão que se estabelece em sua efectivação, essas acções representam, sempre, abertura de possibilidades” (Collares, 2003: 82).

Assim, ser-se reflexivo é ter abertura de espírito, responsabilidade, empenhamento; é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido; é ser capaz de efectuar mudanças contínuas que mostrem o gosto pela actualização constante; é evidenciar capacidade de decisão, gosto por cooperar com os outros, adaptabilidade e flexibilidade (Shön, 1987, citado por Pereira, 2003: 43).

De acordo com Pereira (2003: 44), “o ciclo de reflexão engloba a acção, o conhecimento da acção e a reflexão sobre a acção. O professor reflecte sobre o conteúdo do que ensina, o contexto, a competência didáctica e as finalidades do ensino”. Sob esta dinâmica, o professor estabelece a necessária ligação entre a teoria e a prática pois, tal como refere Becker (2000, citado por Collares, 2003: 64-65):

Através da acção desprovida de reflexão, promove-se a ilusão de distanciamento entre teoria e prática. Embora seja interessante, ideologicamente, manter como consenso a ideia que a teoria, na prática, é diferente, ou de que a teoria pouco ou nada serve para a prática, o desvelamento desse não distanciamento torna-se imprescindível para que se possa conquistar coerência entre o fazer e o dizer que se quer e se acredita democrático e progressista.

Enfim, na opinião de Shön (1987) e corroborado por Alarcão (1996), citados em Pereira (2003: 44), a reflexão:

Baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Conjuga cognição e efectividade num acto específico, próprio do ser humano. Aceita-se o sujeito em formação como pessoa que pensa, dando-lhe direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e reconhece-se a capacidade de tomar em mão própria a gestão da aprendizagem.

Considerando os pontos de vista dos diferentes autores abordados, podemos dizer que para se alcançar um processo ensino-aprendizagem de qualidade, a prática pedagógica na sala de aula deve ser perspectivada como um processo de acção e reflexão cooperativa, questionamento e experimentação, no qual o professor, mediante um espírito crítico e aberto, aprende a ensinar, e ensina porque aprende.

O professor, nas palavras de Gómez, (1997: 42), “intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos, e ao reflectir sobre a sua intervenção, exerce e desenvolve a sua própria compreensão”.

Neste espírito, segundo Alarcão (2000: 18), “o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo colectivo”. Ao fazê-lo, acrescenta a mesma autora, “enquadra-se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho”.

Neste sentido, estaremos, nas palavras de Tavares (2000: 58) “a olhar para a escola como uma verdadeira comunidade de pessoas que age, interage, aprende e se desenvolve, como uma comunidade educativa, de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento”.

2.2.4 Os modelos pedagógicos em que o professor se situa

Tal como escreve Lerbet (1999: 160), o pensamento não trabalha senão com modelos que são as imagens mentais, mesmo que vagas e imprecisas. A noção de modelo prende-se à ideia de esboço, podendo ser entendido como um esquema teórico em matéria científica representativo de um comportamento, de um fenómeno ou conjunto de fenómenos (Costa e Melo, 1999: 1107).

Desta forma, um modelo assemelha-se à realidade que supostamente representa mas não pode ser confundido com a mesma até porque, esta revela-se tão ampla, rica e complexa que nunca conseguiremos traduzi-la na sua totalidade.

Assim, cientes desta impossibilidade interessa neste ponto do trabalho abordar, em linhas gerais, alguns exemplos de modelos pedagógicos que, nos dizeres de Teixeira (2004: 62), “enquanto categorizações correspondentes a construtos teóricos, funcionam apenas com um valor heurístico, no sentido de facilitarem a investigação”.

Esta breve abordagem faz-se necessária porque tal como escreve Sacristán (1996, citado por Teixeira, 2004: 58), todo o professor detém uma teoria que subsidia e justifica a sua prática pedagógica. Assim, torna-se necessário investigar esses modelos no sentido de diagnosticar a sua vigência e/ou predominância tendo presente os construtos que se defrontou a nossa pesquisa empírica e a necessidade de responder aos objectivos deste trabalho.

Vários teóricos têm debruçado sobre esta questão. Joyce, Weil e Shhowers (1992, citados por Arends, 1995: 16), abordando este assunto enquadraram os 20 modelos ou abordagens mais importantes do ensino em quatro grandes orientações curriculares e pedagógicas a saber: modelos humanistas, modelos sociais, modelos cognitivos e modelos comportamentais.

Já Marreno (1993, citado por Teixeira, 2004: 65) destaca cinco grandes correntes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica e construtivista. Por sua vez, Arends (1995: 16) apresenta como funções interactivas do ensino seis modelos didácticos: exposição, instrução directa, ensino de conceitos, ensino crítico, aprendizagem cooperativa e discussão na sala de aula.

Contudo, de um modo geral, os modelos resumem-se, segundo diversos autores (Teixeira, 2004; Soares e Ribeiro, 2000; Mizukami, 1986), em dois grandes blocos: tradicional e construtivista.

- *O modelo tradicional*

O tipo de ensino que está subjacente a este modelo caracteriza-se, de acordo com Soares e Ribeiro (2000: 3), por aulas expositivas, demonstrações e sistematização da matéria de forma sequencial, lógica e desvinculada das outras disciplinas e da realidade. Acrescenta as mesmas autoras que este ensino contempla essencialmente a quantidade de noções, conceitos e informações.

A aprendizagem consiste na retenção das informações e demonstrações transmitidas que serão gravadas nas mentes individuais (Soares e Ribeiro, 2000: 3). Desta forma, trata-se de uma

aprendizagem repetitiva e mecânica pois, para mostrar que “aprendeu” a matéria, o aluno memoriza e repete as informações tal e qual lhe foi transmitido. Assim, Teixeira (2004: 70) afirma que ao promover a memorização mecânica de conceitos, princípios e técnicas, este modelo de ensino-aprendizagem visa mais os resultados que o processo.

A avaliação das aprendizagens tenderá a ser vista como testagem das aquisições a reproduzir em testes, provas ou exames finais na intenção de seriar o aluno com vista à sua progressão (Teixeira, 2004: 71). Neste sentido, a avaliação assume um carácter estático, burocrático, classificatório e selectivo quando a atitude educativa deveria estar mais voltada para a promoção do sujeito no sentido de superar as suas dificuldades e maximizar as suas potencialidades.

Neste modelo o aluno é perspectivado não só como um sujeito passivo mas também ignorante e sem luz, um recipiente vazio que deve ser enchido pela garrafa cheia do saber do professor (Teixeira, 2004: 69). Desta forma, na sua prática pedagógica o professor é o detentor do saber e os transmite aos alunos que apenas executam as prescrições que lhe são fixadas por autoridades externas (o programa, o professor, as disciplinas) sem qualquer questionamento.

Assim, é subestimado o papel do aprendente e a ênfase é posta no comportamento do professor. Este, geralmente, guarda uma significativa distância dos alunos, mostra-se autoritário, severo, rigoroso e adopta um sistema rígido de controlo, premiações e punições

(Soares e Ribeiro, 2000: 3). Tal como o professor trabalha isolado dos outros professores, também os alunos trabalham de forma isolada pois não se registam práticas de interacção entre eles, conduzindo à ausência de cooperação na realização de tarefas.

Face ao exposto, podemos considerar que o modelo tradicional da prática pedagógica baseia-se numa concepção individualista, centrada no professor e na transmissão dos conteúdos. Predomina uma visão passiva do sujeito e o conhecimento é encarado como estático e universal.

- *O modelo construtivista*

De acordo com Arends (1995: 4-5), o ensino numa perspectiva construtivista proporciona experiências relevantes aos alunos, propiciando oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir. Nesta perspectiva, de acordo com o mesmo autor, “os currículos escolares deixam de ser entendidos como documentos contendo informações importantes mas sim como um conjunto de acontecimentos e actividades de aprendizagem através dos quais professores e alunos elaboram conjuntamente conteúdo e significados”.

Neste modelo, ao invés do conhecimento ser considerado como um dado adquirido, estabelecido e transmissível, defende-se que o mesmo é algo pessoal e que o seu significado é construído pela pessoa em função da experiência (Arends, 1995: 4).

Neste sentido, inversamente ao modelo anterior, neste modelo privilegia-se a aprendizagem partindo do pressuposto que o educando é o sujeito da aprendizagem e como tal, deve ser considerado pessoa activa e participativa na construção do conhecimento. O aluno deixa de ser um receptor passivo que memoriza para aprender. Ele é estimulado a questionar e a agir com autonomia e criatividade sobre o contexto, relacionando os conhecimentos novos com os prévios que todo o aluno é portador, de forma crítica e reflexiva, pois nisso consiste, a aprendizagem (Teixeira, 2004; Soares e Ribeiro, 2000; Mizukami, 1986).

Segundo Soares e Ribeiro (2000: 4), a avaliação consiste em um instrumento de investigação incessante das dificuldades dos estudantes e de dinamização de novas oportunidades de conhecimento. As autoras caracterizam a avaliação como um processo contínuo que contempla a negociação e a participação individual e colectiva dos alunos. Portanto, a avaliação, é entendida em toda a sua amplitude como algo de dinâmico e estimulante que contribui tanto para o desenvolvimento do aluno como do professor.

Na sua prática pedagógica, o professor torna-se um mediador da relação dos estudantes com o conhecimento e desencadeador de reflexões, a fim de possibilitar aos alunos a construção do saber, a capacidade de aprender a aprender e o desenvolvimento ético, político, pessoal, profissional e da cidadania (Soares e Ribeiro, 2000: 4). Nesta perspectiva, segundo as autoras,

o professor exerce a sua autoridade mediante o diálogo, no respeito, na interação, na negociação e no estabelecimento de uma relação horizontal com os estudantes.

Neste sentido, esta perspectiva é aquela a considerar quando se trata de fazer referência a praticas promotoras da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

2.2.5 O ambiente educativo construído e as metodologias adoptadas

Para Antunes (2001: 228), um processo educativo escolar baseado na obediência, aceitação e conformismo não incentiva a um processo de auto-criação ao longo da vida. Pelo contrário, segundo a mesma autora, como resultados teremos cidadãos moldados e conformados com o sistema social e com o sistema de valores da sociedade em que estão inseridos.

Neste sentido, Antunes (2001: 227) propõe uma metodologia de aprendizagem que incentiva a curiosidade, o gosto pelo saber, o contacto com o novo, em última análise, a possibilidade de crescimento. Para a autora, só um ambiente educacional desenvolvido nestas condições aliadas a um clima de paz e liberdade será possível fazer com que:

Cada um se realize como um eu singular e exclusivo que se redescreve pelas suas próprias palavras e que decide e age de forma livre e responsável, quer enquanto eu individual, quer enquanto cidadão.

Para tanto, Antunes (2001: 237), defende a necessidade de haver um ambiente educativo centrado na dinâmica de como aprender e como pensar do que no que deve ser aprendido e pensado, no sentido de levar os educandos a trabalhar as suas capacidades, ideias acerca dos assuntos propostos, do que a repetir detalhadamente esses assuntos.

Nesse sentido, entenderão que o saber não é um conjunto de conhecimentos feitos. De acordo com Antunes, (2001: 243), trata-se de uma actividade de construção contínua que supõe trabalho de investigação, humildade intelectual, aceitar o erro e aprender com ele e, fundamentalmente, uma relação dialogal e recíproca entre todos.

Deste modo, educandos e educadores tomam consciência de que é sempre possível reabrir qualquer assunto a uma nova e posterior discussão, desde logo, nenhum assunto pode ser dado como acabado e nenhuma verdade pode ser entendida como absoluta.

Como resultados deste processo a sala de aula torna-se, nas palavras de Collares (2003: 53), “um espaço de vida no qual se faz história, que é construída e reconstruída a cada dia. É um lugar onde se tomam decisões e se constrói um fazer solidário, no qual todos têm o que aprender e ensinar ao outro”.

A aula transforma-se num momento privilegiado de troca de ideias, de prática autocrítica, de interajuda, de enriquecimento mútuo e de crescimento, levando os alunos a recombina a sua teia de crenças, a alargar os seus horizontes e a criar novas significações (Antunes, 2001: 244-245). Assim, torna-se numa comunidade de educação, investigação e aprendizagem.

Entender a prática pedagógica sob esta perspectiva supõe considerar que a mesma não funciona segundo uma via de comunicação linear no sentido educador-educando. Ao invés disso, contrapõe-se uma perspectiva diferente em que se pressupõe que os educandos participem e façam parte das suas experiências de educação aprendizagem (Antunes, 2001: 243).

Encontramos a mesma posição em Lave e Wenger (1991, citados por Bertrand, 1991: 136), para quem a aquisição de saberes, é uma propriedade que decorre da legítima participação, fundamental para que ocorra a aprendizagem.

Neste sentido, na opinião de Macedo (1995: 111), ao deixar de ser considerado um elemento passivo, “objecto” de formação, a participação que o formando-aluno desenvolve, assegura o seu interesse e transforma-se em parte integrante da aprendizagem.

De acordo com a mesma autora, a utilização da pedagogia do projecto seria uma forma de assegurar o seu interesse, motivação e implicação do educando na aprendizagem na medida

em que o mesmo colabora na definição de objectivos, na selecção de conteúdos e actividades assim como no desenvolvimento da sua própria avaliação.

É que de acordo com Macedo (1995: 111), “a pedagogia do projecto vincula-se à corrente da pedagogia que tem como principal objectivo implicar o aluno na construção do seu próprio saber, saber-fazer e saber-ser”. Perrenoud (2003: 110-111) define a pedagogia de projecto como:

- Uma empreitada colectiva gerada pelo grupo-classe, na qual o professor coordena, mas não decide tudo;
- Uma orientação para uma produção concreta (textos, jornais, espectáculos, exposições, maquetes, experiências científicas, festas, passeios, eventos desportivos, concurso, etc.);
- Um conjunto de tarefas nas quais todos os alunos possam participar e tenham uma função activa, a qual poderá variar em função de seus recursos e interesses;
- Um aprendizado de saberes e conhecimentos no âmbito da gestão de projectos (decidir, planificar, coordenar, etc.);
- Um aprendizado identificável e que conste do programa de uma ou mais disciplinas; Uma actividade emblemática e regular colocada a serviço do programa.

Para este autor, os conhecimentos evocados não se circunscrevem a nenhuma disciplina em particular, apelando ao desenvolvimento de competências transversais. Segundo Diaz (2006: 171) para o ensino de competências destaca-se o ensino cooperativo em pequenos grupos, pois desenvolvem competências relativas às habilidades e destrezas transversais, assim como o desenvolvimento de atitudes e valores.

Na aprendizagem cooperativa e em grupo, a riqueza das interacções vai mais além do puramente académico e formal (Diaz, 2006: 171). Esta ideia também é defendida por Postic (1995: 23) quando defende que:

No grupo surgem conflitos provenientes de pontos de vista diversos, que trazem consigo um desequilíbrio das estruturas de apreensão do real. O desequilíbrio leva a que o aluno se descentre e conduza experimentação de estratégias novas. Esta é uma oportunidade para uma reestruturação.

