



Departamento de Ciências da Educação
Centro de Competência de Ciências Sociais

**O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO E FORMAÇÃO COMO MEIO DE
INCLUSÃO SOCIAL E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR
ETNOGRÁFICO**

Maria Mónica Freitas Gouveia Mendonça

Sob a orientação do:
Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para a obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica

Funchal, setembro 2013

AGRADECIMENTOS

Quero expressar o meu agradecimento aos colegas e professores que me acompanharam neste mestrado em especial ao meu orientador, professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia, pela disponibilidade com que apoiou esta investigação.

Ao professor Doutor Carlos Nogueira Fino, pela orientação inicial e estímulo intelectual que nos infundiu na seleção do projeto de dissertação.

O meu agradecimento especial à Diretora, Coordenador e Equipa de professores e Alunos PIEF da escola Vila Mar que me acolheram e possibilitaram o desenvolvimento deste estudo.

Estou também reconhecida ao Conselho Executivo da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos dos Louros, pela abertura manifestada relativamente à flexibilidade de horário.

À minha família pelo apoio e compreensão perante as minhas ausências e por partilharem comigo todos os momentos, em especial aos meus filhos pelo incentivo a continuar e a persistir.

À minha amiga, Doutora Helena Mota que acompanhou o meu trabalho na revisão perspicaz do texto e apoio, o meu sentido agradecimento.

Aos restantes amigos que de alguma forma colaboraram comigo.

RESUMO

Esta investigação inserida no mestrado em Ciências da Educação- Inovação Pedagógica tem como objetivo conhecer a cultura escolar, designadamente, as práticas pedagógicas no âmbito do programa, Plano Integrado de Educação e Formação (PIEF), num estabelecimento de ensino do Funchal.

A procura de uma eventual mudança de paradigma, assim como, de inovação pedagógica, poderá comprovar e reforçar a necessidade de alterar os trilhos que levam a Escola atual a afastar-se do lugar-comum. Nesta perspetiva, o rumo a seguir passará pela Mudança, podendo o foco da mesma estar numa pequena comunidade (cultura) ou num programa, cujo estudo particular permitirá conhecer como atuam os seus agentes de aprendizagem.

O desafio central da investigação emana da seguinte questão: Será o PIEF um meio de inclusão e, em simultâneo, de inovação pedagógica?

Com vista a evidenciar a pertinência desta questão, foram desenvolvidos conceitos temas e abordadas teorias de aprendizagem contemporâneas que ao se concretizarem como suporte teórico de fundamentação, contextualizam o estudo e constituem a base de orientação para o trabalho de investigação no campo.

A metodologia de investigação privilegiada apresenta um carácter etnográfico, uma vez que particulariza o conhecimento dos fenómenos sociais, a microanálise e a visão holística sobre a comunidade local. A definição do seu foco associado a um programa e a sua delimitação no tempo e no espaço classifica-o de estudo de caso etnográfico. O objetivo final será compreender e analisar a cultura da Escola Vila Mar através da observação participante e das narrativas dos seus intervenientes, de modo a aferir da veracidade ou logro da questão basilar.

A necessidade de implementação do programa PIEF nesta escola foi a resposta encontrada face à inadequação do currículo nacional, no entanto, não se verificou no seu estudo o ímpeto suficiente para criar a metamorfose necessária.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica, Tecnologia, PIEF, Cultura de Escola, Currículo, Inclusão Social, Etnografia

ABSTRACT

This research included in the Master of Science in Education-Pedagogical Innovation aims to know the school culture, namely, the pedagogical practices under the program, the Integrated Plan for Education and Training (PIEF), an educational institution of Funchal.

The search for a possible paradigm shift, as well as pedagogical innovation, can demonstrate and reinforce the need to change the paths that lead to school today to depart from the common-place. In this perspective, the way forward will be achievable through Change, and the focus may just be in a restricted location, in a small community (culture) or a program, whose particular study will reveal its agents act as learning.

The central challenge of research derives from the following question: Is the PIEF a means of inclusion and simultaneously teaching innovation?

