

## Outros artigos

# Um olhar de dentro: Perspectivas de professores acerca de necessidades de mudança na escola

ALBERTINA L. OLIVEIRA

aolima@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra, Portugal

**RESUMO:**

Neste estudo<sup>1</sup> fez-se um levantamento das funções e papéis mais relevantes, que os professores poderão desempenhar, de modo a contribuírem para a superação de diversos problemas com que a escola se defronta, na actualidade. Participaram na investigação 13 professores dos níveis básico e secundário, de diversos distritos da região Centro, com vasta experiência docente e tendo desempenhado diversos cargos ao longo da sua carreira profissional. As ideias geradas resultaram do envolvimento num processo em que se utilizou a técnica *delphi* com o objectivo de se chegar a um consenso construído, após diversas reconsiderações e reavaliações das propostas expressas. Em consequência, foi possível identificar e hierarquizar os aspectos que deveriam ser alvo de mudanças prioritárias, bem como agrupá-los nas seguintes categorias ou dimensões de mudança: reorganizar o funcionamento da escola, com vista a estar centrada no aluno; melhorar os métodos de ensino; aumentar o interesse dos alunos pela escola; estreitar a cooperação escola-famílias-comunidade; dotar a escola de recursos materiais e humanos; promover a educação holística; promover formação especializada para os professores; concentrar a actividade dos docentes nos tempos lectivos e na direcção de turma; existir a figura do professor-investigador.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Perspectivas de professores, Ensino básico e secundário, Insucesso escolar, Necessidades de mudança.

Oliveira, Albertina L. (2010). Um olhar de dentro: Perspectivas de professores acerca de necessidades de mudança na escola. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 11, pp. 127-138.

Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

## INTRODUÇÃO

Ainda que o insucesso escolar não seja um fenómeno exclusivo da sociedade portuguesa, pois, num artigo de revisão sobre a problemática da desmotivação escolar, no plano internacional, Hidi e Harackiewicz (2000) referem que se verifica uma tendência crescente para a deterioração do interesse e das atitudes face à escola, à medida que os jovens avançam na educação formal, em Portugal o problema tem sido muito mais acentuado e preocupante.

Como refere Canavarro (2007), “é verdade que o nosso país tem assistido de forma constante a uma redução das taxas de abandono escolar, de saída antecipada e de saída precoce” (p. 9), decorrentes em grande medida de Portugal ter vindo a beneficiar de fundos estruturais da União Europeia para elevar a escolarização da sua população. Todavia, as melhorias e os ganhos conseguidos têm sido lentos e ficam muito aquém do que seria desejável face à magnitude dos investimentos efectuados, mantendo Portugal numa posição de grande desvantagem comparativamente à maioria dos estados da União Europeia. Segundo dados da OCDE (2005, cit. por Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2006), a média de escolarização da população adulta portuguesa cifra-se em 8,2 anos, ocupando uma posição de retaguarda em relação a diversos países, incluindo a Grécia, a Espanha, a Turquia e o México, e distanciando-se bastante da média da OCDE, situada em 12 anos. A esta realidade não é alheia a persistência de elevadas taxas de abandono e insucesso escolar, verificando-se milhares de jovens que completaram 16 anos sem terminarem o 9º ano de escolaridade ou que abandonaram o sistema educativo sem obterem o diploma de estudos secundários, com idade inferior a 24 anos. Em 2001 a percentagem de jovens entre os 18 e 24 anos que não completaram os estudos secundários situou-se em 45%, constatando-se

que 25% destes não concluíram o 3º ciclo (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2006). O que torna ainda mais preocupante esta situação é que, segundo a mesma fonte, o fenómeno da retenção e desistência dos alunos não entrou em processo de regressão, mas, ao invés, mostrou tendência para aumentar, particularmente no que respeita ao ensino secundário. Neste nível de estudos, as taxas de retenção, desde o ano lectivo de 1996/97 até 2005/06, mantiveram-se acima de 30%, tendo-se verificado uma descida digna de registo apenas no ano lectivo de 2006/2007, em que a mesma se cifrou em 24.8% (GEPE, 2008).

Estes indicadores não deixam qualquer dúvida de que, pese embora os fortes investimentos da União Europeia para elevar o nível educativo dos portugueses e as diversas reformas a que o sistema educativo tem sido sujeito, os resultados alcançados traduzem a disfuncionalidade do nosso sistema educativo, legitimando e tornando ainda mais pertinentes as três seguintes questões levantadas por Carvalhal (citado por Abreu, 2002) na conferência intitulada “Um novo Quadro para o Sistema de Educação em Portugal”, em 1998: “*Que atavismo social se abateu sobre o sistema educativo português que o impede de dar resposta satisfatória às necessidades e exigências das pessoas e da sociedade?*”; “*O que é que é preciso mudar — mudar e não apenas reformar — para que a educação (...) esteja sintonizada com o pulsar do mundo contemporâneo?*”; “*O que é que é necessário inovar, no pensamento e na acção, para que o sistema educativo produza os resultados que dele se esperam, tendo em conta, por um lado, as necessidades e as aspirações individuais e colectivas e, por outro, os recursos nele aplicados?*” (pp. 14-15).