De qualquer maneira, não obstante o facto deste autor reconhecer a importância do trabalho de grupo, de igual modo não deixa de esclarecer que o progresso individual é maior quando a situação pedagógica é organizada da seguinte forma: “investigação pessoal perante um

problema, seguida de um trabalho de grupo onde o problema é reencontrado numa determinada tarefa”.

Assim, seja situações de trabalho de grupo ou de trabalho individualizado, a organização da situação pedagógica deve fazer apelo, nas palavras de Altet (2000: 173), a operações cognitivas produtivas, divergentes e criativas. De acordo com mesma autora, situações como estas – situações abertas, situações-problema, situações enigma - , permitem o reinvestimento, a resolução de problemas ou o adiantamento da criatividade e implicam o aluno na construção do saber.

Neste percurso, a avaliação deve ser perspectivada mais como processo de comunicação guiada, integrada na instrução da aula e orientada ao alcance dos objectivos educativos de que como um processo de medida de resultados de aprendizagem (Diaz, 2006: 214). Da mesma forma, os critérios de avaliação devem ser explicitados de maneira que os estudantes possam compartilhá-los, discuti-los e apropriarem-se dos mesmos para fazer um uso estratégico destes.

Neste sentido, é preciso utilizar estratégias que façam com que o estudante se sinta agente activo da sua própria avaliação, aprenda a avaliar as suas próprias acções e aprendizagens e utilize técnicas de autoavaliação e seja capaz de transferi-los para diversas situações e contextos. Entre os recursos existentes, o autor (Diaz, 2006: 215), sugeriu-nos o autoinforme, o diário reflexivo, os relatos autobiográficos, os portfólios como sendo os mais adequados:

- **Autoinforme:** proporciona ao aluno informações sobre si mesmo nos mais distintos aspectos do seu funcionamento no processo de aprendizagem, antes, durante e depois de realizar uma determinada tarefa ou proposta de trabalho. Mediante este sistema de avaliação o professor obtém informação do produto realizado e sobre o processo percorrido.
- **O diário reflexivo e os relatos autobiográficos:** se refere aos relatos que o aluno faz da sua própria prática de aprendizagem e o próprio funcionamento, realizados pelo estudante num determinado momento;
- **Os portfólios:** Este método proporciona conhecimento do progresso e processo seguido pela aprendizagem durante um período de tempo e implica mais ao estudante mediante sua própria autoavaliação, já que mantém uma auto-reflexão a partir do conhecimento dos objectivos, os critérios de avaliação, as orientações do professor e a avaliação contínua das produções levadas a cabo.

Face ao exposto, práticas promotoras da qualidade do processo ensino-aprendizagem assentam-se num trabalho cooperativo entre os alunos e entre si e o professor, sendo preciso, antes de mais, um trabalho por problemas e por projectos em que a avaliação é processada através de dossiers feitos por alunos.

Verificam-se resultados positivos no que concerne ao desenvolvimento de determinadas atitudes sociais, em que Bertrand (1991: 150), enumera apontando: “a aceitação dos outros, a diminuição do racismo e dos fenómenos de segregação, uma melhor percepção de si e uma maior capacidade de trabalho com os demais”.

Assim, supor um processo de ensino-aprendizagem de qualidade passa por uma reestruturação da prática pedagógica voltada para pedagogias mais activas, abertas para o mundo e que colocam o ensino em ligação directa com a vida quotidiana tendo presente a diversidade do público escolar. Tudo isto com certeza vai representar um verdadeiro desafio à escola e aos alunos mas também aos professores.

2.2.6 O perfil da escola, do professor e do aluno

Na opinião de Costa (2002: 77), a escola enquanto instituição responsável por um conjunto de órgãos encarregados de organização, direcção e gestão dos diferentes graus de ensino, tem como objectivo primeiro a preparação profissional e social das gerações mais jovens tendo em vista a sua fase adulta.

Contudo, para Cabral (2007: 154), a educação não deve ser entendida somente na perspectiva do crescimento económico e na criação de emprego, mas também numa perspectiva pessoal, na relação sociocultural e na das instituições, pois, segundo a referida autora:

A educação visa o desenvolvimento do homem, da cultura e posteriormente da comunidade de que faz parte, caracterizando-se por um processo através do qual os indivíduos aumentam as suas competências e capacidades e do meio em que vivem e das instituições e recursos que possuem, produzindo melhorias na qualidade de vida.

Neste encadeamento de posições emerge a imagem de uma escola que potencia, por um lado, a preparação para a vida activa, para o mundo laboral e, por outro lado, incentiva o desenvolvimento individual, o pensamento crítico e a intervenção activa do sujeito no meio que o rodeia e do qual faz parte.

Na esteira deste pensamento, a escola deixaria de estar preocupada apenas em desenvolver aptidões cognitivas passando a procurar responder às necessidades de crescimento integral e emancipação individual.

Pensar a escola na perspectiva de qualidade significa pensá-la comprometida com a libertação, emancipação e auto-realização de todas as pessoas num processo educativo que não se circunscreve a um tempo e espaços determinados, antes se vislumbra como um processo permanente e comunitário. Daí a necessidade de uma maior abertura da sua parte, multiplicando os acordos e os contratos de parceria com as famílias, o meio económico, cultural, religioso, o mundo associativo, etc.

Assim, a escola transformar-se-ia numa comunidade educativa que aposta nos mais variados agentes e instituições educativas para concretizar a sua tarefa educativa com base numa rede de parcerias locais e regionais (Antunes, 2001: 236).

Esta abertura faz-se de todo pertinente pois, levando em consideração a sociedade actual, uma sociedade plural em que surgem múltiplas oportunidades de aprender, a imagem da rede impõe-se. Com isso, “a escola, outrora principal senão único local de aprendizagem, é doravante um dos múltiplos lugares de acesso à educação e à cultura” (Lajus e Magnier, 1999: 66).

Nesse sentido, o aluno tem acesso a informações para além do recinto escolar, que muitas vezes entram em concorrência ou em contradição com as aprendizagens anteriores. Isso porque, o conhecimento não mais sob a tutela do livro e do professor, passou a estar ao alcance de todos à qualquer hora e em qualquer lugar.

Para esta mudança, o surgimento da Internet foi fundamental pois, trata-se de um importante instrumento de democratização e descentralização da informação que coloca ao alcance de todos a possibilidade de navegar num oceano de informação e do conhecimento.

Nisso, através da utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem possibilita que conceitos antes unicamente verbalizados sejam manipulados informaticamente através da imagem e do som, tornando-se muito mais evidentes e atraentes para o educando, aumentando o seu gosto de aprender bem como o seu interesse.

Tudo isso representa um verdadeiro desafio para os professores. Já não basta limitar o seu papel à transmissão de conteúdos, sobretudo diante de meios de informação tão mais eficazes como o são as tecnologias de informação e comunicação.

Trata-se de assumir uma nova postura. Mais do que impor temas, o professor procura maximizar as oportunidades de os alunos aprenderem a partir dos seus interesses, gostos e motivação, procurando sempre relacionar o mais possível os assuntos com as suas histórias de vida (Antunes, 2001: 254).

Assim, nas palavras de Teixeira (2000: 4), o professor deixa de ser o único detentor do saber e passa a ser um gestor das aprendizagens e um parceiro de um saber colectivo cujo perfil assentará em princípios de tolerância, de respeito pela diferença, de solidariedade e de afectividade sem prescindir da necessária autoridade.

Porém, como salienta Maisonneuve (1987: 81), não basta definir a autoridade pelo poder estatutário do emissor. Deve acrescentar-se um carácter operacional de eficácia, de influência afectiva. É por isso que muitos autores são inclinados a definir a autoridade pela sua *aceitabilidade* por parte do receptor.

Nestas circunstâncias, entenda-se autoridade como sendo o carácter de uma tal comunicação que é aceite, por aquele que a recebe, como devendo reger o seu comportamento (Barnad, s/d, citado por Maisonneuve, 1987: 81-82).

Para Caldeira (2000: 7), o professor será, assim, interventor, dinamizador, facilitador e organizador de todo o processo educativo:

Interventor, na medida em que induz à mudança de mentalidades, de atitudes, de comportamentos e seja motivador de novas aprendizagens; Dinamizador, de pessoas e de grupos no sentido da ultrapassagem de conflitos, problemas e obstáculos, com vista ao objectivo do desenvolvimento integrado de todos e de cada um. Facilitador, de aprendizagens, porque auxiliar de descobertas e potenciador dos recursos disponíveis; Organizador, na medida em que planifica, executa e avalia todo um percurso de aprendizagens, de execução de tarefas próprias e dos outros, bem como, o desenvolvimento intelectual e físico, no sentido do conhecimento e do ser social. Deste modo, compete-lhe exercer toda a sua influência no sentido de organizar o saber que, muitas vezes, é debitado de uma forma caótica, sem espírito crítico e sem eficácia.

Assim, o professor é alguém que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o seu saber; alguém que continua a ser um aprendiz, um questionador incansável que nunca toma uma opinião ou perspectiva como última e absoluta (Antunes, 2001: 253). Para Arends (1995: 9) os professores não se apresentarão na escola sabendo tudo o que precisam de saber, mas sabendo como descobrir o que necessitam de aprender.

Neste novo contexto de exigências, resulta, naturalmente, que ao professor sejam exigidas novas competências. Isso mesmo escreve Perrenoud (2000: 3) quando diz que o domínio da competência constitui-se no foco essencial de sustentação para que o profissional da educação realize sua prática docente, de acordo com as exigências da actualidade e contribua para delinear a actividade docente. A partir dessa conotação, o citado autor apresenta os princípios básicos que nortearão o professor que deseja realizar um ensino de qualidade. Portanto, o docente precisa preparar-se para:

1. Organizar e estimular situações de aprendizagem;
2. Gerar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho;
5. Trabalhar em equipa;
6. Participar da gestão da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar as novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Gerar sua própria formação contínua.

De modo holístico, o docente ultrapassa a designação de professor de....pelo contrário, assume-se como educador no sentido global do termo e se mostra aberto às mudanças, dando ênfase ao diálogo, à participação, ao trabalho em equipa. Tal como refere Camargo (2003: 41):

O professor que não está atento ao novo apresenta um perfil mais próximo ao de um técnico, de um instrutor que determina de modo rígido e imutável as regras do trabalho, que se afasta da postura esperada de um educador.

Por sua vez, os alunos, os educados deixam, então, de ser considerados consumidores de informações, passando a ser considerados produtores de conhecimento e aprendizes de competências e comportamentos (Antunes, 2001: 255).

Segundo Camargo (2003: 39-40), o mesmo apresenta-se com características próprias: é activo, dinâmico, ousa questionar, tem liberdade para pensar e ser criativo. Ainda, segundo a autora, o aluno aprende a ter acesso ao conhecimento significativo e o reconstrói de acordo com a sua vivência. Assim, reflexivo, estabelece conexões entre o conhecido e os novos conceitos por meio do diálogo, da pesquisa, da parceria e do trabalho colectivo.

Desta forma, corroboramos com Branquinho (2008: 2) quando realça como primícia a necessidade de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento, onde a escola deixe de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno, e se torne uma fonte de efectivação de seu conhecimento. Nisso, o aluno é motivado a participar do processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de práticas que favoreçam esse processo.

É neste contexto, segundo a autora, que se deverá desenvolver a prática pedagógica dos agentes educacionais no momento actual, bem como a condução do processo ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, orientando criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca da informação que os faça crescer e não embrutecer.

Capítulo 3: As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem – Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande

Partindo do pressuposto que a teoria sustenta a prática e, esta é sustentada por aquela, pensamos que na realização de um trabalho de investigação, não devemos orientar apenas pelo desenvolvimento e exposição de teorias que dão sustentabilidade ao mesmo, sendo fundamental apresentarmos uma parte empírica, ou seja, a pesquisa de campo.

A pesquisa levada a cabo foi realizada na Escola Secundária de Achada Grande. A escolha deste contexto justifica-se pelo facto de termos realizado o nosso estágio de Licenciatura nesta escola. Neste sentido, consideramos oportuno estabelecer uma ligação entre o local de estágio e o contexto da nossa investigação de modo a rentabilizar tempo e recursos.

O presente capítulo é dedicado ao estudo empírico realizado na Escola Secundária de Achada Grande (doravante ESAG). Assim, após a contextualização geral do ensino secundário, procedemos a uma análise breve de alguns documentos oficiais no sentido de conhecer o que os mesmos regulam sobre a problemática em questão. Ainda, para além de abordarmos a caracterização da escola, foi preocupação nossa descrever a metodologia da investigação utilizada. Finalmente, apresentamos e analisamos os dados recolhidos.

1 O Ensino Secundário – subsistema do Sistema Educativo vigente

O sistema educativo, de acordo com a Lei de Bases (Lei n.º103/III/90 de 29 de Dezembro), compreende os subsistemas de educação pré-escolar, de educação escolar e de educação extra-escolar, complementados com actividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração. A Lei de Bases prevê ainda modalidades especiais de ensino, relacionadas com a educação especial, a educação para crianças sobredotadas e o ensino à distância.

O ensino secundário enquadra-se no âmbito da educação escolar e destina-se a possibilitar a aquisição das bases científico tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e ao ingresso na vida activa e, em particular, permite pelas vias técnicas e artísticas a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, este nível de ensino não é obrigatório nem gratuito. Tem a duração de 6 anos e organiza-se em três ciclos de dois anos cada: um 1.º ciclo ou Tronco Comum que compreende o 7.º e 8.º ano de escolaridade; um 2.º ciclo, abrangendo o 9.º e 10.º anos de escolaridade com uma via geral e uma via técnica; um 3.º ciclo de especialização, quer para a via geral, quer para a via técnica ao qual correspondem o 11.º e 12.º anos de escolaridade.

A referida lei estabelece, no artigo 22.º, como objectivos do ensino secundário os seguidamente apresentados:

- (i) Desenvolver a capacidade de análise e despertar o espírito de pesquisa e de investigação;
- (ii) Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica visando nomeadamente, a sua ligação com a vida activa;
- (iii) Promover o domínio da língua portuguesa reforçando a capacidade de expressão oral e escrita;
- (iv) Facilitar ao aluno o entendimento dos valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional;
- (v) Garantir a orientação e formação profissional permitindo maior abertura para o mercado de trabalho sobretudo pela via técnica;
- (vi) Permitir os contactos com o mundo do trabalho visando a inserção dos diplomados na vida activa;
- (vii) Promover o ensino de línguas estrangeiras.

2 A prática pedagógica e a qualidade do processo ensino-aprendizagem: um olhar a partir de documentos oficiais

Nesta secção do trabalho procedemos a uma breve análise de alguns documentos oficiais, nomeadamente, a Constituição da República de Cabo Verde, a Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano e o Plano Estratégico para a Educação (2002-2015). A preocupação fundamental desta secção está à volta do intuito de saber o que é que estes documentos versam/regulam a respeito da temática em questão tendo presente o contexto cabo-verdiano.