The research methodology presents a privileged ethnographic since particularized knowledge of social phenomena, microanalysis and holistic view on the local community. The definition of its focus associated with a program and its boundaries in time and space ranks of the ethnographic case study. The ultimate goal will be to understand and analyze the culture of Vila Mar School through participant observation and narratives of its stakeholders, in order to ascertain the veracity or deception of the basilar question.

The implementation of the program PIEF in this school was the answer found due to the inadequacy of the national curriculum, closed, single, designed for the average student. However it hasn't been observed in its study strength enough to create the necessary metamorphosis. The program was designed as a means of social inclusion for particular target audience.

Keywords: Pedagogical Innovation, Technology, PIEF, School Culture, Curriculum, Social Inclusion, Ethnography.

RESUMÉ

Cette recherche, intégrée dans le diplôme d'études appliquées en Sciences de l'Éducation-Innovation Pédagogique, vise à connaître la culture de l'école, à savoir, les pratiques pédagogiques dans le cadre du programme, Plan Intégré d'Éducation et Formation (PIEF), dans un établissement d'enseignement de Funchal. La recherche d'un éventuel changement de paradigme, ainsi que l'innovation pédagogique, peut démontrer et renforcer la nécessité de changer les chemins qui mènent l'École d'aujourd'hui de s'écarter du lieu- commun. Dans cette perspective, la voie à suivre sera le Changement, où la concentration peut se trouver dans une petite communauté (culture) ou dans un programme, dont l'étude en particulier permettra de révéler comment agissent ses agents d'apprentissage. Le défi central de la recherche émane de la question suivante: Est-ce le PIEF un moyen d'inclusion et, simultanément, d'innovation pédagogique?

Afin de démontrer la pertinence de cette question, des concepts et des thèmes ont été développés, des théories de l'apprentissage contemporaines ont été également abordées. Celles-ci, en se matérialisant comme un support théorique de raisonnement, contextualisent l'étude et forment la base de l'orientation des travaux de recherche dans le domaine.

La méthodologie de recherche privilégiée présente un caractère ethnographique puisqu'elle particularise la connaissance des phénomènes sociaux, la microanalyse et la vue holistique sur la communauté locale. La définition de son orientation associée à un programme et de ses limites dans le temps et l'espace le classifie d'étude de cas ethnographique. Le but ultime sera de comprendre et d'analyser la culture de l'école Vila Mar par l'observation participante et les récits de ses intervenants, afin de vérifier la véracité ou non de la question basilaire. La nécessité de la mise en œuvre du programme PIEF dans cette école a été la réponse trouvée face à l'insuffisance du programme national, cependant, il n'a pas été observé dans son étude l'élan suffisant pour créer la métamorphose nécessaire.

Mots-clés: Innovation Pédagogique, Ethnographie, Culture de l'école, Technologie, PIEF, Curriculum, Inclusion Sociale.

RESUMEN

Esta investigación, que se incluye en el Máster en Ciencias de la Educación-Innovación Pedagógica, tiene como objetivo conocer la cultura de la escuela, es decir, las prácticas pedagógicas en el marco del programa, el Plan Integral de Educación y Formación (PIEF), una institución educativa de Funchal. La búsqueda de un posible cambio de paradigmas, así como la innovación pedagógica, pueden demostrar y reforzar la necesidad de cambiar los caminos que conducen a la escuela hoy en día y apartarse del lugar común. En esta perspectiva, el camino a seguir para el cambio, como foco de atracción puede estar en la cultura de la misma comunidad o a través de un programa, y cuyo estudio en particular nos revelar como actúan sus agentes en el proceso de aprendizaje. El desafío central de la presente investigación emana de la siguiente pregunta: Es la PIEF un medio de inclusión y de innovación docente al mismo tiempo?

Con el fin de demostrar la importancia de esta cuestión, hemos desarrollado conceptos y temas abordados por las diferentes teorías de aprendizaje contemporáneas que están confinados en un soporte teórico de razonamiento que contextualiza el estudio y forman la base de las orientaciones para el trabajo de investigación en el campo.