Do ponto de vista dos especialistas da educação e domínios afins, que se têm dedicado à análise, investigação e reflexão profundas sobre as fontes do problema ou os factores de ineficácia da educação, é possível

encontrar, com um grau de acordo bastante razoável, o cerne ou o âmago das dificuldades sentidas, e que se prendem com a concepção de escola e educação que continua prisioneira do modelo industrial, o qual é completamente desadequado para responder às necessidades e aspirações das pessoas e das organizações sociais no mundo actual (e.g., Abreu, 1997, 2002; Ambrósio, 2001; Figueiredo, 2001; Marcelo, 2009; Oliveira, 2005; Papert, 2001; Resnick, 2001; Simões, 1979, 1981; Veiga Simão *et al.*, 2009). Porém, tendo em conta que esta é a perspectiva dos teóricos e investigadores da educação e que os agentes envolvidos directamente no acto educativo detêm um conhecimento experiencial que não se pode subestimar, considerámos útil, oportuno e importante auscultar os professores quanto ao que, do seu ponto de vista, pode contribuir para superar a diversidade de problemas com que a escola se defronta na actualidade.

## METODOLOGIA

A opção metodológica pela técnica *delphi* para a colheita dos dados deve-se ao facto de ser particularmente indicada quando se pretende alcançar opiniões consensuais válidas sobre assuntos em relação aos quais não existe conhecimento certo ou exacto, a partir de um grupo restrito de sujeitos, normalmente, conhecedores ou especialistas no assunto abordado (Borg & Gall, 1983).

Esta técnica tem a virtualidade de conduzir à obtenção de resultados que reflectem, verdadeiramente, o que as pessoas envolvidas pensam, dado permitir contornar os problemas ligados à persuasão de membros do grupo com maior autoridade ou estatuto, com melhores competências de comunicação oral, à influência da opinião maioritária, ou ainda à intenção dos membros do grupo de não mudarem as opiniões expressas anteriormente, ou de resistirem à abertura a novas ideias.

O procedimento *delphi* consiste, então, numa discussão entre todos os membros do grupo, que decorre no anonimato e que permite obter feedback controlado, bem como o tratamento estatístico descritivo das respostas (Guglielmino, 1977). A salvaguarda do *anonimato* permite evitar a influência de indivíduos socialmente dominantes, deixando os elementos do grupo livres para reflectirem e expressarem, genuinamente, a sua opinião. O *feedback controlado* reduz a possibilidade de se verificarem contribuições irrelevantes ou repetitivas, distraindo a atenção do assunto em discussão, ou obscurecendo-o. As *estatísticas* relativas às respostas dos participantes fornecem um índice relativo à posição do grupo, gerando a oportunidade para cada membro repensar a sua opinião, comparativamente às opiniões de todos os elementos do grupo, constituindo-se, assim, uma via potenciadora de consensos. De acordo com Dalkey e Helmer (1963, citados por

Guglielmino, 1977), a interacção controlada é suscitadora do pensamento independente, por parte do participante, e ajuda-o a formar, gradualmente, uma opinião reflectida.

### SELECÇÃO DO PAINEL *DELPHI*

O painel ficou constituído por professores do ensino básico e secundário, que se encontram a frequentar cursos de mestrado em Ciências da Educação, nas especializações de Psicologia da Educação, Educação Especial, e Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. A maioria dos participantes havia já completado a componente curricular dos mestrados referidos, o que lhes conferia, à partida, um estatuto de especialistas, ou seja, uma capacidade para pensar os fenómenos educativos de forma mais integrada e reflexiva, resultante da ponderação interactiva das perspectivas prática (proveniente da vasta experiência profissional e do conhecimento directo do quotidiano escolar, no exercício do seu papel de professores) e teórica (decorrente de um conhecimento mais vasto e profundo dos quadros de leitura conceptual das Ciências da Educação).

### PROCEDIMENTO

A implementação da técnica *delphi*, para além da constituição do painel de especialistas num determinado assunto, requer que se elabore um questionário, a partir dos contributos de todos os elementos do painel, e que o mesmo seja, posteriormente, enviado a todos os participantes na discussão, para classificação dos seus itens, reintrodução de novos itens ou exclusão de alguns deles, de acordo com as opiniões manifestadas. Ao longo deste processo, os questionários são revistos e refeitos várias vezes, até se chegar a uma convergência de opiniões, sendo necessário habitualmente três voltas (Guglielmino, 1977; Rothwell & Kazanas, 1992).

#### *Questionário 1*

Foi apresentada uma questão aberta aos membros do painel *delphi*, enviada por correio electrónico e formulada nos seguintes termos:

Que funções/tarefas/papéis poderiam ser realizadas pelos professores (ao nível do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário) não sobrepostas às de outros técnicos/profissionais que já aí desenvolvem o seu trabalho, de molde a contribuir, significativamente, para a melhoria dos diversos problemas com que a escola se defronta na actualidade (ex: insucesso escolar, problemas de comportamento, indisciplina, desmotivação para as aprendizagens escolares, deficiente cooperação entre escolas e famílias, etc.)?

Partindo desta questão, foi solicitado a cada membro do grupo que redigisse uma lista de funções/tarefas/pa-

péis, com base na sua experiência e no seu conhecimento da realidade escolar, bem como nas suas reflexões.