Uma vez que a Constituição da República representa a lei fundamental de um país da qual emanam todas as outras, pensamos ser oportuno, antes de mais, investigar o que a mesma regula sobre a questão da qualidade na educação. Assim, ao iniciarmos a nossa leitura, encontramos no artigo 77º (nº1,2, a, b), a norma educacional de maior relevância, que:

Todos têm direito à educação. Esta é realizada através da escola, da família e de outros agentes sendo integral e contribuir para a promoção humana, moral, social, cultural e económica do cidadão, preparando-os para o exercício da actividade profissional, para a participação cívica e democrática na vida activa e para o exercício pleno da cidadania.

Neste sentido, à semelhança do que é defendido em praticamente todas as Constituições do mundo, a Constituição do nosso país garante o acesso à educação como direito inalienável de todo o ser humano. Ainda, fica claro que a educação não é tarefa exclusiva do Estado ou da escola mas prima por um envolvimento colectivo.

Este princípio constitucional é materializado na Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano quando define no artigo 4º que a família, as comunidades e as autarquias locais têm o direito e o dever de participar nas diversas acções de promoção e realização da educação.

Continuando com o nosso exercício de leitura do artigo 77º (nº3, i) da Constituição da República, deparamos que, para garantir o direito à educação, incumbe ao Estado, designadamente fiscalizar o ensino público e privado e velar pela qualidade, nos termos da lei.

Neste sentido, podemos considerar que existe na Constituição da República orientações que perspectivam o sistema educativo nos parâmetros que são hoje mundialmente definidos: o

direito de todo o ser humano ter acesso à educação, uma educação que seja de qualidade, promotora da igualdade, liberdade, desenvolvimento humano, social e económico. Por outro lado, não obstante o facto de se consolidar o direito à educação e sua subsequente oferta de qualidade, a Constituição da República não define de forma concreta em que consistiria ou quais os elementos que integraria esta educação de qualidade.

Para dar corpo a este preceito, o Plano Estratégico para a Educação (2002-2015) estabelece os princípios orientadores da política educativa em função da missão que se pretende para a educação na 1ª década do século XXI.

Nisso, a melhoria da qualidade e eficiência do sistema surge como uma das grandes linhas de orientação estratégica do referido plano constituindo, segundo o documento, no aumento da eficiência, eficácia e equidade do sistema educativo. Para tanto, será necessário um conjunto de medidas em que se destacam:

- (i) Reformulação do enquadramento e do acompanhamento da Educação Pré-Escolar;
- (ii) Priorização da qualidade do ensino obrigatório, focalizando-se os esforços nos processos e nos resultados da aprendizagem;
- (iii) Reanálise da estratégia relativa ao ensino secundário geral, ensino técnico e formação profissional, de forma a assegurar uma ligação ao mercado de emprego mais eficiente e adequada às necessidades do desenvolvimento;
- (iv) Redefinição dos objectivos e das estratégias de educação de adultos melhorando a sua prestação e alargando o âmbito da sua acção;
- (v) Aprofundamento da reflexão sobre o ensino superior, a fim de se poderem elaborar e concretizar planos de acção que garantam maior eficácia e melhor adequação às necessidades do processo de desenvolvimento de Cabo Verde.

Como podemos constatar, a qualidade da educação e do processo ensino-aprendizagem constitui uma preocupação que está presente em todos os níveis de ensino. Todavia, as características deste tipo de trabalho académico de fim de curso, de tempo e recursos limitados, obrigam-nos a uma delimitação prévia. Assim, face à impossibilidade de alargar a nossa análise a todos os níveis de ensino do sistema educativo, centraremos no ensino secundário.

Efectivamente, o Plano Estratégico para a Educação (2002-2015), diagnosticando o nível do ensino secundário e as referidas práticas pedagógicas, refere, nestes termos, que as mesmas são em geral pouco motivadoras e pouco participativas, contribuindo para o desgaste e para desmobilização dos alunos. No essencial, prevalecem:

- Aulas repetitivas com uso quase exclusivo do quadro para cópia de apontamentos, memorização de definições e até de exemplos;
- Métodos expositivos muito direccionados, alegando os professores não terem condições para dar aulas de forma diferente;
- Estratégias que apelam pouco à participação dos alunos.

Ainda no mesmo tom crítico, o documento refere que o docente é o eixo central do processo de ensino aprendizagem e o ensinar prevalece sobre o aprender. O ensino é essencialmente teórico, com poucas actividades experimentais não facilitando o ingresso na vida activa de forma satisfatória. Existe também uma forte indefinição acerca dos processos de avaliação, concentrando-se todo o seu interesse no como se avalia, o que traz como consequência a instrumentalização dos processos avaliativos sem se reflectir muito no porquê e para quê.

Assim, o conjunto dos constrangimentos denunciados através do referido documento levam-nos a situar a prática pedagógica em curso como obedecendo a uma estrutura baseado no modelo tradicional de ensino que foi oportunamente descrito neste trabalho.

Passando à análise da Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano, numa breve leitura a este documento verificamos que o processo educativo integra a formação teórica e a formação prática, contribuindo em geral para o desenvolvimento global e harmónico do país e, em particular, para o desenvolvimento da economia, do bem-estar das populações e para a realização pessoal do cidadão (artigo 8º).

No artigo 11º encontramos que a escola cabo-verdiana deve ser um centro educativo capaz de proporcionar o desenvolvimento global do educando, em ordem a fazer dele um cidadão apto a intervir criativamente na elevação do nível de vida da sociedade (artigo 11º, nº1). Aliás,

promover a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista (artigo 10º, nº1,a), constitui, entre outros, um dos objectivos da política educativa.

Do mesmo modo, voltamos a encontrar referência na Lei de Bases à expressão permanente quando estabelece no artigo 67º que A formação contínua visa essencialmente melhorar a qualidade da acção docente permitindo uma actualização permanente e criando a possibilidade de aquisição de novas competências.

Nestas circunstâncias, somos levados a considerar que as concepções que presidem a Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano projectam a educação numa perspectiva de desenvolvimento integral e permanente quer seja do educando quer seja do educador. Uma leitura mais atenta poderia conduzir a outros resultados. Contudo, para o momento consideramos estes como suficientes.

Enfim, a análise de todos esses documentos permite-nos dizer, que a qualidade da educação e do processo ensino-aprendizagem constitui uma preocupação nacional. No entanto cabe destacar que, se por um lado, existe um desfasamento entre o que a sociedade espera deste grau de ensino e o que realmente é oferecido, por outro, este desfasamento se processa também ao nível da legislação verificando uma disparidade entre o que a lei define o que se passa na prática.

Todavia, como nos diz Canário (1995, citado por Oliveira, 2000:51), a legislação por si só, não opera mudanças significativas na escola, sendo estas produzidas no contexto organizacional da escola, por acção e interacção dos respectivos actores sociais.

3 Caracterização da Escola Secundária de Achada Grande

3.1 Localização, criação e funcionamento da escola

A ESAG está situada no bairro de Achada Grande Frente, uma das zonas urbanas da Cidade da Praia. Segundo dados do Censo 2000¹, esta zona conta com um total de 4404 habitantes. Destes, 2.244 são do sexo feminino e 2.160 do sexo masculino. Mais de 50% da sua população sabe ler e escrever. A faixa etária predominante situa-se entre os 15 a 29 anos (1.311) levando-nos a considerar que a estrutura populacional ainda é muito jovem.

Trata-se de uma instituição pública de ensino secundário e como tal encontra-se sob a tutela do Ministério da Educação e Ensino Superior. Financiada pela Cooperação Luxemburguesa, a escola funciona desde 2005 recebendo alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade (1º e 2º ciclos), não existindo ainda os do 3º ciclo. As aulas funcionam nos períodos de manhã e à tarde, de segunda a sábado nos dois turnos diurnos: 7:30 às 12:30 e das 13:30 às 18 horas.

3.2 Órgãos de administração e gestão da escola

Em termos dos órgãos de administração e gestão, a escola dispõe, segundo legislação em vigor², dos seguintes cuja composição descrevemos na tabela abaixo indicada.

¹ Instituto Nacional de Estatística, Censo 2000.

² cf. Decreto-lei n° 20/2002, de 19 de Agosto

Tabela 2 – Órgãos de administração e gestão da escola

Órgãos	Função	Composição
A Assembleia da escola	Órgão deliberativo da escola cabendo-lhe a aprovação dos instrumentos de gestão previsional e os instrumentos de prestação de contas da escola.	Em número de dois, representantes de professores, pais/encarregados de educação e dos alunos e 1 representante do pessoal não docente (a secretária).
O Concelho directivo	Órgão executivo e administrativo da escola	Director, Subdirector Pedagógico, Subdirector Administrativo, Subdirector para Assuntos Sociais e Comunitários, Secretária da direcção e um vogal, representante da comunidade.
O Concelho de disciplina	Órgão de controlo disciplinar da escola	4 professores, não existindo por enquanto um representante dos pais/encarregados de educação.
Concelho pedagógico	Possui vastas atribuições em matéria de gestão pedagógica da escola	Director, Subdirector pedagógico e um coordenador de cada disciplina.

Relativamente a comissões auxiliares, anteriormente a escola contava com uma comissão de manutenção, conservação e higiene mas, de momento a mesma encontra-se inoperante.

3.3 Espaço físico e equipamentos

Construída de raiz, a escola possui um rés-do-chão mais um piso. No rés-do-chão existem 3 salas de aula, 3 casas de banho (1 masculino, 1 feminino e 1 para pessoas portadoras de deficiência) e em número de um, sala de convívio, sala dos professores, Gabinete do Director, biblioteca, cantina, vestiário (masculino e feminino), secretaria, local técnico, arrecadação, papelaria e enfermaria. No primeiro piso encontramos 9 salas de aula, 6 casas de banho (2 masculino, 2 feminino e 2 para pessoas portadoras de deficiência), um laboratório e uma sala de informática.

Da mesma forma, a escola possui um pátio interior que os alunos ocupam a quando dos intervalos das aulas ou nas folgas visto que não podem sair do recinto escolar durante o normal funcionamento das aulas (em ambos os períodos). Nestes pátios existe uma rampa de acesso que possibilita a locomoção de qualquer pessoa com limitações físicas.

A existência desta rampa de acesso bem como das casas de banho para pessoas portadoras de deficiência levam-nos a considerar que a escola foi construída a pensar num público diversificado e com tendência à inclusão (ao nível arquitectónico). Pois, hoje em dia a inclusão não se justifica simplesmente porque é eficaz, porque assim manda a lei mas sobretudo consiste na defesa do direito à plena dignidade da pessoa como ser humano que é.

No que diz respeito ao mobiliário existente na escola, de um modo geral, estes se encontram bem conservados. As salas de aula têm uma iluminação natural e o mobiliário existente é fundamentalmente composto por um armário, um quadro negro, secretária do professor, cadeiras e carteiras duplas para os alunos, com tampa de mesa horizontal e dispostas em fila.

A sala de informática está equipada com ar condicionado e os computadores existentes (em número de 24), estão todos funcionando, havendo dois com ligação à Internet. Também encontramos computadores (em número de 1) na sala (improvisada) do subdirector pedagógico, na sala dos professores, gabinete do Director e na secretaria (dois), estando os três últimos conectados à rede.

De igual modo, o laboratório também é muito bem equipado com microscópios e demais instrumentos aos quais não tivemos acesso. Finalmente, após o nosso estágio, a biblioteca da escola melhora quer em quantidade e qualidade do acervo bibliográfico como também ao nível do mobiliário já que anteriormente não havia mesas e cadeiras para os alunos frequentarem aquele espaço.

Relativamente aos materiais de apoio didáctico – pedagógico, podemos encontrar na escola mapas, globos, livros, folhetos e revistas diversas, retroprojector, rádio, televisores, instrumentos musicais, microscópio, DVD e cassetes de vídeo.

3.4 Os recursos humanos

3.4.1 *Corpo docente*

A escola possui um corpo docente de 39 professores (incluindo o Director) distribuídos pelas várias áreas disciplinares sendo que 24 são do sexo masculino e 15 do sexo feminino. No que diz respeito ao vínculo dos professores com a escola, dos 39 docentes, apenas 6 tem nomeação no quadro do Ministério da Educação Ensino Superior e os restantes 33 são professores contratados a termo.

Relativamente à formação académica (tabela 3), destaca-se que a maioria dos docentes da escola possuem formação pedagógica (29), não existindo nenhum professor com habilitações académicas inferior ao 12º ano. Os que se encontram nesta situação estão implicados em programas de formação em Universidades do país.

Tabela 3 – Distribuição dos professores segundo a formação académica

Formação Académica	Sim	Não	Total
Curso superior sem licenciatura	8	1	9
Licenciatura	7	3	10
Frequenta curso superior sem licenciatura	11	3	14
Curso médio	3	0	3
Pós – graduação	1	2	3
Total	39		

3.4.2 *Corpo não docente*

O pessoal não docente da ESAG é constituído por alunos e auxiliares administrativos. Relativamente aos alunos, a escola alberga um total de 898 estudantes, distribuídos em 22 turmas da seguinte forma: no 7º ano de escolaridade temos 292, no 8º, 337 e, no 9º ano, 269 alunos.

Segundo os dados fornecidos pelo Director da ESAG, dados estes que incidem sobre a situação sócio-económica dos alunos que frequentam aquele estabelecimento de ensino, dos 898 estudantes, 463 são rapazes e 435 são raparigas. A maioria dos alunos é proveniente de zonas chamadas carenciadas e de famílias humildes com poucos recursos económicos. Grande parte dos pais/encarregados de educação são pescadores tradicionais (predominantemente da Achada Grande), guardas, empregadas domésticas, condutores, vendedeiras, e muitos são desempregados, principalmente, as mulheres que, em sua maioria, são domésticas.

Ainda, segundo os mesmos dados, em termos de agentes auxiliares e administrativos, a ESAG apresenta um total de 16 elementos. Destes, 2 são Assistentes administrativos, 4 são Guardas, 4 são Contínuos e 6 são Ajudantes de serviços gerais.

3.5 A relação com a comunidade

De um modo geral, a escola busca desenvolver uma boa relação com a comunidade, mostrando-se aberta para com a mesma. Coloca à sua disposição o recinto escolar (nos fins de semana) para a realização de actividades diversas onde se destaca a prática do desporto. Aliás, segundo o Director, a localização da escola no bairro de Achada Grande constitui um importante contributo em prol da dignificação da zona.

Contudo, considera-se que é fraca a participação da comunidade na vida da escola. Tanto o Director como os professores são da opinião que os pais/encarregados da educação não participam na vida escolar dos educandos o que, em certa medida, tem influência no sucesso escolar dos mesmos.

4 Metodologia da investigação

A partir do problema e do marco teórico abordados nos capítulos anteriores classificamos o nosso trabalho no grupo das pesquisas exploratórias. Segundo Gil (1996: 45), estas pesquisas

têm como objectivo proporcionar maior familiaridade com o problema tendo em vista torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, permitindo o aprimoramento das ideias.