La metodología de la investigación etnográfica nos presenta una privilegiada y particularizada forma de generar conocimiento de los fenómenos sociales, a través del microanálisis y de su visión holística de la comunidad local. La definición de este enfoque a partir del estudio etnográfico se encuentra asociado a un programa y a sus límites en el tiempo y en el espacio.

La necesidad de la aplicación de la PIEF como programa de esta escuela es la respuesta que se encuentra frente a la insuficiencia del plan de estudios nacional, sin embargo, no se observó en el dinámica del estudio lo suficiente para crear la necesaria metamorfosis.

Palabras clave: Innovación Pedagógica, Tecnología, PIEF, Etnografía. Cultura escolar, currículo, Inclusión Social.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT	IV
RESUMÉ	V
RESUMEN	VI
1.INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Contextualização da investigação	2
1.2 Âmbito da Investigação	2
1.3 Opções metodológicas	2
PARTE I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....	3
CAPÍTULO 1-Mudança de Paradigma e Inovação pedagógica	3
1.1 A Mudança de Paradigma e a escola atual	3
1.2 Inovação Pedagógica	6
CAPÍTULO 2 – A Tecnologia e a Educação.....	10
2.1 Da Inovação Tecnológica à inovação Pedagógica.....	10
2.2 Contributos de Seymour Papert para o uso da tecnologia na aprendizagem .	11
CAPÍTULO 3 – As Diferentes Perspetivas da Aprendizagem	13
2.3 A Mudança de enfoque do ensino para a aprendizagem	13
2.4 Contributo das teorias de aprendizagem contemporâneas para a Educação..	15
CAPÍTULO 4- O Currículo a Cidadania, a Cultura e a Inclusão Social	18
3.1 Currículo(s).....	18
3.2 Cidadania e Cultura de escola, conceções interdependentes	20
3.3 Democratização da Escola e a Inclusão Social	22
PARTE II- METODOLOGIA	24
4.1 Paradigma de Investigação	24
4.2 Investigação Qualitativa	25

4.3 Etnografia	26
4.4 Estudo de Caso Etnográfico.....	29
5.Estratégias para a Recolha de informação e Análise de Conteúdo.....	32
5.1 A Observação Participante	32
5.2 A utilidade do Diário de Bordo.....	35
5.3 O Recurso à Entrevista	36
5.4 A Análise Documental.....	37
5.5 A Interpretação do Conteúdo.....	37
5.6 A Validade e Verificação do Estudo.....	39
5.7 Triângulação da Informação	40
5.8 Questões de ética em Investigação Social	41
PARTE III- CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	42
CAPÍTULO 5 - Estudo Empírico I.....	42
6.1 Introdução	42
6.2 Delimitação do campo de observação/negociação	42
6.3 Âmbito da Investigação	44
6.4 Caracterização da Escola	45
6.4.1 Primeiro contacto com a escola Vila Mar.....	46
6.4.2 Contexto Escolar.....	46
6.5 Perfil dos alunos PIEF	49
6.6 Dados da observação naturalista dos alunos PIEF	50
6.7 Relacionamento interpessoal	52
6.8 Características das turmas.....	54
6.9 Cultura da escola observada	56
6.10 Estrutura curricular do PIEF	57
6.11 Especificidades do PIEF	60
6.12 Avaliação do PIEF no primeiro ano	60