### Questionário 2

Com base nas respostas recebidas, elaborou-se uma lista global, que resultou do elenco de todas as ideias diferentes que foi possível identificar, a qual deu origem a um questionário com 38 itens. Este questionário foi, seguidamente, reencaminhado para todos os participantes, tendo em vista a classificação de cada item numa escala de importância de tipo Likert, variando de 0 (nada importante) a 7 (extremamente importante). É de salientar que, nesta escala, o ponto mediano se situa em 3.5.

### Questionário 3

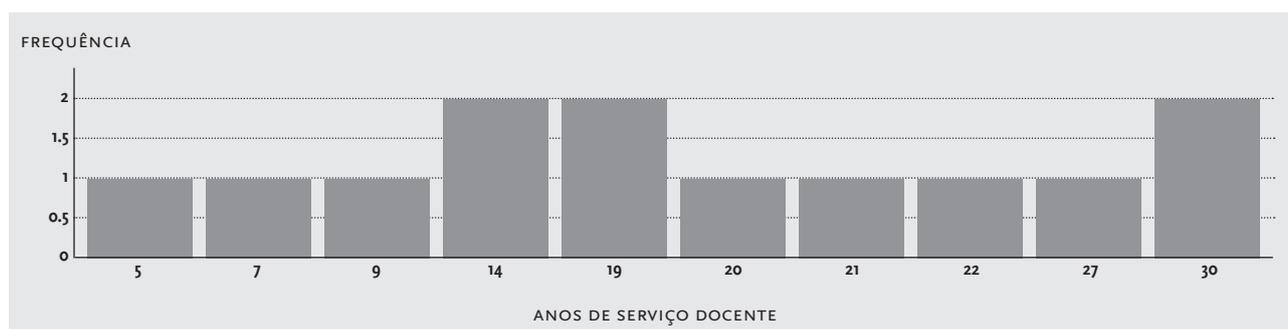
Compiladas as respostas ao questionário 2, calcularam-se para cada item os valores do  $Q_1$  (primeiro quartil), do  $Q_2$  (segundo quartil ou mediana) e do  $Q_3$  (terceiro quartil) e reenviou-se um terceiro questionário a todos os participantes, com indicação das estatísticas acabadas de referir, com a sinalização (a cor de laranja) dos itens em que menos de 25% de colegas haviam pontuado de forma

idêntica, e com a adição de 4 novos itens, propostos nas respostas ao questionário 2. Neste terceiro questionário pedia-se aos membros do painel que reconsiderassem as suas respostas mais divergentes, no sentido de as aproximar das do grupo maioritário, ou, então, que justificassem as suas opiniões, caso decidissem manter as pontuações atribuídas aos itens do questionário 2, bem como se solicitava a classificação dos 4 novos itens.

### CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra final ficou constituída por 13 professores que exercem a sua actividade docente em diversos concelhos da Região Centro ou limítrofe (Coimbra, Penela, Miranda do Corvo, Lousã, Espinho, Ponte de Sor e Seia)<sup>2</sup>, com idades compreendidas entre 27 e 51 anos, sendo a média de 43 anos. Predominam professores do sexo feminino, em número de 10 (77%), registando-se apenas 3 (23%) sujeitos masculinos. Relativamente aos anos de serviço docente, o valor mínimo é de 5 e o máximo de 30, sendo a mediana de 19. Através do gráfico 1, podemos ver que a maioria dos sujeitos da amostra tem uma longa experiência de ensino, ou seja, 14 ou mais anos de serviço docente.

GRÁFICO 1 — ANOS DE SERVIÇO DOCENTE DOS SUJEITOS DA AMOSTRA



Relativamente à categoria profissional dos professores, verificamos que 5 são do Quadro de Nomeação Definitiva (PQND), outros 5 pertencem ao Quadro de Educação Especial (PQEE) e 3 fazem parte do Quadro de Zona Pedagógica (PQZP). Todos os professores assumiram até ao presente ou exercem no actual ano lectivo (2006/07) cargos de direcção, desempenhando a maioria deles 2 ou mais desses cargos, tão diversos como: Coordenador(a) da Equipa de Educação Especial; Coordenador(a) da Equipa de Apoio Educativo; Presidente da Assembleia Constituinte; Presidente da Assembleia de Escola; Coordenador(a) e/ou Sub-coordenador(a) de Departamento; Coordenador(a) de Directores de Turma; Delegada de Disciplina; Coordenadora do Secretariado de Exames; Coordenador(a) do Conselho de Docentes; Coordenador(a) do Departamento de Educação Especial; Coordenadora da Região

Centro do PNESSST; e Coordenador(a) do Ensino Recorrente Nocturno.

A maioria dos professores (8) desenvolvem a sua actividade nos 2º e 3º ciclos, 2 dão apoio, no âmbito das necessidades educativas especiais, aos 1º, 2º e 3º ciclos, apenas 1 lecciona só a nível do 1º ciclo, bem como só 1 desempenha a sua actividade nos níveis de 3º ciclo e secundário. Significa isto que todos os professores leccionam no ensino básico, com predominância do 2º e 3º ciclos.

Considerando as disciplinas leccionadas, a distribuição é a seguinte: 6 trabalham na Educação Especial, 2 ensinam Ciências Naturais, 1 lecciona Matemática, 1 dá aulas de Inglês, 1 ensina Educação Visual/Tecnológica e outro lecciona no 1º CEB.