Tal como acontece na maioria das pesquisas exploratórias, a nossa pesquisa assume a forma de pesquisa bibliográfica e é do tipo estudo de caso. Conforme escreve Gil (1996: 48), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

O mesmo autor acrescenta que a sua principal vantagem reside no facto de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenómenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar directamente (Gil, 1996: 50), o que nos possibilitou estabelecer as bases de entendimento do problema em causa.

Por sua vez, tendo presente a especificidade do nosso trabalho, pensamos que a opção por um estudo de caso seria a mais indicada a ser considerada. Segundo Gil (1996: 55), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objectos de modo que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa quase impossível mediante os outros delineamentos.

A recolha dos dados foi realizada mediante a combinação de quatro técnicas: a observação (das aulas), a entrevista, o questionário e análise documental. Para a análise dos dados colectados combinamos as abordagens qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa procura captar os aspectos contextuais, informais, dinâmicos de uma realidade em estudo no sentido do investigador compreender os comportamentos e as experiências humanas. Por sua vez, a abordagem quantitativa procura traduzir a realidade em números facilmente observáveis (Vieira, 1998).

Ou seja, na verdade, as duas abordagens quando combinadas acabam por superar as fraquezas de uma e de outra não havendo nada que impeça um verdadeiro *continuum* entre a metodologia

qualitativa e a quantitativa (Erickson, 1986, Miles e Huberman, 1984, citados por Lessard-Herbért, Goyett e Boutin, 2005: 145).

4.1 As variáveis

Conforme explica Altet (2000: 38), “a turma é um sistema social complexo cujas partes estão em interacção dinâmica em que os actores, professor e aluno (s), situação, contexto, matéria ou numerosas variáveis em inter-relação, agem uns sobre os outros”.

Neste sentido, hoje em dia, “a problemática contemporânea da investigação sobre o ensino preocupa-se com a articulação do processo ensino-aprendizagem que sofre a influência de diversas variáveis segundo uma lógica holística e dinâmica” (Altet, 2000: 36-37).

Díaz (2002: 40), abordando esta questão, sintetiza o conjunto de variáveis que influenciam o processo educativo em quatro categorias: variáveis de entrada, saída, processo e contexto. De acordo com a autora:

- As variáveis de entrada descrevem os recursos de natureza física, financeira e humana que as escolas empregam para desenvolver as suas actividades;
- Já as variáveis de saída ou de produto medem os resultados do processo escolar e permitem avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições educativas;
- Por sua vez, as variáveis do processo servem para analisar a actividade interna de uma escola e compreende-la como uma realidade dinâmica na qual interagem diversos factores e se realizam procedimentos de autoavaliação;
- Finalmente, as variáveis que caracterizam o contexto socioeconómico que interferem na escola e nos alunos.

Neste sentido, são incontáveis os aspectos que integram a prática pedagógica na sala de aula, tornando-se difícil, senão mesmo impossível, isolar variáveis concretas que possam ter (ou não) efeitos sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Por isso, devido à necessidade de delimitação, para além dos aspectos tomados em consideração aquando da definição do conceito de prática pedagógica, nomeadamente, a planificação, avaliação e

reflexão. De igual modo tomamos em linha de conta alguns dos aspectos que Díaz (2002: 43-44) integra na complexa categoria “variáveis do processo” e na qual se devem incluir:

- As variáveis relacionadas com o trabalho do professor na sua aula com um grupo de alunos e que envolve aspectos relacionados com (i) a participação do aluno nas aulas; (ii) apoio por parte do professor mostrando disponibilidade para ajudar o aluno em caso de dificuldade de aprendizagem; (iii) grau de preparação do professor na matéria que ensina.
- As estratégias de ensino dizem respeito; (i) o material de apoio; (ii) a promoção do trabalho de grupo e ainda (i) aos métodos de ensino do professor. Importa referir que neste último aspecto incluem-se, de acordo com a classificação de Silva (1992), os métodos expositivos, activos, demonstrativos e interrogativos.
- A relação com os alunos em que cabe considerar (i) a existência de disciplina baseada no diálogo e respeito mútuo; (ii) a percentagem de alunos e professores satisfeitos com as relações mútuas (iii) o tipo de comunicação estabelecida entre ambos.

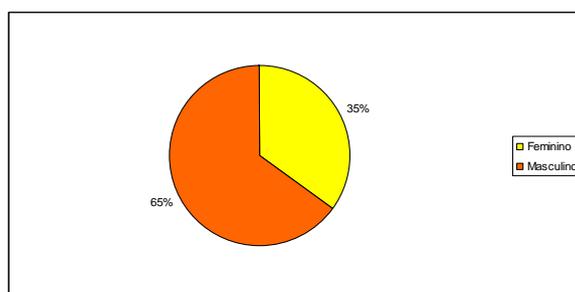
4.2 A amostra

Centrando em termos espaciais na ESAG e em termos temáticos nas práticas pedagógicas na sala de aula, os sujeitos da nossa amostra são necessariamente professores e alunos da referida escola. Por outro lado, contando que a população encontra-se dividida em estratos (equipa directiva, alunos, professores e demais funcionários), na selecção da nossa amostra também levamos em consideração este aspecto. Neste sentido, seleccionamos uma amostra aleatória num total de 52 indivíduos (professores, alunos, Director e Subdirector pedagógico) cuja descrição passamos a realizar.

4.2.1 Caracterização da amostra dos professores

Os professores que fazem parte da amostra representam um total de cerca de 51% (N=20) daqueles que compõem o corpo docente da escola. Atendendo à distribuição dos inquiridos segundo o **sexo** (gráfico 1) dos 20 professores incluídos na nossa amostra 35% (N=7) é do sexo feminino e 65% (N=13), do sexo masculino. Nestes termos, a maior percentagem da nossa amostra é constituída por elementos do sexo masculino, o que de resto está de acordo com os dados sobre a população dos professores da ESAG em que a maioria é do sexo masculino.

Gráfico 1 – Distribuição dos professores em função do sexo



As **idades** dos respondentes variam dos 22 aos 38 anos. Agrupamos as idades dos inquiridos em cinco escalões a saber: 22 a 25 anos, 26 a 29, 30 a 33, 34 a 37 e 38 e mais anos. O grupo etário mais numeroso é o dos 22 a 25 anos correspondendo a uma taxa de 30% (N=6). Assim, os dados evidenciam um corpo docente ainda bastante jovem.

No que diz respeito às **habilitações literárias**, na nossa amostra não abarcamos professores com habilitações inferiores ao 12º ano, havendo apenas um inquirido (5%) com este nível académico. A maioria (40% N=8) dos sujeitos da nossa amostra é habilitada com o grau de Licenciatura ao passo que 20% (N=4) indica como grau académico o Bacharelato e 5% (N=1), Pós-graduação. A esta questão não responderam 40% (N=6) dos inquiridos.

Quanto á **disciplina leccionada**, apurámos que 45% (15% N=3 em cada caso) dos professores leccionam as disciplinas de Inglês, Francês e Português. Ainda, 10% (N=2) leccionam a disciplina de História e os restantes 30% (N=6), as disciplinas de Desenvolvimento

Económico e Social, Estudos científicos, Educação Visual e Tecnológica, Matemática, Mundo Contemporâneo e Formação Pessoal e Social. Importa referir que 15% (N=3) dos inquiridos não responderam a esta questão.

Em relação aos **anos de trabalho na escola**, sobressai aqueles que afirmam ter dois anos (43% N=9). Os restantes, 24% (N=5) respondeu 1 ano e 14% (N=3), têm 3 anos correspondentes ao tempo máximo de funcionamento daquela instituição de ensino. Esta questão não foi respondida por 19% (N=4) dos inquiridos.

Relativamente aos **anos de serviço dos respondentes como docentes**, os dados mostram que a nossa amostra é constituída por professores com poucos anos de serviço como docentes na medida em que metade (50% N=10) dos inquiridos afirmam ter 1 a 5 anos de serviços.

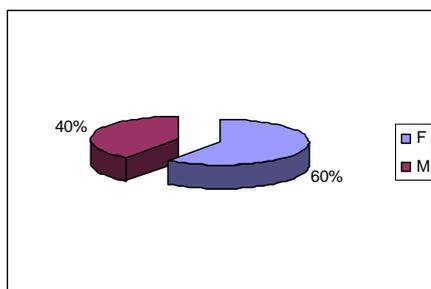
4.2.2 Caracterização da amostra dos alunos

No caso dos alunos, optamos por trabalhar com estudantes do 2º ciclo, mais precisamente do 9º ano de escolaridade no ano lectivo 2007/2008. A nossa opção em trabalhar com alunos deste nível justifica-se pelo facto de considerarmos que os mesmos estariam mais aptos a responderem as nossas questões e a fornecerem as informações necessárias.

A aplicação do questionário dirigido aos alunos foi efectuada nas mesmas turmas (A, B e F) onde tínhamos procedido à observação das aulas. Contudo, em cada uma delas, seleccionamos 10 alunos. Assim, os alunos que fazem parte da nossa amostra representam um total de cerca de 11% (N=30) daqueles que frequentam o referido nível de ensino (N=269).

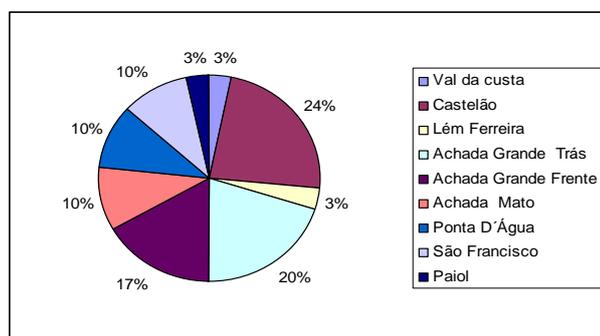
Dos 30 estudantes que fazem parte da nossa amostra, a maior percentagem, 60% (N=18) corresponde às raparigas e 40% (N=12) aos rapazes.

Gráfico 2 – Distribuição dos alunos em função do sexo



Suas **idades** variam entre os 14 (13% N=4) e os 19 anos (3% N=1) sendo os 16 anos (57% N=17), a faixa etária com maior percentagem. Conforme o gráfico 3 apresenta, a maioria (24% N=7) dos adolescentes que constituem a nossa amostra apontou como **local de residência** a zona do Castelão:

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos em função da idade



Relativamente à **profissão dos pais** dos estudantes inquiridos, apuramos que no caso das mães, 74 % (N=22) dos jovens referem que as mesmas são domésticas. As outras, numa percentagem mais reduzida, são funcionárias (13% N=3), empregada doméstica (3% N=1) e vendedeira ambulante (3% N=1).

Quanto ao pai, verificamos uma maior variação ao nível das profissões sendo a de Pedreiro (17% N=5) a mais apontada pelos alunos. Dos outros pais, 13% (N=4) são funcionários, 7%

(N=2) diz que o pai é condutor e 3% (N=1) firma que aquele é guarda. Dos inquiridos, 13% (N=4) diz que o pai não tem trabalho fixo e 7% (N=2) refere que o mesmo faleceu.

Em contraposição ao verificado no caso das mães (7% N=2), no caso do pai, um número significativo das respostas não estavam preenchidas (40% N=12) denotando que os inquiridos não sabem/desconhecem a profissão do pai.

4.2.3 *Director e Subdirector Pedagógico da Escola Secundária de Achada Grande*

Realizamos uma entrevista ao Director e Subdirector Pedagógico da ESAG no sentido de conhecer a opinião dos mesmos relativamente às práticas pedagógicas e a qualidade do processo ensino-aprendizagem da escola em questão.

4.3 Instrumentos de recolha de dados

4.3.1 *O questionário*

A utilização do questionário na pesquisa levada a cabo deve-se à pretensão de estabelecer parâmetros quantitativos em termos da amplitude do problema pois, conforme escreve Costa (2002: 27), o questionário é um instrumento que, de uma forma relativamente simples e pouco dispendiosa, permite recolher uma grande quantidade de dados do que acontece no momento.

O questionário foi aplicado a professores e alunos da ESAG. O questionário dirigido aos professores divide-se em duas partes. A primeira visa recolher dados para a caracterização da amostra dos respondentes e a segunda parte é destinada à recolha de informações sobre a prática pedagógica na sala de aula dos docentes inquiridos.

Por sua vez, o questionário dirigido aos alunos pretende recolher informações que permitem caracterizar a amostra, conhecer a sua percepção sobre as aulas bem como o nível de satisfação com a escola e as aulas.

4.3.2 *Guião de observação de aulas*

Mediante a técnica de observação directa, não participante, efectuamos a observação das aulas, num total de 15, nas disciplinas de História, Português, Matemática e Química. Os registos elaborados possibilitaram-nos verificar o que se passa na prática sobre os actos produzidos em sala de aula. Desta forma, conseguimos estabelecer, nas palavras Lessaerd-Hébert, Goyett e Boutin (2005: 141), uma ligação entre o “mundo empírico” e o “mundo teórico”. Ou seja, perceber se o que descrevemos na parte teórica verifica-se na prática. Nestes termos, a observação constitui a técnica mais importante da pesquisa levada a cabo.

4.3.3 *A entrevista*

Moser e Kalton (1971, citados por Bell, 1993: 137-138), definem a entrevista como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”. Isto, afirmam estes autores, “pode parecer uma questão muito simples, mas sair com êxito de uma entrevista é muito mais complicado do que esta afirmação sugere”.

No nosso caso concreto optámos por uma entrevista, dirigida ao Director e Subdirector Pedagógico da escola. As perguntas, expressas num guião estruturado tinham o objectivo de conhecer a opinião dos entrevistados sobre as práticas pedagógicas e qualidade do processo ensino-aprendizagem tendo como contexto empírico a ESAG.

5 Apresentação e análise dos dados

5.1 A planificação das aulas

Nesta primeira dimensão do questionário, buscamos saber qual é a **importância que os inquiridos atribuem à questão da planificação das aulas, se costumam planificar as mesmas e a forma como executam e elaboram o seu plano de aula.**

Da análise dos dados, a resposta obtida foi peremptória: todos os sujeitos da nossa amostra responderam que atribuem muita importância à planificação da aula e quase a totalidade dos respondentes (90% N=18) afirma que costuma planificar *sempre* as suas aulas e um número inferior (10% N=2) respondeu que planifica *às vezes*. Estes resultados de alguma forma indicam que os respondentes têm consciência da importância da planificação o que justifica que a grande maioria planifica as suas aulas.

Relativamente à execução do plano, 95% (N=19) dos inquiridos refere que o mesmo deve ser adaptado à situação da sala de aula. Somente 5% (N=1) considera que o plano deve ser seguido à risca.