6.13 Perfil e Funções do professor PIEF	61
6.14 Relação professor-aluno	63
6.15 Atividades extracurriculares	64
CAPÍTULO 6- Estudo Empírico II- práticas pedagógicas	66
7. Análise das observações Naturalistas	66
7.1. Aulas PIEF 3º ciclo.....	66
7.1.1 A Matemática e a Realidade	67
7.1.2 Comunicar em Português	71
7.1.3 Oficina de Escultura.....	73
7.2 Aulas PIEF 2º ciclo.....	76
7.2.1 TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)	75
7.2.2 Formação para a Cidadania	80
7.2.3 Matemática e Realidade 2º ciclo	82
7.2.4 PUDIM- PIEF 2º e 3º ciclo	83
7.3 Avaliação do Programa PIEF	86
7.4 Práticas pedagógicas PIEF	87
CAPÍTULO 7- Estudo Empírico III: Entrevistas	88
8.1 Introdução	88
8.2 Análise das entrevistas aos professores	89
8.2.1 Perfil do professor e características profissionais	89
8.2.2 Realização pessoal	91
8.2.3 Trabalho em equipa dos professores.....	92
8.3 Caracterização das Práticas Pedagógicas PIEF	93
8.3.1 O que privilegiam os professores nas suas práticas pedagógicas?..	93
8.4 A aprendizagem é centrada no aluno? É uma pedagogia diferenciada? As aprendizagens são significativas?	95
8.5 Potencialidades das Práticas Pedagógicas PIEF	96
8.6 Constrangimentos manifestados nas práticas pedagógicas.....	97
8.7 Adaptação curricular aos alunos PIEF.....	97

8.8 Como desenvolveria uma aula inovadora?	99
8.9 Recetividade à inovação/ características do professor inovador	101
9. Os principais condicionalismos do PIEF	102
CAPÍTULO 8- Propósitos da investigação, cruzando pontos de vista.....	105
10. Inovação e Práticas Pedagógicas PIEF	105
10.1 Práticas Pedagógicas ativas	107
10.2 Representações e expetativas dos professores	111
10.3 O professor PIEF	111
10.4 Como “ensinam” os professores PIEF.....	113
10.5 Currículo como invariante cultural	113
10.6 O PIEF e as aprendizagens dos alunos	114
11.A cultura da escola Vila Mar	116
11.2 As expetativas dos alunos em relação à escola.....	118
11.3 Inclusão social como meta.....	119
11.4 A valorização da escola Vila Mar	120
CAPÍTULO 9 -CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
12.Conclusões	121
13.Recomendações para outros estudos.....	125
14. Utilidade deste estudo do ponto de vista do investigador	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

SIGLAS

CEF- Curso de Educação e Formação

GPS -Gerar Competências Sociais

PETI- Programa de Erradicação do trabalho infantil

PIEF- Programa Integrado de Educação e Formação

PUDIM- Programa Único de desenvolvimento em mim

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO- organização das nações unidas para a ciência e cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Escola Vila Mar	45
Figura 2- Projeto de solidariedade.....	52
Figura 3- O projeto Android aplicado ao PIEF	68
Figura 4- Sala de aula 10 do 3º ciclo	69
Figura 5- Sala de aula do 3º ciclo	71
Figura 6-Escultura realizada em Oficina de Artes.....	73
Figura 7- Slogan.....	75
Figura 8- Cantina da escola	75
Figura 9- Sala de informática	77
Figura 10-Monstros do mar	117

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das questões do estudo e os instrumentos utilizados.....	44
Quadro 2-Dados biográficos, PIEF A.....	54
Quadro 3-Dados biográficos PIEF B.....	54
Quadro 4-Absentismo do 1º semestre PIEF A	55
Quadro 5- Absentismo do 1º semestre PIEF	55
Quadro 6- Plano curricular dos alunos PIEF 2012-2013.....	59
Quadro 7- Inventariação das atividades a desenvolver no PUDIM.....	81
Quadro 8- Subtemas inerentes às perguntas de investigação	104

“Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. (...). Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade.”

Paulo Freire in *Política e Educação* (1993, pp. 35,36)

1.INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do problema

Numa época em que a educação assume um papel primordial apesar dos condicionalismos económicos sociais e culturais, assiste-se na atualidade à necessidade das escolas melhorarem a equidade e qualidade das suas aprendizagens sob pena de aumentar o abandono escolar e conseqüentemente penalizar a formação da sua população. Além disso, existe a possibilidade de a dividir, entre aqueles que prosseguem estudos e aqueles que se refugiam na via profissionalizante.