Com base na descrição da amostra que se acabou de fazer pode-se partir do princípio de que as opiniões dos sujeitos do painel *delphi* merecem a nossa consideração

atenta, uma vez que provêm de pessoas com uma larga experiência profissional e com um vasto conhecimento da realidade escolar, aferidos, quer pelos anos de serviço docente, quer pelo desempenho de diversos cargos de gestão.

## RESULTADOS

Desde as primeiras análises quantitativas, as quais incidiram sobre as respostas ao questionário 2, foi possível verificar um elevado consenso e uma grande valorização de todos os itens que integraram o questionário. Efectivamente, verificou-se que todos os valores de  $Q_1$  (1º quartil), excepto o de um item<sup>3</sup>, se situaram acima do ponto

mediano da escala de resposta (3.5), e que a quase totalidade dos itens (34)<sup>4</sup> obteve valores de  $Q_1$  bastante elevados (escores de 5, 6 e 7). Para além destes aspectos, e ainda como indicador de convergência ou consenso nas opiniões dos professores, é de referir que a amplitude interquartilica ( $Q_3 - Q_1$ ) da maioria dos itens denota uma baixa variabilidade nas respostas, constatando-se que somente em 3 deles foi superior a 2<sup>5</sup>.

Seguidamente, apresentamos a hierarquização dos itens do questionário 2, a partir das classificações dos sujeitos da amostra, por ordem decrescente de importância atribuída. Se tivermos em conta que as pontuações poderiam variar entre 0 e 91 e que as classificações efectivamente obtidas oscilaram entre 58 e 90, podemos deduzir que todos os itens foram considerados importantes.

### RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO 2, HIERARQUIZADAS POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA

#### ITENS COM CLASSIFICAÇÃO ENTRE 80 E 90

- Todas as escolas deveriam dispor de um Serviço de Psicologia e Orientação, de um professor de Apoio Educativo/Ensino Especial e, muito importante, um técnico de acção social.
- Dotar as escolas de novas tecnologias, para que passem a ser uma realidade efectiva e não virtual.
- Fazer o acompanhamento dos alunos que se destacam com resultados acima da média, com problemas de comportamento e de aprendizagem.
- Responsabilizar os pais e os alunos no processo de ensino-aprendizagem.
- Coordenar o trabalho de equipa com outros docentes da turma, no sentido de se criar um currículo adaptado aos alunos em questão.
- Promover intercâmbios escola/família e família/escola.
- Planificar e implementar programas de tutoria, principalmente junto dos alunos mais problemáticos, dado que raramente é exercido.
- Valorizar a componente lectiva (mais tempo para preparar as aulas, papel essencial do professor, o qual é colocado para plano secundário).
- Garantir o interesse dos alunos pela escola.
- Ajudar na elaboração/manutenção de técnicas de estudo e de trabalho, adaptadas às características dos discentes.
- Garantir o trabalho dos alunos (de todos), criando um ambiente que promova a qualidade das aprendizagens.
- Participar em equipas de intervenção junto das famílias e Encarregados de Educação: sugerindo técnicas de acompanhamento do estudo para realizar com os seus educandos; realizando pequenas acções de formação/ esclarecimento sobre problemáticas pertinentes; intervindo/cooperando num trabalho de reabilitação de situações graves de insucesso/ abandono escolar, carências sociais, etc.
- Construir materiais didácticos específicos.

#### ITENS COM CLASSIFICAÇÃO ENTRE 70 E 79

- Participar em gabinetes de apoio ao aluno, que providenciassem um acompanhamento mais ou menos particularizado/prolongado (consoante os casos) em situações de: gestão de conflitos entre pares e com professores; informação/ aconselhamento sobre questões emergentes (ex: educação sexual, distúrbios alimentares, dependências, etc.).
- Promover a interdisciplinaridade.
- Mais formação especializada (de campo, prática, com workshops).
- Promover a educação para o ambiente, para o desenvolvimento sustentável, para a saúde...
- Melhorar os métodos de ensino.
- Salas de estudo orientado.
- Aliviar os professores do excesso de burocracia que lhes é atribuída.
- Implementar ou colaborar na implementação de formas de aprendizagem/avaliação diferentes como por exemplo por *portfolio*.

- Organizar tarefas (tais como debates e assembleias), de forma a desenvolver o sentido crítico e responsável dos alunos.
- Desenvolver oficinas e clubes: de teatro, de expressões, etc.
- Oferecer mais actividades de natureza artística, como medida de resolução de problemas de comportamento e de descoberta de talentos adormecidos.
- Os professores Directores de Turma deveriam ter mais tempo para dedicar à sua turma no sentido de desenvolver actividades e projectos que contribuíssem para a formação global desses alunos.

---

ITENS COM CLASSIFICAÇÃO ENTRE 60 E 69

---

- Dinamizar uma sala de recursos.
- Fomentar a participação em debates, troca de experiências, troca de ideias sobre os problemas da escola e da sua disciplina, tanto a nível interno (própria escola), como externo (outras escolas, universidades, museus, empresas).
- Formação de adultos.
- Orientação de actividades experimentais na escola e fora da escola, envolvendo, de vez em quando, os Encarregados de Educação, aproveitando o saber/conhecimento destes.
- Pedagogia diferenciada desenvolvida por dois professores da mesma disciplina seguindo individualmente os alunos em algumas disciplinas (implementar um ensino cada vez mais centrado no aluno).
- O professor investigador nas escolas seria uma excelente oportunidade para se estudarem determinadas situações e experimentarem novas práticas.
- Introduzir na formação de professores técnicas de relaxamento para melhorar a concentração e o aproveitamento escolar dos alunos.
- Promover aulas de apoio.
- Promover encontros de pais para partilha de vivências e anseios (em pequenos grupos).
- Promover actividades lúdicas na escola (festas, competições desportivas, etc.) de modo a motivar os alunos.