Nestes termos, os dados apontam que os professores partem do que observam e respeitam o desenvolvimento do aluno. Assim, o plano de aula assume um carácter orientador levando que o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, decorra de forma flexível. Com isso, o professor demonstra preocupação pela dinâmica da acção/interacção promovida pelo e com os alunos na sala de aula. No entanto, cabe destacar que ao longo das observações efectuadas, sempre solicitávamos ao professor o plano de aula mas nunca conseguimos ter acesso ao mesmo. Por outro lado, se às vezes parecia que os professores seguiam um plano de aula, outras vezes não se registava a mesma atitude da sua parte.

Quanto à forma de planificação, 61% (N=11) dos inquiridos respondeu que planifica individualmente as suas aulas e 39% (N=9) utiliza as duas formas, ou seja, planifica tanto em grupo como individualmente. Nenhum dos respondentes escolheu a opção que menciona à planificação em grupo. O facto da maioria dos inquiridos referirem que planificam individualmente as suas aulas nos levam a concluir que existe uma fraca relação de interdisciplinaridade entre os docentes.

Face ao exposto, constatamos que a opinião dos professores sobre a dimensão planificação das aulas, encontram-se direccionadas para uma perspectiva de qualidade do processo ensino-aprendizagem. Isto porque o trabalho pedagógico é planificado e leva em consideração a dinâmica existente na sala de aula, o que conduz a prática pedagógica a adequar-se a um

modelo bastante flexível. Contudo, a planificação em grupo, possível de gerar um trabalho interdisciplinar, parece não ser o foco do trabalho educativo dos sujeitos da pesquisa.

5.2 Os métodos e as estratégias pedagógicas

Passando a observar os dados referentes aos **métodos pedagógicos**, constatamos que o método activo é o mais privilegiado pelos professores nas suas aulas na medida em que 30% (N=6) dos inquiridos dizem privilegiar o mesmo na sala de aula com os alunos.

Da análise das demais respostas, verificamos que 25% (N=5) dos inquiridos utilizam uma combinação de todos os métodos (expositivo, interrogativo, activo e demonstrativo) e 15% (N=3) privilegiam unicamente o método demonstrativo. A mesma percentagem (15% N=3) diz associar o método activo aos métodos demonstrativo e interrogativo. Nos restantes casos, um número inferior (5% N=1 em cada caso) refere que utiliza os métodos (i) expositivo, interrogativo e demonstrativo, (ii) interrogativo e demonstrativo (iii) expositivo e demonstrativo.

Face aos resultados obtidos, atrevemos a considerar que o ensino parece estar centrado na preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Esta afirmação é corroborada pelos dados seguintes:

- (i) 30% dos inquiridos afirmarem que privilegiam nas suas aulas o método activo, aquele que se caracteriza por colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem;
- (ii) Solicitados que explicassem o porque da utilização de determinado (s) método (s), 35% (N=7) dos sujeitos da nossa amostra justificam que se deve ao facto do mesmo facilitar a aprendizagem dos alunos e, finalmente;
- (iii) A análise dos dados evidenciam que nenhum dos respondentes privilegia o método expositivo exclusivamente ou se fê-lo, associou o mesmo a outros métodos,

- (iv) nomeadamente, o activo, interrogativo e demonstrativo. Nestes termos, as respostas dos professores da nossa amostra indicam que o processo ensino-aprendizagem parece não estar centrado apenas na transmissão dos conteúdos.

Contudo, analisando as respostas dos inquiridos relativamente às **técnicas pedagógicas**, verificamos que a técnica mais utilizada é a exposição pois, 40% (N=8) assinalou esta opção. Nos restantes casos, observamos uma combinação de técnicas: (i) trabalho de grupo, debate e trabalhos de pesquisa 15% (N=3); (ii) trabalhos de grupo e de pesquisa 10% (N=2); (iii) trabalho de grupo e debate 10% (N=2); (iv) expositivo, trabalhos de grupo e de pesquisa 10% (N=2); (v) expositivo e debate 5% (N=1); e (vi) debate e trabalhos de pesquisa 5% (N=1). Importa referir que não respondeu a esta questão uma percentagem reduzida dos inquiridos (5% N=1).

Tendo presente que um método se efectiva através das técnicas utilizadas, neste sentido, não obstante o facto dos inquiridos referirem que utilizam uma metodologia activa nas aulas com os alunos, os dados também evidenciam a predominância de uma metodologia baseada na exposição. Aliás, através das observações efectuadas foi possível constatar um predomínio não só da técnica de exposição como também do método expositivo em que o professor expunha a matéria e os alunos ouviam pacífica e passivamente as explicações dadas.

Quando questionados sobre os **materiais pedagógicos utilizados na sala de aula**, das respostas obtidas verificamos que o quadro é o recurso mais utilizado. A quase totalidade dos inquiridos (85% N=17) refere que utiliza *sempre* este recurso e 15% (N=3) diz utilizá-lo *às vezes*. Da mesma forma, os restantes materiais, caso dos manuais escolares, cartazes e textos são utilizados *às vezes* pelos docentes. A tabela 4 sintetiza as respostas obtidas:

Tabela 4 – Distribuição dos professores em função dos materiais pedagógicos utilizado nas aulas

Materiais	Frequência de utilização			Total
	Sempre	Às vezes	Nunca	
Manuais escolares	8	10	2	20
Quadro	17	3		20
Cartazes	0	16	4	20
Textos	6	13	1	20

Em *outros*, os inquiridos tinham a oportunidade de acrescentar mais algum material que não mencionamos. Dos sujeitos da nossa amostra, mais da metade (55% N=11) não o fez e 45% (N=9) responderam à nossa solicitação indicando que utilizam, ainda: (i) rádio e jornais (15% N=3), (ii) televisão, mapas e fotografias (15% N=3), *data show* e vídeos (10% N=2) e materiais de laboratório (5% N=1).

Cabe-nos observar, que apesar dos docentes incrementarem a sua prática pedagógica com outros materiais pedagógicos e, alguns deles materiais tecnológicos, levando em consideração os resultados, tanto da análise das respostas dos questionários como da observação das aulas, continua existindo uma predominância da utilização do quadro relativamente aos restantes materiais pedagógicos.

5.3 A participação/motivação dos alunos nas aulas

Relativamente a percepção dos professores sobre a **motivação e participação dos alunos nas aulas**, (tabela 5), constatamos que a maioria dos sujeitos da nossa amostra consideram *quase todos* os seus alunos motivados (55% N=11) e participativos (50% N=10).

Tabela 5 – Distribuição dos professores em função das suas percepções sobre a motivação/participação dos alunos nas aulas

Alunos	Percepção dos professores				
	Todos	Quase todos	Alguns	Nenhum	Total
Motivados	2	11	7	0	7
Participativos	2	10	8	0	13

Quando solicitados que definissem um aluno motivado, a maioria dos professores (35% N=7) refere que se trata de um aluno interessado. Outros dizem, ainda, que: (i) é aquele que participa nas aulas, faz os trabalhos de casa e é pontual (25% N=5), (ii) coloca questões e mostra-se activo nas aulas (20% N=4), (iii) mostra atenção e curiosidade nas aulas (10% N=2). A esta questão não responderam 10% (N=2) dos inquiridos.

Relativamente a um aluno participativo, 36% (N=7) dos inquiridos afirma tratar-se daquele que participa nas aulas sem a solicitação do professor. Outros adjectivam-no como um aluno interessado, prático e ambicioso (11% N=2), autónomo e disponível (11% N=2) e fazedor dos trabalhos de casa (11% N=2). A esta questão não responderam 16% (N=3) dos inquiridos.

A análise das respostas obtidas, aponta que não se verifica uma grande discrepância entre o que os docentes consideram como sendo um aluno motivado e aquele que definem como um aluno participativo.

Quando questionados sobre a sua **atitude face aos alunos desmotivados e desinteressados nas aulas**, se por um lado, 35% (N=7) dos professores dizem que procuram incentivar/motivar o aluno a participar nas aulas, por outro, quase a metade, ou seja, 45% (N=9) dos docentes adoptam como estratégia o diálogo com o estudante no sentido de saber a(s) causa(s) do seu desinteresse e desmotivação na sala de aula.

Apenas uma percentagem reduzida (10% N=2) dos inquiridos refere que busca inteirar-se do rendimento escolar e das condições socio-económicas do aluno. Acrescentam também que, para além de dar uma atenção especial ao aluno durante as aulas, buscam conversar com o mesmo e com a sua respectiva família. Cabe realçar que esta mesma percentagem (10% N=2) dos inquiridos não respondeu a esta questão.

Face ao exposto, podemos considerar o desinteresse e a desmotivação dos alunos uma preocupação para a quase a maioria dos professores inquiridos que elegem o diálogo como estratégia privilegiada para saber das razões subjacentes a esta questão.

5.4 Relação pedagógica professor-aluno na sala de aula

No que diz respeito à **relação pedagógica professor – aluno na sala de aula**, registamos uma assinalável percentagem dos inquiridos (85% N=17) que consideram manter uma “boa” relação pedagógica com os estudantes e uma percentagem inferior (15% N=3) classifica esta

relação de “muito boa”. Assim, de um modo geral, todos os sujeitos da nossa amostra deixam claro que mantêm uma relação de proximidade com os estudantes.

Quando questionados sobre **o que entendem por uma boa relação pedagógica**, 35% (N=7) dos inquiridos afirmam tratar-se de uma relação baseada em valores como o respeito, o diálogo a amizade e, 30% (N=6), entendem-na como sendo uma relação de abertura e escuta recíproca entre professores e alunos. Outros consideram que uma boa relação pedagógica é aquela que proporciona a autonomia, confiança e liberdade do aluno (10% N=2). Finalmente, um número menor coloca a tónica na compreensão da matéria dada (5% N=1). A esta questão não responderam 20% (N=4) dos inquiridos.

Da mesma forma, ainda questionamos aos docentes da sua **atitude face a uma relação pedagógica deficiente**. A este respeito, metade (50% N=10) dos inquiridos refere que procura o diálogo com o aluno no sentido de ultrapassar esta situação que poderá prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Um número reduzido (10% N=2) dos sujeitos procura ser paciente e ganhar a confiança do estudante. A esta questão não responderam 40% (N=8) dos inquiridos.

Face ao exposto, os dados apontam que os professores mantêm uma relação de diálogo, amizade e respeito para e com os seus alunos o que traduz-se numa boa relação pedagógica. Nesta relação entre professores e alunos, o diálogo é tido como fundamental na medida em que proporciona as condições que favorecem um bom clima de trabalho na sala de aula e, por outro lado, auxilia a enfrentar as dificuldades deparadas neste percurso.

Nestes termos, somos levados a considerar que os professores inquiridos da nossa amostra têm o diálogo como um pilar importante da sua prática pedagógica na sala de aula. Assim, os inquiridos revelam uma postura fortemente orientada para a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

5.5 A avaliação/reflexão da prática pedagógica

No que se relaciona à **avaliação dos alunos**, mais da metade, ou seja, 60% (N=12) dos inquiridos refere que avaliam os estudantes através dos testes, trabalhos de grupo e trabalhos individuais, 20% (N=4) recorrem a testes e trabalhos individuais e a mesma percentagem (20% N=4) utiliza apenas os testes.

Ainda, quando solicitados que indicassem **outras formas/elementos de avaliação dos alunos** por eles considerados, mais da metade (60% N=12) não responderam a esta questão. Os restantes (40% N=8), apontaram: a participação nas aulas (25% N=5), os trabalhos de casa (10% N=2) e ainda jogos e concursos (5% N=1). Neste sentido, a análise dos dados indica que a avaliação se processa sob formas diferenciadas e não exclusivamente através dos testes sumativos.

Em relação à **percepção dos professores sobre o aproveitamento académico dos alunos**, apuramos que 60% (N=12) a classifica de “bom”, 35% (N=7) de “razoável” e 5% (N=1) de “muito bom”. Assim, a maioria dos sujeitos da nossa amostra deixa claro que mantém uma boa percepção do aproveitamento académico dos estudantes.

No que diz respeito à **autoavaliação dos estudantes**, a resposta dos inquiridos é peremptória: todos os sujeitos da nossa amostra afirmam oportunizar aos alunos a possibilidade de se autoavaliarem. Quando solicitados que indicassem **como**, 70% (N=14) dos respondentes diz que a autoavaliação decorre através do diálogo com o educando. Este acontecimento tem lugar, maioritariamente, no final do trimestre (45% N=9) ou após o teste (15% N=3), havendo 10% (N=2) que não especificou a ocasião. Os restantes inquiridos (30% N=6) ou utilizam exercícios (15% N=3) ou promovem a auto-reflexão no decorrer das aulas (15% N=3).

Nestes termos, a autoavaliação dos alunos parece ser encarada como um acontecimento pontual que permite ao estudante detectar as suas falhas e possibilitar ao professor justificar a atribuição de uma dada nota (do teste ou do semestre).

Em relação à questão dos **alunos avaliarem o desempenho do professor**, podemos referir que apenas uma percentagem reduzida dos docentes (15% N=3) afirmam não consentirem esta prática porque consideram que a mesma coloca em risco a autoridade do docente.

Do ponto de vista da quase totalidade dos inquiridos, os alunos devem participar do processo de avaliação do desempenho do professor. Neste sentido, 85% (N=17) dos inquiridos dizem oportunizar aos estudantes essa possibilidade, justificando que a mesma permite ao professor: (i) saber a opinião que os estudantes têm a seu respeito (35% N=7); (ii) recolher informações que auxiliam nas acções/decisões futuras (30% (N=6); (iii) melhorar o seu desempenho (10% N=2); e (iv) saber se os objectivos da disciplina foram alcançados e se os conhecimentos estão sendo transmitidos da melhor forma (10% N=2).

Nestes termos, os resultados indicam que os professores colocam em discussão o seu próprio desempenho pois, dos inquiridos da nossa amostra, a maioria refere oportunizar que os alunos avaliem o seu desempenho.

Questionados sobre o **hábito de avaliarem a sua prática pedagógica**, mais uma vez as respostas obtidas são muito claras: todos os inquiridos responderam que sim. Quando solicitados que indicassem o **porquê**, 20 % (N=4) não justificou a sua posição em comparação a uma percentagem significativa (80% N=16) que o fez.

Destes, a maioria (40% N=8) afirma que é importante a avaliação da prática pedagógica porque consideram que a mesma permite corrigir os erros e superar as insuficiências ocorridas na sala de aula. Outros docentes (30% N=6), referem que possibilita a adequação da metodologia ao contexto da sala de aula e ajuda a reflectir sobre o que o professor faz com possibilidade de melhorar a sua prática pedagógica. Os restantes inquiridos (10% N=2) consideram importante a avaliação da sua prática pedagógica porque esta situação permite ir ao encontro dos interesses dos alunos.

Ainda, solicitados, caso tivessem respondido afirmativamente à questão, que procedimentos utilizam para a dita avaliação. Dos inquiridos, 80 % (N=16), não respondeu à nossa

solicitação enquanto que 20% (N=4) refere ser através de conversas informais com os colegas.

Assim, os resultados obtidos indicam que os professores da nossa amostra afirmam terem o hábito de avaliarem a sua prática pedagógica na sala de aula na medida em que consideram importante este procedimento. Todavia, os dados indicam que esta avaliação não é encarada como sendo um processo sistemático e contínuo uma vez que se limita a conversas informais com os outros colegas.