As escolas públicas debatem-se cada vez mais com problemas de integração dos alunos que se manifestam através do absentismo, da indisciplina, do insucesso (repetências) e do abandono escolar. A família, bem como, a escola atual, apesar de auxiliada por diversos serviços, não têm a capacidade de resposta, para resolver estes e outros problemas que lhes estão associados. A escola tem de **mudar**? Como? Os fundamentos da Inovação Pedagógica auxiliam esta **mudança**? As mudanças não se efetuarão por decreto de lei. Existem práticas letivas que poderão contribuir para que todos se sintam valorizados e desejem permanecer na escola?

O tema surge de uma inquietação que advém da reflexão sobre a forma de minimizar “casos problemáticos” que contacto no dia-a-dia escolar. Casos, esses de difícil integração, de insucesso escolar, de absentismo e de indisciplina, cujo impacto começa a ser alarmante. Existe um número elevado de estudantes que não pretende completar o ensino obrigatório. Indicia-se a falta de resposta da Escola face a estes problemas ou será esta, uma resposta mais rápida mas com custos elevados a longo prazo?

Depois de ter averiguado que o estabelecimento Vila Mar dinamiza o projeto PIEF da responsabilidade do PIEC (Programa para a Inclusão e Cidadania), fui movida por uma certa curiosidade acerca da aplicação do mesmo, particularmente no que toca às alterações e adaptações que o novo programa preconiza para trabalhar com uma população estudantil especial. Daí a formulação da questão de investigação. Será o PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) em simultâneo um meio de inclusão social e de Inovação Pedagógica?

1.2 Âmbito da investigação

Esta investigação realizou-se numa escola que acolhe uma população de jovens e crianças em risco com percursos de insucesso e indisciplina no ensino regular, sendo simultaneamente oriundos de meios familiares desfavorecidos, disfuncionais e na iminência de exclusão social. Esta é uma escola pequena constituída por cerca de quatro dezenas de alunos distribuídos por três turmas, duas de PIEF (2º ciclo e 3º ciclo) e de CEF (Cursos de Educação e Formação).

A observação incidiu sobre duas turmas do PIEF, uma vez que predizia um currículo diferente, pensado e adaptado em função das necessidades dos alunos, com normas definidas de um horário de 35 horas semanais, com uma componente teórica e outra prática importantes para os discentes que pretendam seguir uma via profissionalizante. Esta escola está localizada na freguesia de Santa Maria Maior, no concelho do Funchal, e faz parte de uma Instituição que acolhe crianças e jovens sob a tutela da Segurança Social.

1.3 Opções metodológicas

Esta investigação apresenta uma abordagem de cariz essencialmente qualitativo e de base etnográfica, cujo objetivo consistiu em observar a cultura da escola Vila Mar, designadamente, as práticas pedagógicas das turmas PIEF A e B, do ano letivo 2012-2013, no âmbito da inovação pedagógica e inclusão social.

No trabalho de campo, a observação participante, as entrevistas e a recolha de informações documentais constituem processos importantes no delinear deste percurso de investigação. As aulas observadas são objeto de transcrição no diário de bordo eletrónico seguindo-se a categorização, a análise e a interpretação. Assim sendo, as mudanças que o PIEF induz, quer a nível do currículo, quer das aprendizagens, são objeto de exploração

Depois do quadro conceptual apresentado e da metodologia adotada para este tipo de estudo, segue-se a apresentação e análise das entrevistas aplicadas aos professores PIEF. Os significados que os intervenientes lhes atribuem, bem como, as estratégias de

aprendizagem adotadas, as situações que as caracterizam e se enquadram em percursos individuais são o foco desta investigação.

São igualmente apresentadas as reflexões numa exploração detalhada das situações mais relevantes para este estudo. Por fim, foram reveladas as representações dos professores sobre a inovação pedagógica e identificadas as variáveis (des)favoráveis à mudança.