---

ITENS COM CLASSIFICAÇÃO ENTRE 50 E 59

---

- Elaborar e gerir projectos diversos.
- Mais recursos (físicos, humanos e financeiros).

Como atrás referimos, e apesar da convergência de opinião ser já muito elevada, enviámos o 3º questionário a todos os membros do painel para reconsideração das respostas que apresentaram maior variabilidade, em relação à maioria das pontuações do grupo. Nesta terceira volta o retorno dos questionários foi reduzido (apenas 7), por motivos que julgamos deverem-se, essencialmente, a sobrecarga de trabalho dos professores, devido ao facto de desempenharem vários cargos e se encontrarem em época de avaliações (final do 2º período). Aliás, este problema havia já sido referido, aquando do questionário 2. Todavia, analisadas as respostas, verificámos que em nada alteravam as propostas e os consensos gerados

no questionário 2. Relativamente aos itens que se acrescentaram a este último questionário, 3 sujeitos não os pontuaram, pelo que não os viemos a considerar para efeitos de análise e de reflexão.

Como referimos anteriormente, considerando que todos os itens produzidos se revestem de pertinência, mesmo os que obtiveram menos cotação, e numa tentativa de dar mais inteligibilidade aos dados, procurámos enquadrá-los num número reduzido de categorias, de molde a podermos posteriormente tecer alguns comentários, articulando as sugestões dos professores com as ideias veiculadas na literatura da especialidade.

CATEGORIAS ESTABELECIDAS A PARTIR DOS DIVERSOS ITENS

---

REORGANIZAR O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA, COM VISTA A ESTAR CENTRADA NO ALUNO

---

- Coordenar o trabalho de equipa com outros docentes da turma no sentido de se criar um currículo adaptado aos alunos em questão.
- Ajudar na elaboração/manutenção de técnicas de estudo e de trabalho, adaptadas às características dos discentes.
- Fazer o acompanhamento dos alunos que se destacam: com resultados acima da média, com problemas de comportamento e de aprendizagem.
- Planificar e implementar programas de tutoria, principalmente junto dos alunos mais problemáticos, dado que raramente é exercido.

- Participar em gabinetes de apoio ao aluno, que providenciassem um acompanhamento mais ou menos particularizado/prolongado (consoante os casos) em situações de gestão de conflitos entre pares e com professores; informação/aconselhamento sobre questões emergentes (ex: educação sexual; distúrbios alimentares, dependências, etc.).
- Pedagogia diferenciada desenvolvida por dois professores da mesma disciplina seguindo individualmente os alunos em algumas disciplinas (implementar um ensino cada vez mais centrado no aluno).
- Dinamizar uma sala de recursos

#### MELHORAR OS MÉTODOS DE ENSINO

- Planificar aulas práticas de campo e de laboratório.
- Melhorar os métodos de ensino.
- Organizar tarefas (tais como debates e assembleias) de forma a desenvolver o sentido crítico e responsável dos alunos.
- Desenvolver oficinas e clubes: de teatro, de expressões, etc.
- Fomentar a participação em debates, troca de experiências, troca de ideias sobre os problemas da escola e da sua disciplina, tanto a nível interno (própria escola), como externo (outras escolas, universidades, museus, empresas).
- Orientação de actividades experimentais na escola e fora da escola, envolvendo, de vez em quando, os Encarregados de Educação, aproveitando o saber/conhecimento destes.
- Implementar ou colaborar na implementação de formas de aprendizagem/avaliação diferentes como, por exemplo, por *portfolio*.

#### AUMENTAR O INTERESSE DOS ALUNOS PELA ESCOLA

- Garantir o interesse dos alunos pela escola.
- Salas de estudo orientado.
- Promover actividades lúdicas na escola (festas, competições desportivas, etc.) de modo a motivar os alunos.
- Promover aulas de apoio.
- Garantir o trabalho dos alunos (de todos), criando um ambiente que promova a qualidade das aprendizagens.

#### ESTREITAR A COOPERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIAS-COMUNIDADE

- Participar em equipas de intervenção junto das famílias e Encarregados de Educação: sugerindo técnicas de acompanhamento de estudo para realizar com os seus educandos; realizando pequenas acções de formação/esclarecimento sobre problemáticas pertinentes; intervindo/cooperando num trabalho de reabilitação de situações graves de insucesso/abandono escolar, carências sociais, etc.
- Promover intercâmbios escola/família e família/escola.
- Fomentar a participação em debates, troca de experiências, troca de ideias sobre os problemas da escola e da sua disciplina, tanto a nível interno (própria escola), como externo (outras escolas, universidades, museus, empresas).
- Orientação de actividades experimentais na escola e fora da escola, envolvendo, de vez em quando, os Encarregados de Educação, aproveitando o saber/conhecimento destes.
- Promover encontros de pais para partilha de vivências e anseios (em pequenos grupos).
- Responsabilizar os pais e os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

#### DOTAR A ESCOLA DE RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS

- Todas as escolas deveriam dispor de um Serviço de Psicologia e Orientação, de um professor de Apoio Educativo/Ensino Especial e, muito importante, um técnico de acção social.
- Dotar as escolas de novas tecnologias, para que passem a ser uma realidade efectiva e não virtual.
- Construir materiais didácticos específicos.
- Mais recursos (físicos, humanos e financeiros).