Finalmente, na última questão desta quinta dimensão do questionário, procuramos saber a opinião dos professores inquiridos no que concerne ao facto de considerarem se **a escola promove a reflexão interna acerca das práticas pedagógicas dos professores**. Das respostas obtidas, verificamos que 55% (N=11) dos docentes diz que sim, 15% (N=3) afirma que não e 30% (N=6) não respondeu a esta questão.

Os que responderam que sim apontam as reuniões de coordenação como sendo o espaço privilegiado para estas reflexões. Por sua vez, aqueles que afirmaram que a escola não promove a reflexão das práticas pedagógicas dos professores, justificam a sua posição indicando como principais obstáculos a carga horária, o desinteresse dos docentes e a falta de planeamento para esta questão.

De um modo geral, verificamos que as opiniões dos indivíduos sobre esta dimensão do questionário encontram-se orientadas para uma perspectiva de qualidade do processo ensino-aprendizagem no que tange ao facto da escola promover a reflexão interna sobre as práticas pedagógicas, os professores referirem que avaliam a sua prática e oportunizam aos alunos o mesmo procedimento. Contudo, afasta-se desta perspectiva na medida em que a avaliação não é vista como um processo sistemático e contínuo.

5.6 Nível de qualidade da prática pedagógica

Na última parte do questionário, apresentamos um conjunto de afirmações (num total de sete) onde que, mediante uma escala de classificação que varia entre “não sei” e “concordo totalmente”, os professores são convidados a expressarem as suas opiniões em que a tabela 6 sintetiza da seguinte forma:

Tabela 6 – Distribuição dos professores em função das suas opiniões

Opinião	Concorda						Total
	Totalmente	Muito	Pouco	Nada	Não sei	Não respondeu	
Incentivo os meus alunos ao trabalho de pesquisa	9	8	2	0	0	1	20
Na escola actual não se dá suficiente autonomia ao aluno	0	8	3	6	3	0	20
Se o professor satisfizesse os interesses de todos os alunos não poderia chegar sequer ao meio do programa	3	7	6	4	0	0	20
Na aula, a comunicação entre os alunos deverá estabelecer-se sempre através do professor	3	7	4	5	1	0	20
A liberdade de trabalho em sala de aula é a condição da criatividade	3	11	3	0	1	2	20
Estou activamente empenhado em reflectir sobre a minha pessoa enquanto professor	9	10	0	0	0	1	20
Para a minha prática pedagógica, considero que são suficientes o conjunto de conhecimentos adquiridos na minha formação académica	0	8	4	6	0	2	20

Face aos dados constamos que, das sete afirmações pesquisadas todos os professores concordam totalmente com apenas uma, aquela que expressa o incentivo dos alunos ao trabalho de pesquisa.

Neste sentido, uma vez que todos os professores da nossa amostra estimulam esta postura da parte dos estudantes, os dados colocam em evidência que o conhecimento parece ser compreendido como um processo em permanente evolução e não como dogma, verdade absoluta e inquestionável. Nisso, o professor já não se apresenta como o único detentor do saber.

Contudo, na opinião dos inquiridos a perspectiva de considerar o aluno como sujeito autónomo, ainda não constitui uma realidade das escolas cabo-verdianas na medida em 40% (N=8) dos professores referem que na escola actual não se dá suficiente autonomia ao aluno.

De resto, as respostas obtidas convergem com o cenário descrito no Plano Estratégico para a Educação (2002-2015), oportunamente analisado no trabalho onde prevalece uma imagem do aluno enquanto ser passivo do processo ensino-aprendizagem.

O facto da maioria dos docentes concordar que se o professor satisfizesse os interesses de todos os alunos não poderia chegar sequer ao meio do programa, os dados apontam que o ensino é movido pelo cumprimento dos programas, pelo ensino dos conteúdos científicos, dando-se menor importância às necessidades do aluno.

Desta forma, estamos na presença de uma escola curricular que, segundo Antunes (2001: 86-87), obedece a uma estrutura de efectivação, organização e gestão fortemente centralizadora, que funciona com base em informações estruturadas e recebidas do exterior. Neste contexto, o desenvolvimento das competências intelectivas – a instrução – é tida como mais importante ficando para segundo plano a função educativa.

Relativamente à afirmação de que na aula, a comunicação entre os alunos deverá estabelecer-se sempre através do professor, os dados revelam uma organização pedagógica bastante centrada na figura do docente, proporcionando-se pouco espaço para a livre iniciativa dos alunos.

Aliás, através da observação das aulas, verificamos que a maioria das interacções estabelecidas na sala de aula provinham do professor, numa via de comunicação linear professor-alunos, sendo que praticamente a comunicação estabelecida entre os alunos nunca ou raramente diziam respeito ao conteúdo temático da aula.

Não obstante o facto, os docentes inquiridos consideram a liberdade de trabalho em sala de aula como uma condição à criatividade. Todavia, a sequência das considerações que até então

temos vindo a tecer, levam-nos a considerar esta “liberdade” como sendo estabelecida através do professor.

Parece-nos também importante não deixar de mencionar a contradição que encontramos entre as duas últimas afirmações. Pois, se por um lado, os inquiridos referem estar activamente empenhados em reflectir sobre a sua pessoa enquanto professor (55% N=11), por outro lado, consideram suficientes para a sua prática pedagógica, o conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica (45% N=8).

Nestes termos, um professor que pretende ser reflexivo deverá assumir a postura de um permanente aprendiz sobretudo, num contexto de rápidas e profundas mudanças marcado simultaneamente quer pela quantidade como pela mutabilidade dos conhecimentos.

Assim, os sujeitos da nossa amostra distanciam-se de uma concepção de aprendizagem ao longo da vida que, segundo Pires (2005, citada por Cabral, 2007: 159), constitui uma resposta às necessidades pontuais de reciclagem profissional e à necessidade de “aumentar a produtividade do trabalho, sendo considerada simultaneamente um modo de enriquecimento humano, com o objectivo de tornar todas as aprendizagens conscientes e significativas e mudar a centralidade de conhecimentos teóricos para práticos”.

Da mesma forma, aproveitamos esta parte do questionário para perguntar aos professores se os mesmos **consideram que as práticas pedagógicas desenvolvidas na ESAG encontram-se orientadas para uma perspectiva de qualidade do processo ensino-aprendizagem**. Das respostas obtidas, constatamos que todos os inquiridos acreditam que sim se bem, quando solicitados que justificassem a sua posição, nenhum dos respondentes assim o fez.

A última questão do questionário aplicado aos professores destinava-se a recolha de algumas **sugestões** que os inquiridos considerassem como pertinentes para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Da análise das respostas, as sugestões fornecidas têm a ver com a redução da extensão dos programas e a diminuição do número de aluno por turmas. Em certa medida, estas ideias vão encontro daquelas expressas na entrevista com o Director e o

Subdirector pedagógico da ESAG em que, na opinião dos mesmos, estes constituem aspectos que interferem na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

6 Os discentes inquiridos

6.1 Nível de satisfação dos alunos com a escola

Em relação ao **gosto pela frequência à escola**, todos os inquiridos responderam positivamente a esta questão, ou seja, que gostam de frequentar a escola. Quando solicitados que justificassem o **porquê** da sua posição, a maioria (54% N=14) dos jovens explicam que é devido ao facto da escola proporcionar os meios que garantem um bom futuro. Outros alunos justificam que gostam de frequentar a escola porque a consideram: (i) um local de aprendizagem (33% N=10) e (ii) um ponto de encontro com os amigos (13% N=4).

Pela observação da tabela 7, notamos que, de modo geral, os estudantes inquiridos estão satisfeitos com os serviços da cantina e da secretaria da ESAG. No entanto, existem aspectos que devem ser alvos de alguma atenção, nomeadamente no que diz respeito à higiene e conservação da escola e à sua biblioteca.

Tabela 7 – Distribuição dos alunos em função do nível de satisfação com a escola

Opinião	Concorda						Total
	Totalmente	Muito	Pouco	Nada	Não sei	Não respondeu	
Estou satisfeito com a secretaria da minha escola	5	11	8	1	5	0	30
Estou satisfeito com a cantina da minha escola	7	13	6	0	4	0	30
Estou satisfeito com a biblioteca da minha escola	2	5	6	15	0	2	30
Estou satisfeito com a higiene e conservação da minha escola	0	0	5	23	2	0	30

Da análise dos dados verificamos que os alunos inquiridos reclamam por melhores condições, quer ao nível da conservação e higiene quer no que diz respeito à biblioteca da sua escola. Contudo, gostam de frequentar a escola, reconhecendo neste espaço a oportunidade de um futuro promissor.

Esta mesma posição é verificada quando questionados se **aquilo que aprendem na sala de aula/escola é de alguma utilidade para a sua vida fora da escola**. A este respeito, todos os inquiridos responderam afirmativamente, ou seja, que sim. Quando solicitados que explicassem o **porquê** da sua posição, a maioria 27% (N=8) dos estudantes justificaram que o que aprendem na escola os ajuda a ter um emprego no futuro e a formarem para a vida.

Das restantes respostas, 23% (N=7) explica que proporciona a aprendizagem de muitas coisas (sobretudo o conhecimento de outras línguas) e 20% (N=6) refere que aquilo que aprende na aula/escola contribui para a sua formação enquanto pessoa. Finalmente, 7% (N=2) dos inquiridos, diz que possibilita ter um futuro melhor e 23% (N=7) não justificou/ tem opinião formada a respeito desta questão.

6.2 Percepção dos alunos sobre as aulas

Questionados sobre a sua **participação nas aulas**, se por um lado 7% (N=2) dos alunos respondeu negativamente, por outro lado, quase a totalidade dos inquiridos, ou seja, 93% (N=28) afirma que participa nas aulas. Destes, cerca de 27% (N=8) explicam que se deve ao facto da participação constituir um elemento de avaliação e 17% (N=5) refere que quando participam nas aulas conseguem aprender mais.

Dos outros estudantes, 13% (N=4) participam nas aulas porque gostam e porque ao fazê-lo conseguem esclarecer as suas dúvidas e entender a matéria. A mesma percentagem (13% N=4) explica que participa nas aulas para mostrar ao professor que têm domínio do conteúdo tratado na aula e 10% (N=3) dos inquiridos não justificaram a sua posição.

Questionados se os **professores incentivam a participação dos alunos nas aulas**, 20% (N=6) dos inquiridos afirmam que não, contra uma percentagem significativa de 80% (N=24) que respondera sim. Quando solicitados que justificassem o **porquê** da sua posição, os que responderam negativamente apontou como razão principal, a falta de consideração/atenção dos docentes para com eles.

Por sua vez, os que responderam positivamente referem que esta atitude do professor se deve ao facto dos docentes: (i) tencionarem que os alunos aprendam mais (37% N=11), (ii) mostrarem-se preocupados com o desempenho, interesse e motivação dos estudantes (20% N=6) e (iii) disporem de outros elementos para a avaliação do aluno (6% N=2). A esta questão 17% (N=5) dos que responderam não justificou a sua opinião.

Em relação à questão se os **professores utilizam a participação dos alunos nas aulas**, 70% (N=21) dos inquiridos afirmam que sim, 17 % (N=5) diz que não e 13% (N=4) não tem opinião formada.

Quando solicitados que justificassem o **porquê** da sua opinião, os estudantes que responderam afirmativamente à questão, referem que a utilização da participação dos alunos nas aulas pelos docentes se deve ao facto de que as suas intervenções estão relacionadas com a matéria desenvolvida na aula (20% N=6).

Dos outros alunos, 13% (N=4), apontaram como justificação a sua participação constante nas aulas, 7% (N=2) diz que se deve ao facto da participação constituir um elemento de avaliação e a mesma percentagem refere tanto o professor como o aluno aprendem (7% N=2). A esta questão 23% (N=7) dos inquiridos não justificou a sua opinião. Os inquiridos que responderam que o professor não utiliza a participação dos alunos nas aulas apontam como principal causa o facto dos docentes considerarem como sendo insuficientes as suas intervenções na sala de aula.

A análise das respostas obtidas nas três questões anteriormente apresentadas levam-nos a considerar que a participação dos alunos nas aulas é uma realidade pois, se por um lado

participam voluntariamente nas aulas, por outro, também são incentivados pelos professores a tal.

Assim, se por um lado os alunos inquiridos dizem participar nas aulas para obterem uma avaliação favorável, por outro lado, consideram que os seus professores ao incentivá-los à participação na aula, são norteados pelo propósito dos estudantes aprenderem mais. Seja como for, os dados apontam que a preocupação dos alunos encontra-se muito mais voltada para as notas do que para a aprendizagem em si. De resto, esta constatação vai ao encontro daquilo que Pacheco (2001: 132) escreve quando refere que, de um modo geral, o ensino realiza-se num clima de avaliação.

No que diz respeito aos **professores privilegiarem mais os trabalhos de grupo ou os trabalhos individuais**, se por um lado a maioria dos alunos (65% N=20) indicaram o trabalho de grupo como sendo aquele que docentes mais privilegiam, por outro lado existem os estudantes (16% N=5) que apontaram o trabalho individual. A percentagem (6% N=1) dos que perfilham estas duas opiniões é relativamente mais reduzida. Dos inquiridos, 13% (N=4) não tem opinião formada. De qualquer forma, os dados apontam que o trabalho de grupo é bastante utilizado pelos professores.

Para terminar, na última questão desta segunda parte do questionário, os alunos são convidados a expressarem as suas opiniões perante um conjunto de afirmações que dizem respeito ao comportamento do professor na sala. Para tanto apresentamos uma escala de classificação que varia entre “não sei” e “concordo totalmente. É de realçar que todos os inquiridos assinalaram a opção concordo muito relativamente ao conjunto de afirmações pesquisadas e que a tabela 8 sintetiza os resultados obtidos.

- (i) Sinto que os meus professores preparam a matéria dada nas aulas 37% (N=11);
- (ii) Os meus professores explicam bem a matéria 61% (N=18);
- (iii) Os meus professores incentivam o trabalho de pesquisa 41% (N=12);
- (iv) Os meus professores mostram disponibilidade em esclarecer as minhas dúvidas 50% (N=15);

- (v) Nas aulas os meus professores mostram-se dispostos em ajudar-me a aprender mais 40% (N=12).

Tabela 8 – Distribuição dos alunos em função das suas opiniões sobre os professores nas aulas

Opinião	Concorda						Total
	Totalmente	Muito	Pouco	Nada	Não sei	Não respondeu	
Sinto que os meus professores preparam a matéria dada nas aulas	7	11	2	2	7	1	30
Os meus professores explicam bem a matéria	6	18	4	1	0	1	30
Os meus professores incentivam o trabalho de pesquisa	11	12	4	1	1	1	30
Os meus professores mostram disponibilidade em esclarecer as minhas dúvidas	8	15	3	3	1	0	30
Nas aulas os meus professores mostram-se dispostos em ajudar-me a aprender mais	9	12	5	3	1	0	30

Assim, de um modo geral, os estudantes da nossa amostra mantêm uma boa percepção acerca do desempenho dos seus professores na sala de aula. Consideram que os professores preparam e explicam bem a matéria nas aulas. Do mesmo modo, os alunos inquiridos são da opinião que os docentes demonstra disponibilidade em esclarecerem as suas dúvidas e ajudá-los a aprender mais.