PARTE I-ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Os fundamentos teóricos que sustentam esta investigação relacionam-se, em primeiro lugar, com a Inovação Pedagógica como tema primordial e com a Mudança Paradigmática em particular. Seguem-se outros subtemas no âmbito desta investigação, como sejam a inovação tecnológica enquanto auxiliadora de mudança, o currículo, a Educação para a cidadania, a cultura de escola, a inclusão social e o Programa PIEF.

CAPÍTULO 1- MUDANÇA DE PARADIGMA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

1.1 A Mudança de Paradigma e a Escola Atual

Parafraseando Toffler (1991),

No futuro, o conhecimento e o domínio das novas tecnologias ditarão o poder, ou seja, o domínio económico e social sobre o mundo. O capital, que era até então o objetivo principal, cede o lugar ao conhecimento e este, por sua vez, à tecnologia enquanto geradora daquele. Por isso, a escola tem de se preparar para a mudança científica e tecnológica que a envolve. O conhecimento será, então a revolução silenciosa do novo milénio. (p.29).

Nas sociedades ocidentais, a crise generaliza-se a todos os sectores da sociedade e a educação não é a exceção, a tensão da mudança é profunda e contínua. A globalização trouxe mudanças tecnológicas, sociais, culturais e económicas. O homem para sobreviver a esta transformação tem que compreender os efeitos da aceleração e as implicações na sua vida. Citando Alvin Toffler (1970),

para sobreviver, para evitar aquilo a que chamámos choque do futuro, o indivíduo tem de se tornar infinitamente mais adaptável e hábil do que nunca. Tem de procurar

maneiras totalmente novas de fixação, pois as antigas raízes-religião, pátria, comunidade, família ou profissão – estão a ser abaladas pela força ciclónica do impulso acelerativo (p.40).

O Sistema Educativo continua segundo Toffler assente num paradigma fabril,

com base na memorização e no teste americano. Este paradigma é caracterizado pela concentração de pessoas num mesmo local, primando pela disciplina coletiva (normas rígidas de classes e de lugares), em que a autoridade e a responsabilidade do processo ensino aprendizagem é essencialmente do professor. E o aluno tem um papel passivo, de recetor de conteúdos, de normas e valores a seguir. (Ibidem).

O Sistema Educativo criado a fim de inculcar uma disciplina industrial teve um objetivo muito claro: dar à educação a responsabilidade de criar indivíduos cumpridores de normas, regras e valores, essenciais às normativas do mundo fabril.

Nesta mesma linha de pensamento de crítica à Escola tradicional, Paulo Freire adota a conceção bancária como o processo de ensino aprendizagem que retrata a obsolescência da Escola tradicional. Segundo este pedagogo, Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. E o ensinar é um caminho também de aprendizagem. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (1987, p.22).

Na prossecução da crítica à Escola fabril, com papéis bem definidos entre aquele que ensina, de forma unidirecional e aquele que aprende com o desígnio da reprodução dos saberes, numa perspetiva unidirecional. Sousa (1997) refere

De alguém que educa e alguém que é educado, de alguém que disciplina e alguém que é disciplinado, de alguém que fala e alguém que escuta, de alguém que prescreve e alguém que segue a prescrição, de alguém que escolhe o conteúdo e alguém que o recebe como um depósito, de alguém que sabe e alguém que não sabe, de alguém que é sujeito do processo e alguém que é objeto. (p.4).

Segundo Fino, “ o que tem existido é uma sobrevivência do taylorismo e do paradigma fabril, muito para além daquilo que me parece ter sido a vigência do quadro civilizacional que lhes deu origem, pontuada por um ou outro incidente.” (2003, p.4).

Na atualidade torna-se extemporâneo continuarmos com os métodos do passado. As ideias preconcebidas da Escola que atravessam toda a sociedade, designadamente, os modos de ensinar rotineiros, repetitivos com uso excessivo da memorização e da imitação, são o legado de uma escola fabril que perdura até aos nossos dias.

No entender de Fino (2004),

(...) a um qualquer invariante cultural, consubstanciado numa representação comum de escola, profundamente enraizada dentro e fora dela, socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de mudança. (p.1).