#### PROMOVER A EDUCAÇÃO HOLÍSTICA

- Promover a educação para o ambiente, para o desenvolvimento sustentável, para a saúde...
  - Oferecer mais actividades de natureza artística, como medida de resolução de problemas de comportamento e de descoberta de talentos adormecidos.
  - Promover actividades lúdicas na escola (festas, competições desportivas, etc.) de modo a motivar os alunos.
- Promover formação especializada para os professores

- Mais formação especializada (de campo, prática, com workshops).
- Introduzir na formação de professores técnicas de relaxamento para melhorar a concentração e o aproveitamento escolar dos alunos.
- Formação de adultos.

---

CONCENTRAR A ACTIVIDADE DOS DOCENTES NOS TEMPOS LECTIVOS E NA DIRECÇÃO DE TURMA

---

- Aliviar os professores do excesso de burocracia que lhes é atribuída.
- Valorizar a componente lectiva (mais tempo para preparar as aulas, papel essencial do professor, o qual é colocado para plano secundário).
- Os professores Directores de Turma deveriam ter mais tempo para dedicar à sua turma no sentido de desenvolver actividades e projectos que contribuíssem para uma formação global desses alunos.

---

FIGURA DO PROFESSOR-INVESTIGADOR

---

- O professor investigador nas escolas seria uma excelente oportunidade para se estudarem determinadas situações e experimentarem novas práticas.
- Elaborar e gerir projectos diversos.

## DISCUSSÃO/CONCLUSÃO

Os diversos aspectos propostos, consensualmente, pelos professores que participaram no painel *delphi*, e que se organizaram nas categorias atrás apresentadas, não parecem distanciar-se, efectivamente, do que os especialistas e investigadores ligados à esfera da educação têm apontado como fundamental para melhorar a educação escolar, e que podemos resumir em: garantir percursos formativos mais diversificados e atraentes para os jovens e, como tal, potenciadores de sucesso; utilizar metodologias de ensino e de suporte à aprendizagem susceptíveis de operar mudanças na direcção desejada; fomentar um maior envolvimento da família e da comunidade na vida escolar e vice-versa; promover formação especializada dos docentes e demais agentes educativos, tendo em vista melhorar a sua intervenção.

Assim, perante os resultados obtidos algumas notas reflexivas se impõem. Os factores mais apontados pelos sujeitos do painel como susceptíveis de contribuir para ultrapassar os problemas escolares, que se prendem com a *reorganização do funcionamento da escola com vista a estar centrada no aluno*, com a *melhoria dos métodos de ensino*, com o *aumento do interesse dos alunos pela escola*, e com a *promoção de uma educação holística*, apontam para um modelo de escola bastante diferente do que tem vigorado, e requerem mudanças que não têm de facto acontecido. Daí ser fortemente contestada a resposta habitual dos decisores políticos para enfrentar os graves problemas do sistema educativo, e que tem a ver com reformas que se ficam, basicamente, por revisões curriculares e actualizações de conteúdos programáticos, implicando “a aterragem permanente e quase exclusiva no curriculum” (Azevedo, 2001, p. 157). Segundo Abreu (2002), “em vez de perder tempo nessa direcção infecunda, importa

concentrar esforços na formulação de metas formativas em termos operacionais e direccionadas para o desenvolvimento da personalidade dos alunos (p. 18).

A existência da escola, enquanto organização social, não se justifica a si mesma, antes, tem a sua razão de ser no serviço que presta em prol do desenvolvimento e formação das pessoas, dos grupos e da sociedade, pelo que lhe compete, primeiro que tudo, participar de forma activa, consistente e continuada no desenvolvimento equilibrado e saudável dos seus alunos. Estes têm necessariamente que ser a figura e o elemento central do processo educativo, ao qual deverá ser conferida toda a importância, tal como propuseram os professores inquiridos. É, efectivamente, obrigação ética das sociedades consideradas democráticas salvaguardar para todas as crianças e jovens, independentemente da sua condição e das suas dificuldades, as condições necessárias ao sucesso e à sua valorização enquanto pessoas, concretizando o lema recentemente adoptado pelos países anglo-saxónicos: “*no child left behind*” e “*every child counts*”. Alcançar esta meta só será possível quando no processo educativo as características e especificidades de cada educando forem seriamente valorizadas.