6.3 Relacionamento interpessoal na escola

A última parte do questionário aborda as questões de interrelacionamento do aluno com os outros colegas (da escola e da turma), com os professores e o pessoal da Direcção (tabela 9). Da análise das respostas dos inquiridos verificamos que as opiniões dos estudantes situam-se ente concordo muito e concordo pouco.

Do conjunto das afirmações, 44% (N=13) dos inquiridos afirmam que mantêm uma boa relação com os seus professores e só posteriormente dizem relacionarem-se bem com os

colegas da turma (41% N=12). Relativamente aos outros alunos da escola, 34% (N=10) dos inquiridos dizem relacionarem-se bem com os mesmos.

No que diz respeito ao relacionamento com os funcionários da escola bem como a sua respectiva direcção, os estudantes inquiridos demonstram que não se relacionam tão bem com os mesmos comparativamente aos três primeiros casos. É que, dos sujeitos da nossa amostra 36% (N=11) e 33% (N=10) respectivamente, dizem concordar pouco no que diz respeito ao facto de relacionarem-se bem quer com os funcionários da escola quer com a sua direcção.

Tabela 9 – Distribuição dos alunos em função das suas opiniões sobre o relacionamento interpessoal na escola

Opinião	Concorda						Total
	Totalmente	Muito	Pouco	Nada	Não sei	Não respondeu	
Relaciono-me bem com os alunos da escola	8	10	10	1	1	0	30
Relaciono-me bem com os alunos da minha turma	10	12	4	2	1	1	30
Relaciono-me bem com os funcionários da escola	4	5	11	8	2	0	30
Relaciono-me bem com os meus professores	7	13	9	1	0	0	30
Relaciono-me bem com o pessoal da direcção da escola	8	5	10	5	1	1	30

Neste sentido, os dados evidenciam que os alunos mantêm uma boa relação com os seus professores, muito mais do que com os seus colegas de turma. Todavia, o mesmo não se verifica quando se trata dos outros funcionários da escola e pessoal da direcção pois, os alunos dizem não relacionarem-se bem com os mesmos.

7 A percepção do Director e do Subdirector sobre as práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem

Na opinião dos entrevistados uma educação de qualidade é aquela que possibilita o desenvolvimento integral do educando tendo presente que esse desenvolvimento ocorre em todos os aspectos: pessoal, intelectual e moral. Por outro lado, deve preparar o aluno para torna-se um agente crítico e interventivo da comunidade onde vive e da sociedade em geral da qual faz parte. Obviamente que neste percurso a escola desempenha um importante papel na formação de cidadãos do amanhã.

Hoje em dia, a nível do discurso oficial a questão da qualidade começa a ganhar presença e pertinência. Isto é assim porque se numa primeira fase a tónica era posta muito mais na quantidade, ou seja, na massificação do ensino, actualmente com o acesso universal à educação a questão da qualidade passa a representar um objectivo das escolas e do próprio sistema educativo. Contudo, ao nível da prática, consideram que a qualidade da educação ainda constitui um processo. Vários aspectos justificam ou estão na base desta situação. Dentre elas se destacam:

- A falta de preparação/qualificação docente, pois hoje em dia qualquer sujeito pode exercer o magistério e nem sempre possui as competências necessárias para tal;
- O facto de muitos professores se encontrarem ainda em formação. Nisso, investem muito mais nos seus estudos que no próprio trabalho que desenvolvem. Desta forma não conseguem participar nas actividades realizadas pela escola como por exemplo, acções de formação;
- A superlotação das turmas;
- A falta de espaços.

Para os entrevistados os aspectos acima referidos interferem na qualidade do processo ensino-aprendizagem. De igual modo, apontam que as questões financeiras, de gestão e administração também têm repercussão ao nível da sua qualidade.

Muito tem feito a direcção da escola no sentido de promover a qualidade do processo ensino-aprendizagem: chamar pessoas especialistas numa determinada matéria para proceder á explicação de um determinado tema da actualidade, promover acções de formação para os docentes, realizar palestras para os alunos, estreitar a relação com a comunidade, desenvolver projectos entre outros.

De qualquer forma, a intenção é que as propostas de melhoria sejam da iniciativa dos próprios docentes no sentido das mesmas ganharem maior aderência e pertinência tendo em atenção, que se trata de um corpo docente essencialmente jovem, este aspecto facilita em muito a aderência as iniciativas.

Para o Director da ESAG é, em certa medida, uma escola preocupada com a questão da qualidade da educação e do ensino em particular. Neste sentido, justifica-se que considere o fazer pedagógico desenvolvido nas salas de aula daquela instituição de ensino orientadas para uma perspectiva de qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Assim, reconhecendo a importância dos professores, um dos grandes desafios que se impõe situa-se ao nível da reciclagem, acompanhamento e motivação dos docentes no sentido da escola continuar ou melhorar cada vez o serviço educativo que presta.

Conclusão

Após todo o caminho percorrido ao longo da nossa investigação, dar conta das conclusões à luz dos resultados obtidos não se revela tarefa fácil, pelo que queremos evidenciar a provisoriedade e limitação da mesma.

A análise que efectuamos nos capítulos 1 e 2, o enquadramento teórico do nosso trabalho, leva-nos a concluir que a questão da qualidade revela-se polémica, contingente e contextual, para não dizer, inesgotável. Tratando-se da educação, pela importância que a mesma vem assumindo no mundo actual, a preocupação com a qualidade emerge como proeminente, se bem que, também neste campo deparamos com controversas na conceptualização do termo.

Seja como for, da análise feita, resulta que uma educação de qualidade deve ser entendida como um processo contínuo e permanente que visa responder às necessidades e aspirações do educando, tendo em vista o seu crescimento e emancipação. Por outro lado, é de sublinhar que neste processo faz-se de todo pertinente a participação de diversos segmentos da sociedade – alunos, professores, as famílias, entidades públicas e privadas, direcção da escola, Ministério da Educação, enfim, a sociedade em geral – num trabalho responsável e assumido em que, pelo debate de ideias, todos teriam voz e vez de expressarem suas aspirações e inquietações.

Por sua vez, um processo ensino-aprendizagem de qualidade prima por uma mudança em que se passa do processo de ensinar para o processo de aprender, centrada no aprendente e numa pedagogia centrada na aprendizagem.

Assim, a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula ao invés de privilegiar a transmissão de conteúdos, deve incentivar o espírito crítico, o questionamento, a tolerância às diferenças e o encontro a uma multiplicidade de pontos de vistas. Deve favorecer as potencialidades, a autonomia e a criatividade dos educandos. Neste sentido, o trabalho cooperativo e por projectos surgem como possíveis práticas alternativas e promotoras da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Face a este cenário, a escola, lugar de educação de qualidade deve mostrar-se aberta à sociedade, às famílias, à comunidade passando a ser encarada como um espaço que potencia a construção, o desenvolvimento de competências ao invés de somente voltar-se para a transmissão de conteúdos. Nesta tarefa, destacamos o papel do docente que deve ser visto como um educador, gestor das aprendizagens dos alunos, um aprendiz incansável que procura maximizar as oportunidades de os alunos aprenderem a partir dos seus interesses, gostos e motivação, procurando sempre relacionar o mais possível os assuntos com as suas histórias de vida.

Assim, a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula deixa de ser entendida como uma imposição mas sim como estrutura de uma interacção onde educador e educando têm o que ensinar e aprender.

Efectivamente é neste quadro que pensamos o futuro e o trabalho aponta que vivemos uma situação de transição em direcção a esta realidade.

Com, efeito, a análise dos questionários evidenciou que os professores parecem responder ao desafio de adequarem o seu fazer pedagógico na sala de aula a um modelo mais aberto, dinâmico e flexível.

Isto porque, com base nos dados: planificam sempre as suas aulas, adoptando o plano às situações deparadas no contexto da sala, privilegiam o método activo nas aulas, mantêm uma boa relação pedagógica com os alunos (traduzido numa relação de diálogo e respeito mútuo), colocam a sua prática pedagógica como objecto de avaliação e reflexão. Ainda, incentivam o trabalho de pesquisa, a participação dos alunos nas aulas, mostrando disponibilidade para os ajudar a aprenderem mais. Neste sentido, orientam o seu fazer pedagógico na sala de aula numa perspectiva de qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Contraditoriamente, os dados também evidenciam atitudes congruentes com o modelo tradicional: os docentes planificam individualmente as suas aulas, privilegiam a utilização do quadro como recurso pedagógico de apoio, priorizam o cumprimento dos programas em prol das necessidades do aluno. Este continua a ser perspectivado como um receptor passivo visto que a maioria dos docentes partilham da opinião que escola actual não se dá suficiente autonomia ao aluno e que, na aula, a comunicação entre os alunos deverá estabelecer-se sempre através do professor. Do mesmo modo, partilham da opinião que são suficientes, para a sua prática pedagógica, o conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica.

Por outro lado, os registos de observação das aulas também reforçam esta evidência. É que apesar de nos questionários os professores expressarem a vontade de implementarem metodologias activas, centradas no aluno de modo a favorecer a sua aprendizagem, o método expositivo continua a predominar nas aulas, limitando a actividade, iniciativa e criatividade dos alunos.

Nestes termos, como resposta à nossa pergunta de partida poderíamos dizer que em certa medida, as práticas pedagógicas estão orientadas para um processo ensino-aprendizagem de qualidade. Aliás, tanto os professores como o Director e Subdirector pedagógico da escola partilham da mesma opinião. Contudo, é de salientar que sendo a qualidade educativa um processo que se constrói continuamente, pensamos que na referida escola a mesma está a iniciar, posição que também encontramos defendida pelo Director da escola.

Assim, a nossa hipótese acaba sendo confirmada, levando-nos a considerar que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Secundária de Achada Grande estarão orientadas ao nível teórico numa perspectiva de qualidade do processo ensino-aprendizagem mas distanciam-se empiricamente deste modelo.

É de sublinhar que vários factores contribuem (ou não) para este cenário: a falta de uma avaliação institucional, a superlotação das turmas, a falta de espaços, a extensão dos programas, a inexistência do projecto educativo da escola, entre outros.

Todavia, isso não deverá servir de obstáculo à sua capacidade de empreendimento norteadas por uma visão estratégica que visa a melhoria constante. Apesar da escola ser determinada por factores macros (políticos, económicos, sociais, culturais, nacionais, internacionais) que a ultrapassam mas cujas consequências não deixam de influenciar no serviço educativo prestado, a sua autonomia permite-lhe que os professores implementem nas salas de aula práticas variadas.

Em suma, é bom termos presente que não existe receita pronta para elevar a qualidade; ela é resultado de uma boa gestão e administração escolar, da adequação entre a teoria e a prática, de um trabalho colectivo forjado na reflexão, baseado na avaliação e traduzido em indicadores adequadamente definidos e seleccionados.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. (org.) (2000), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, Porto, Porto editora.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1999), *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Edições globo.

AMARAL, I. (2000), “Supervisão reflexiva” in ALARCÃO, I. (org.) (2000), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, Porto, Porto editora, pp. 78-81.

ALTET, M. (2000), *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*, Porto, Porto editora.

ANTUNES, M. (2001), *Teoria e prática pedagógica*, Lisboa, Instituto Piaget.

ARENDS, R. (1995), *Aprender a ensinar*, Portugal, Editora McGraw-Hill.

BERTRAND, Y. (1991), *Teorias contemporâneas da educação*, Lisboa, Instituto Piaget.

BELL, J. (1993), *Como realizar um projecto de investigação*, Lisboa, Gradiva.

CABRAL, A. (2007), “A educação, o primado da competência e a aprendizagem ao longo da vida” in AA. VV. (2007), *I encontro de jovens investigadores cabo-verdianos: a juventude e a promoção da cultura de investigação*, Lisboa, Associação de Jovens Investigadores Cabo-verdianos, pp. 151-160.

CARVALHO, A.; DIOGO, F. (1999), *Projecto educativo*, Porto, Edições Afrontamento.

CASANOVA, M. (2004), *Evaluación e calidade de centros educativos*, Madrid, editorial La Muralla.

COLLARES, A. (2003), *Epistemologia docente e acção na sala de aula*, Porto, Instituto Piaget.

CORTESÃO, L.; TORRES, M. (1990), *Avaliação pedagógica*, Porto, Porto editora.

COSTA, J.; MELO, A. (1999), *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto, Porto editora.

COSTA, J. (2002), “Escola degradada em meio social precário. O caso da Trafaria” in COSTA, J.; SOARES, S. (2002), *O gang e a escola*, Lisboa, Edições Colibri.

DALE, B.; COOPER, C. (1992), *Qualidade total e recursos humanos*, Lisboa, Editorial Presença.

DELORS, J. (1996), *Educação: um tesouro a descobrir*, Portugal, Edições ASA.

- DÍAZ, A. (2002), *Avaliação da qualidade nas escolas*, Porto, Porto editora.
- DIAZ, B. (2006), *Desenvolver competências*, Porto, Porto editora.
- GIL, A. (1996), *Como elaborar projectos de pesquisa*, São Paulo, Editoras ATLAS.
- JUSTE, R.; RUPÉREZ, F.; PERALTA, M.; MUNICIO, P. (2001), *Hacia una educación de calidad*, Madrid, Narcea.
- LAJUS, P.; MAGNIER, R. (1999), *A escola na era da Internet*, Lisboa, Instituto Piaget.
- LERBET, G. (1999), *Pedagogia e sistémica*, Lisboa, Instituto Piaget.
- LESSAERD-HÉBERT, M.; GOYETT, G.; BOUTIN, G. (2005), *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.
- MACEDO, B. (1995), *A construção do projecto educativo de escola*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- MAISONNEUVE, J. (1987), *A Dinâmica de Grupos*, Lisboa, Edição Livros do Brasil.
- MIZUKAMI, M. (1986), *Ensino: as abordagens do processo*, São Paulo, EPU, Temas básicos de educação e ensino.
- NÉLISSE, C. (1997), *L'intervention: les savoirs en action*, São Paulo, edições GGC.
- OLIVEIRA, M. (2000), "O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar" in ALARCÃO, I. (org.) (2000), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, Porto, Porto editora, pp. 45-53.
- ORTIZ, M. (2001), "Instrumentos para la gestión de calidad en los centros educativos" in JUSTE, R.; RUPÉREZ, F.; PERALTA, M.; MUNICIO, P. (2001), *Hacia una educación de calidad*, Madrid, Narcea, pp. 75-100.
- PACHECO, J. (2001), *Currículo: teoria e praxis*, Portugal, Porto editora.
- PARO, V. (1999), "A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública" in SILVA, H. (org) (1999), *A escola cidadã no contexto da globalização*, Petrópolis, Vozes, pp. 300-307.
- PEREIRA, A. (2003), *Educação multicultural: teorias e práticas*, Porto, Edições ASA.
- PERRENOUD, P. (2003), *Porquê construir competências a partir da escola?*, Lisboa, ASA Editores.
- PIRES, A. (2004), *Qualidade: Sistemas de gestão da qualidade*, Lisboa, Edições Sílabo.
- PIBERNAT, M. (2004), *Determinantes do processo de qualidade na acção docente, desde a perspectiva dos profissionais em intuições de formação de professores*. Tese de mestrado inédita. Universidade de Santiago de Compostela.