Numa mesma linha de pensamento, Ainscow (1998) considera que a reforma das escolas não pode deixar de passar pelo encontro de respostas positivas para a diversidade, desenvolvendo-se uma cultura de valorização das diferenças individuais e não de homogeneização dos alunos, tal como tem prevalecido no nosso sistema educativo. Assim, a tónica não deve estar na aquisição de conhecimentos, mas no desenvolvimento de competências que impliquem a realização de tarefas significativas e relevantes para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e para o bem-estar social. Porém, organizar o funcionamento da escola de modo a estar centrado

no aluno não significa que os educandos passem a trabalhar sobretudo sozinhos. Tal representa uma visão limitada e contrária aos benefícios que diversas investigações têm salientado, quanto ao valor do trabalho colaborativo. Segundo Ainscow (1998), a maioria dos alunos aprende melhor quando participa em actividades que envolvem outras pessoas, potenciando-se dessa forma a estimulação intelectual, a confiança e o espírito de entreajuda. De forma condizente, Isaac, Sansone e Smith (1999, citados por Hidi & Harackiewicz, 2000) verificaram, em alunos com falta de motivação para as aprendizagens escolares, que o trabalho na presença de outros colegas aumentava o interesse situacional. No âmbito dos estudos sobre a resiliência educacional, Waxman, Huang e Wang (1997, cit. por Canavarro, 2007), ao compararem alunos resilientes e não resilientes, apuraram também que quando o ensino era orientado primeiramente para o aluno, e não para as actividades, e quando existia uma forte interacção professor-aluno as diferenças entre os dois grupos esbatiam-se<sup>6</sup>.

A optimização do funcionamento da escola passa também por uma liderança eficaz, empenhada em ir ao encontro das necessidades de todos os alunos. Para isso é importante que, desde cedo, o aluno seja acompanhado de perto (podendo-se identificar atempadamente crianças e jovens de risco potencial e intervir em consonância) e que esse acompanhamento seja continuado no tempo e orientado para o apoio à construção progressiva do seu projecto de vida.

Outro importante factor, apontado pelos professores como estando subjacente à ineficácia do sistema educativo, que gostaríamos de salientar, tem a ver com a desadequação das práticas pedagógicas dominantes. De acordo com diversos autores (e.g., Abreu, 1997, 2002; Amado, 2001; Dumazedier, 1995; Figueiredo, 2001; Oliveira, 1996, 2004, 2005; Papert, 2001), tem sido feita uma utilização abusiva do método expositivo, privilegiando-se a transmissão de conteúdos. Contrariamente, a utilização de metodologias activas, pressupondo concepções teóricas de raiz construtivista, bem mais em sintonia com as exigências da vida na sociedade actual, deverão prevalecer, como aliás é feito na educação de adultos. Estas apresentam, indubitavelmente, numerosas vantagens, sendo de destacar o envolvimento activo dos alunos na construção do conhecimento, o desenvolvimento da percepção de que são agentes do seu próprio processo formativo, e o conseqüente aumento do interesse e da motivação para a realização das aprendizagens escolares, a melhoria da capacidade de pesquisa de informações e de resolução de problemas.

Indissociável da utilização de metodologias de trabalho activas está a necessidade de mudar as formas de avaliação, privilegiando-se a modalidade formativa, em que a avaliação deve ser feita com o intuito de potenciar o alcance das metas definidas e não com o objectivo de sancionar ou rotular os alunos, gerando a escola no seu

seio estratificações indesejáveis. Sem dúvida que o pressuposto é o de que “todos somos diferentes mas todos temos capacidade, todos temos aptidão para alguma coisa na vida” (Abreu, 2002, p. 18).

Tendo em conta a proposta dos professores, quanto à necessidade de aumentar o interesse dos alunos pela escola, a nosso ver, uma importante forma de colocar o problema é interrogarmo-nos sobre porque é que muitos alunos não aprendem e se desinteressam pelas aprendizagens escolares. Do nosso ponto de vista, para além do que já foi dito, uma via de resposta a esta pergunta, bastante profícua, implica a relativização da perspectiva dominante que tende a situar o *locus* do problema em factores endógenos aos alunos, pressupondo que eles têm características e atributos que impedem o curso normal das aprendizagens. O problema principal, como defendem vários autores (e.g. Ainscow, 1998; Baptista, 1997), reside na escola, que ainda não foi capaz de se organizar para assegurar formação bem sucedida a todos os seus alunos, continuando a sua organização e o seu currículo a não ser posto em causa, em termos de adequação para a diversidade de alunos que a frequentam. Ao abuso de metodologias transmissivas, juntam-se, frequentemente, conteúdos que os alunos consideram aborrecidos e em relação aos quais não vêem qualquer relevância ou utilidade, que têm dificuldade em compreender, e que se multiplicam por numerosas disciplinas.

Estreitar a cooperação escola-famílias-comunidade, no sentido de se tornarem contextos de apoio para as crianças e os jovens, e de permitirem estabelecer um vínculo mais forte e significativo entre as aprendizagens escolares e os conhecimentos e competência requeridos no mundo profissional, não pode também deixar de ser considerado um importante factor a melhorar para se combater o insucesso escolar, tal como sugeriram os professores do estudo.

Quanto à dotação das escolas de recursos humanos e materiais, convém salientar que todos os professores consideraram de extrema importância a existência do Serviço de Psicologia e Orientação, de um professor de Apoio Educativo/Ensino Especial e de um técnico de Acção Social em todas as escolas, o que denota o papel imprescindível destes agentes no apoio à consecução do projecto educativo de escola. Julgamos que, numa perspectiva de aumentar a qualidade dos serviços prestados na escola, ela muito beneficiaria também com a participação de Licenciados em Ciências da Educação, os quais, para além de apoiarem os professores no desenvolvimento de metodologias adequadas aos objectivos formativos e na elaboração de recursos educativos, desempenhariam um papel importante, a nível do que foi proposto como a figura do professor-investigador e ao nível da gestão e elaboração de projectos diversos.

Deste estudo ressalta também que um importante obstáculo à melhoria da qualidade do ensino, percebido

pelos professores, diz respeito à ocupação excessiva do seu tempo em actividades não lectivas, com prejuízo para a devida preparação de aulas e acompanhamento das turmas. Tendo em conta o que temos vindo a referir para se conseguir um ensino de qualidade, este aspecto parece, com efeito, impedir um adequado acompanhamento e apoio aos alunos.

Para finalizar resta-nos realçar que os professores, conhecedores da realidade actual da escola, propuseram importantes pistas, a não negligenciar para responder às

questões atrás levantadas, quanto ao *que é preciso mudar* e ao *que é necessário inovar* no sistema educativo para se libertar do atavismo social que sobre ele se abateu. Não podemos deixar de referir, ainda, nestas palavras finais, que a metodologia de recolha de dados utilizada (técnica *delphi*) se revelou, efectivamente, muito adequada para os propósitos que tivemos em vista, sendo recomendável o seu uso em situações em que seja importante gerar ideias e construir consensos sobre temas que carecem de uma resposta certa.

1. Investigação realizada no âmbito do Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra [FEDER/POCI2010-SFA-160-490].

2. Uma das professoras do painel não lecciona no presente ano lectivo, dado ter sido requisitada para exercer um cargo de Coordenação na Região Centro.

3. O  $Q_1$  do item em questão — *Promover aulas de apoio* — coincidiu com o ponto mediano da escala de resposta.

4. O questionário 2 continha 38 itens no total.

5. Esses 3 itens são: 1) *O professor investigador nas escolas seria uma excelente oportunidade para se estudarem determinadas situações e experimentarem novas práticas* ( $Q_3 - Q_1 = 2.5$ ); 2) *Mais recursos físicos, humanos e financeiros* ( $Q_3 - Q_1 = 2.5$ ); 3) *Promover aulas de apoio* ( $Q_3 - Q_1 = 3.5$ ).

6. Neste estudo os alunos resilientes foram definidos como os que revelavam sucesso nos testes e no trabalho escolar diário, enquanto os não resilientes mostravam insucesso em ambos os aspectos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. V. (1997). Factores de “ineficácia” do sistema educativo: Breves notas sobre a proposta de alteração à Lei de Bases. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI, 1, 2 e 3, pp. 283-289.
- ABREU, M. V. (2002). *Contributo para a construção da qualidade na escola*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- AINSCOW, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições UNESCO.
- AMADO, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- AMBRÓSIO, M. T. (2001). Conhecer, pensar e educar: Os desafios de uma interpelação antropológica. In A. D. Carvalho *et al.*, *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 51-57.
- AZEVEDO, J. (2001). Síntese. In A. D. Carvalho *et al.*, *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 153-158.
- BAPTISTA, J. A. (1997). O sucesso de todos na escola inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI, 1, 2 e 3, pp. 290-298.
- BORG, W. H. & GALL, M. D. (1983). *Educational research: An introduction*. New York: Longman.
- CANAVARRO, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- DUMAZEDIER, J. (1995). Aides à l’autoformation: Un fait social d’aujourd’hui. *Education Permanente*, 122, 1, pp. 243-256.
- FIGUEIREDO, A. D. (2001). Novos media e nova aprendizagem. In A. D. Carvalho *et al.*, *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 71-81.
- GEPE — Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação (2008). *Educação em números: Portugal — 2008*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação.
- GUGLIELMINO, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. *Dissertation Abstracts International*, 38, 11A, p. 6467 (University Microfilms No. AAC78-06004).
- HIDI, S. & HARACKIEWICZ, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21<sup>st</sup> century. *Review of Educational Research*, 70, 2, pp. 151-179.
- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22. Consultado em Maio de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2006). *Novas oportunidades: Aprender compensa*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação.
- OLIVEIRA, A. L. (1996). *Aprender a aprender: Prosseguir a procura do significado*. Relatório de uma aula teórico-prática, no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- OLIVEIRA, A. L. (2004). O professor enquanto facilitador da aprendizagem. *Psychologica* (Extra-Série), pp. 523-534.
- OLIVEIRA, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- PAPERT, S. (2001). Change and resistance to change in education: taking a deeper look at why school hasn’t changed. In A. D. Carvalho *et al.*, *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 61-70.
- RESNICK, L. B. (2001). Changing knowledge, changing schools: Creating intelligence for the 21<sup>st</sup> century. In A. D. Carvalho *et al.*, *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 125-135.
- ROTHWELL, W. J. & KAZANAS, H. C. (1992). *Mastering the instructional design process: A systematic approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SIMÕES, A. (1979). *Educação permanente e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

SIMÕES, A. (1981). Educação Permanente e reformas do sistema educativo português: Três prioridades. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, pp. 35-49.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FLORES, M. A.; MORGADO, J. C.; FORTE, A. M. & ALMEIDA, T. F. (2009). Formação

de professores em contextos colaborativos: Um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 61-74. Consultado em Maio de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>