POSTIC, M. (1995), *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*, Porto, Porto editora.

RAMIRO, M. (2000), *Dicionário Breve de Pedagogia*, Lisboa, Editorial Presença.

ROLDÃO, M. (2000), “A escola como instância de decisão curricular” in ALARCÃO, I. (org.) (2000), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, Porto, Porto editora, pp. 69-77.

SANTIAGO, R. (2000), “A escola é também um sistema de aprendizagem organizacional” in ALARCÃO, I. (org.) (2000), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, Porto, Porto editora, pp. 27-41.

SARAIVA, M. (1999), “Organização do ensino e da aprendizagem e avaliação pedagógica” in PIMENTA, L.; MARTINEZ, R.; SARAIVA, L.; PINTO, J. (1999), *Dimensões de formação na educação*, Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 105-153.

SARRAMONA, J. (2002), *Desafios a la escuela del siglo XXI*, Espanha, Octaedro.

SILVA, M. (1992), *Métodos e técnicas pedagógicas*, Lisboa, Coleções Abordagens Pedagógicas.

TAVARES, J. (2000), “Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva” in ALARCÃO, I. (org.) (2000), *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, Porto, Porto editora, pp. 57-66.

TEIXEIRA, J. (2004), *Mudança de concepções dos professores*, Lisboa, Instituto Piaget.

TEJEDOR, F. (2000), “Evaluación de la docencia del profesorado: problemática y alternativas de mejora” in J.; REGO, M., CASTRO, A (coords) (2000), *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*, Santiago de Compostela, Instituto de Ciências da Educação, pp. 93-123.

VARELA, B. (2006), *Manual de administração escolar*, Texto inédito, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

VASCONCELOS, F. (1999), *Projecto educativo: teoria e prática nas escolas*, Lisboa, Texto editora.

VIEIRA, C. (1998), *Metodologia da investigação científica*, Coimbra, Universidade de Coimbra.

ZABALZA, M. (2001), *Calidad en la educación infantil*, Madrid, Narcea.

Sitografia

BARATA, F.; MELRO, J.; CÉSAR, M. (2001), *Quando aprender significa pensar: práticas inclusivas na aula de Introdução à Filosofia* [em linha], disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n2.pdf>> [consultado em 18 /04/2008].

BRANQUINHO, L. (2008), *A prática pedagógica da educação actual* [em linha], disponível em <<http://meuartigo.brasilecola.com/pedagogia/a-pratica-pedagogica-educacao-atual.htm>> [consultado em 14/03/2008].

CALDEIRA, J. (2000), *Escola para todos: Formação pessoal e social* [em linha], disponível em <<http://www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm>> [consultado em 18/04/ 2008].

CAMARGO, V. (2003), *A prática pedagógica num paradigma inovador* [em linha], disponível em <<http://www.teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/5542.pdf>> [consultado em 15/04/2008].

CRUZ, G. (2005), *A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares* [em linha], disponível em < http://www.ipv.pt/millenium/arq8_2.htm> [consultado em 06/03/2008].

DAYRELL, J. (1994), *A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa* [em linha], disponível em < http://www.ced.ufsc.br/gtteeanpedtrabalhos/t095_2875720_16.PDF> [consultado em 06/03/2008].

DELGADO, J. (2006), *Sensibilização para a importância da Qualidade no mercado actual* [em linha], disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/arq8_2.htm> [consultado em 06/03/2008].

GÓMEZ, A (1997), *Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo* [em linha], disponível em < <http://ns.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo.pdf>> [consultado em 27/03/2008].

OLIVEIRA, R.; ARAÚJO, C. (2005), *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação* [em linha], disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>> [consultado em 09/03/2008].

PERRENOUD, P. (2000), *Dez novas competências para ensinar* [em linha] disponível em <<http://www.aparecida.pro.br/dezcompetencia.doc>> [consultado em 09/05/2008].

PINTO, F.; GARCIA, V.; LETICHEVSKY, A. (2006), *Pesquisa Nacional na educação: a escola pública na opinião dos pais* [em linha], disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a08v1453.pdf>> [consultado em 09/03/2008].

SOARES, S.; RIBEIRO, M. (2000), *A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura* [em linha], disponível em < www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2015--Int.pdf> [consultado em 09/05/2008].

TEIXEIRA, G. (2000), *Sociedade do conhecimento e educação* [em linha], disponível em <[www.serprofessoruniversitario.pro.br/textos.php? modulo=10](http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/textos.php?modulo=10)>> [consultado em 18/04/2008].

Outros documentos

Censo 2000 - Instituto Nacional de Estatística.

Constituição da República de Cabo Verde.

Dados referentes à situação socio-económica dos alunos da ESAG.

DECRETO-LEI nº 20/2002, de 19 de Agosto – regula o Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos de ensino secundário.

Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Plano Estratégico para a Educação 2002-2015.

Plano Nacional de Desenvolvimento 2002-2005.

Apêndices

A.1 Questionário aos professores

Caro (a) professor (a)

O presente questionário tem como objectivo recolher informações para a elaboração da nossa memória monográfica “As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem”, a ser apresentada à Universidade Jean Piaget. Agradecemos desde já a vossa colaboração e garantimos a confidencialidade das vossas respostas.

Marline Carvalho

Identificação

- 1- Idade: _____ 3- Habilitações literárias _____
2 - Sexo: _____ 4 - Disciplina que lecciona _____
5 - Antiguidade na escola _____ anos 6 - Antiguidade na função _____ anos

A prática pedagógica na sala de aula

I – Planificação

1.1 – Que importância atribui á planificação da aula?

- Muita importância
- Pouco importância
- Nenhuma importância

1.2 Costuma planificar as suas aulas?

- Sempre
- Nunca
- Às vezes

1.3 Na sua opinião, o plano de aula deve ser seguido:

- À risca
- Adaptado ás situações da aula
- É apenas uma formalidade

1.4 – Como planifica a sua aula?

- Individualmente
- Em grupo
- Utilizo as duas formas

II – Estratégias e métodos pedagógicos

2.1 – Que tipo de métodos pedagógicos privilegia nas suas aulas?

- Expositivo
- Interrogativo
- Activo
- Demonstrativo

2.2 Justifica a sua opção _____

2.3 Que técnicas pedagógicas usa mais nas suas aulas?

- Expositivo
- Trabalho de grupo
- Debate
- Trabalho de pesquisa

2.4 – Que materiais pedagógicos utiliza na sala de aula? (Assinale com um X)

	Sempre	Às vezes	Nunca
Manuais escolares			
Quadro			
Cartazes			
Textos			

Outro (s): _____

Dimensão III – Participação/motivação dos alunos nas aulas

3.1 – Considera os seus alunos motivados?

Alguns
Todos
Quase todos
Nenhum

3.2 – Considera os seus alunos participativos?

Alguns
Todos
Quase todos
Nenhum

3.3 – Como define um aluno

Motivado
É aquele que ...

Participativo
É aquele que ...

3.4 – O que faz com um aluno desinteressado e desmotivado?

Dimensão IV – Relação pedagógica professor- aluno nas aulas

4.1 – Como é a relação professor/aluno na sala de aula?

Muito Bom
Bom
Nada bom

4.2 O que considera ser uma boa relação pedagógica entre o professor e os alunos?

4.3 O que faz para superar uma relação pedagógica deficiente?

Dimensão V - Avaliação/reflexão da prática pedagógica

5.1 – Como avalia os seus alunos?

Teste
Trabalhos de grupo
Trabalhos individuais
Outro

5.2 – Como classifica o aproveitamento dos seus alunos?

Muito bom
Bom
Razoável
Suficiente
Insuficiente

5.3 – A autoavaliação é praticada?

Não
Sim
Como _____

5.4 – Enquanto professor, costuma permitir que os alunos avaliem o seu desempenho?

Sim
Não
Porquê? _____

5.5 – Costuma avaliar a sua prática pedagógica na sala de aula?

Sim
Não
Porquê _____

5.5 - Considera que a escola promove a reflexão interna acerca das práticas dos professores?

Em caso afirmativo, diga como

Em caso negativo, diga porquê

VI – Dimensão Nível de qualidade da prática pedagógica

6.1 - Por favor, assinale com um X, a sua opinião

Opiniões	Concorda?				
	Totalmente	Muito	Pouco	Nada	Não sei
1 Na escola actual não se dá suficiente autonomia ao aluno					
2 Se o professor satisfizesse os interesses de todos os alunos não poderia chegar sequer ao meio do programa					
3 Na aula, a comunicação entre os alunos deverá estabelecer-se sempre através do professor					
4 A liberdade de trabalho em sala de aula é a condição da criatividade					
5 Estou activamente empenhado em reflectir sobre a minha pessoa enquanto professor					
6 Para a minha prática pedagógica, considero que são suficientes o conjunto de conhecimentos adquiridos na minha formação académica					
7 Incentivo os meus alunos ao trabalho de pesquisa					

6.2 – Da sua experiência como docente nesta escola, considera que as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula estarão orientadas numa perspectiva de qualidade do processo ensino-aprendizagem?

Sim
Não
Talvez

Se a resposta for positiva, indique as razões da sua possível opção

Que sugestões daria para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem?

Muito obrigada!

A.2 Questionário aos alunos

Caro (a) aluno (a)

O presente questionário tem como objectivo recolher informações para a elaboração da nossa memória monográfica “As práticas pedagógicas e a qualidade do processo ensino-aprendizagem”, a ser apresentada à Universidade Jean Piaget. Gostaríamos de ter a vossa colaboração para o preenchimento do mesmo. O anonimato será garantido. Desde já os nossos agradecimentos.

Marline Carvalho

I – Identificação

1. Idade: _____ 2. Sexo: Masculino Feminino
3. Local da tua residência _____ 4. Ano e turma _____
5. Profissão dos pais: PAI _____ MÃE _____

II – Nível de satisfação dos alunos com a escola

2.1 – Gostas de frequentar a escola? Sim Não
Porquê?

2.2 - Por favor, assinale com um X, a tua opinião

Opinião	Concorda?				
	Totalmente	Muito	Pouco	Nada	Não sei
Estou satisfeito com a secretaria da minha escola					
Estou satisfeito com a cantina da minha escola					
Estou satisfeito com a biblioteca da minha escola					
Estou satisfeito com a higiene e conservação da minha escola					

III- Nível de satisfação dos alunos com as aulas

2.2 – Costumas participar nas aulas? Sim Não
Porquê?

2.2 – O teu professor incentiva-te a participares nas aulas? Sim Não
Porquê?

2.3- O teu professor utiliza a tua participação na aula? Sim Não
Porquê?

2.4 – Na tua sala os professores privilegiam mais os trabalhos de grupo ou os trabalhos individuais?

2.5. Na tua opinião aquilo que aprendes na sala de aula é-te de alguma utilidade para a tua vida fora da escola?
Sim Não
Porquê?

3.1 - Por favor, assinale com um X, a tua opinião

Opinião	Concorda?				
	Totalmente	Muito	Pouco	Nada	Não sei
Sinto que os meus professores preparam a matéria dada nas aulas					
Os meus professores explicam bem a matéria					
Os meus professores incentivam o trabalho de pesquisa					
Os meus professores mostram disponibilidade em esclarecer as minhas dúvidas					
Nas aulas os meus professores mostram-se dispostos em ajudar-me					

IV – Relação interpessoal

4.1 - Por favor, assinale com um X, a tua opinião

	Concorda?

Opinião					
	Totalmente	Muito	Pouco	Nada	Não sei
Relaciono-me bem com os alunos da escola					
Relaciono-me bem com os alunos da minha turma					
Relaciono-me bem com os funcionários da escola					
Relaciono-me bem com os meus professores					
Relaciono-me bem com a direcção da escola					

Muito obrigada!

A.3 Guião de entrevista ao Director e Subdirector pedagógico da escola

Questões

1 – A qualidade da educação é nos dias de hoje um assunto bastante debatido no campo educativo.

1.1 - O que é para si qualidade na educação?

1.2 – Que aspectos interferem na qualidade do processo ensino-aprendizagem?

1.3 - Em sua opinião, considera que na sua escola as práticas pedagógicas desenvolvidas estarão orientadas numa perspectiva de qualidade? Porquê?

1.4 – Que desafios a escola tem ainda por vencer?

1.5 Que aspectos já foi conseguido?

A.4 Guião de observação de aulas

Dados de identificação

Escola _____ Tema/conteúdo da aula _____

Ano	Turma	Sala	Piso	Data	Hora	Disciplina	Nº de alunos	Nº de presenças	Professor

Dados a observar

1 – Aspectos gerais

	SM	SB	S	NS	Observações
Iluminação da sala					
Ventilação da sala					
Higiene e conservação da sala					
Pontualidade do professor					
Pontualidade dos alunos					

2 – Planificação

	Sim	Não	Observações
Possui plano de aula			

Define objectivos com clareza			
Indica instrumentos de avaliação			
Indica bibliografia variada e actualizada			
Cumpre a planificação			

3 – Conceção de estratégias

	Sim	Não	Observações
Leitura individual			
Debate em grupo			

4 – Escolha de actividades

	Sim	Não	Observações
Promove trabalhos de grupo			
Propõe trabalhos individuais			
Propõe trabalhos de casa			

5 – Materiais de apoio

	Sim	Não	Observações
Manuais escolares			
Fotocópias			
Retroprojector			
Cartazes			
Caderno			
Quadro			
Computador			
Outros:			

6 – Relação pedagógica

	Sim	Não	Observações
Relação afectiva professor/aluno			
Relação afectiva aluno/professor			
Relação afectiva aluno/aluno			
Relação distante e fria entre alunos e professor			
Os alunos mostram interesse			
Os alunos solicitam constantemente o apoio do professor			
O professor mostra-se sempre disposto a ajudar			

7- Comunicação na sala de aula

	Sim	Não	Observações
Comunicação unilateral do professor aos alunos			
Comunicação bilateral do professor com os alunos			
Comunicação multilateral entre os alunos e o professor			
O professor fomenta a participação dos alunos			

8 – Disposição das carteiras

	Sim	Não	Observações
Em filas			

As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem
Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande

Formato “U”			
Circular			
A carteira do aluno é para dois			

9- Avaliação

	Sim	Não	Observações
Avalia se os alunos o compreendem e o acompanham			
Avaliação síntese no final da aula			
Resolução de exercícios			