O ritmo vertiginoso das mudanças que ocorrem na sociedade deixa a Escola no seu “gueto”. A sociedade atual já não se coaduna com a escola tradicional de emissão de conhecimentos.

Segundo Sacristán (2001) caduca a esperança no progresso apoiado na educação. O autor destaca os pensamentos de Holt e Illich para demonstrar o fracasso ou negação à qualidade ilustradora das escolas:

No momento de colocar pela primeira vez os pés no edifício escolar, quase todas as crianças são mais espertas, mais curiosas, menos assustadas perante o que desconhecem, melhores em deduzir e averiguar coisas, mais seguras, cheias de recursos, tenazes e independentes do que tornarão a ser durante toda a sua permanência na escola ou, pelo menos, que seja um tipo raro e afortunado, do que serão em todo o resto da sua vida. (p.59)

“É inquestionável que o processo educativo ganhará com a escolarização da sociedade, ainda que essa exigência seja para muitos escolares uma traição à cultura. Mas é a própria cultura que hoje está a ser negada às escolas”. (Illich, 1974, p.39).

Se as sociedades com maior escolarização não são melhores e nem, nas mesmas a felicidade é muito frequente, é necessário interrogarmo-nos acerca do papel da escola. O que falhou, porque não cumpriu a sua missão?

O descrédito perante a instituição escolar aumenta, o pessimismo quanto ao valor que se concede à cultura, a falta de fé em que a ciência e a tecnologia possam aumentar a felicidade humana, a persistência de fortes desigualdades nas sociedades, que acreditamos serem cultas, a perda de prestígio social do homem e da mulher cultos, o renascimento do fascismo, a desvalorização da democracia, a desumanização de muitas das práticas educativas, a persistência do abandono escolar, as elevadas taxas de insucesso escolar, o afastamento do Estado na provisão da educação, a privatização da educação são razões, entre outras, que nos devem fazer pensar que o caminho percorrido foi muito curto e que pode ter sido mal percorrido.

Sacristán (2001, p. 60)

A escola não cumpriu, assim, o seu desígnio e as suas práticas devem ser revistas. Neste sentido, **o que terá a Escola de mudar. Como?** Os agentes de mudança que se advinham no terreno são os alunos e os professores, sendo assim cabe a estes em

reciprocidade colaborarem no sentido de delinear caminhos diferentes dos tradicionais. Paraphrasing Fino (2003),

nem mesmo as novas explicações dos processos cognitivos, nomeadamente da aprendizagem, trazidas pelos construtivistas ao longo do século XX, foram capazes de ajudar a operar grandes modificações nos procedimentos habituais e nas rotinas enraizadas, apesar de negarem um dos pressupostos mais entranhados e estruturantes da tradição, segundo o qual existe uma relação qualquer de causalidade, e quase imperativa, entre ensino e aprendizagem. (p.4).

O conhecimento científico atualmente duplica em cada decénio. Evidentemente que os novos dados não se adicionam necessariamente aos antecedentes. Uma parte do saber anterior desvaloriza-se. Há uma constante regeneração: esta situação cria graves problemas ao ensino. **Como seguir este desenvolvimento e esta evolução dos conhecimentos? O que é realmente fundamental que se comunique à juventude no mundo contemporâneo?**

No relatório da UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI no livro Educação, um Tesouro a Descobrir, salienta-se que,

À educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesta visão prospetiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação - uma bagagem escolar cada vez mais pesada - já não é possível nem mesmo adequada. (1996, p.77).

Neste sentido a “bússola” que orienta o futuro da Educação encontrará na inovação pedagógica uma resposta essencialmente qualitativa e diferenciadora.

1.2. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

“ A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação”.

(Nóvoa, 1988,p.8)¹

Afinal o que é a inovação pedagógica? Como devem ser as suas práticas?

¹ Nóvoa, A. (1988). O professor e a inovação pedagógica. Aprender, Revista da Escola Superior de

“O termo inovação faz parte de uma rede de significações flutuantes e abrange um conjunto de realidades muito diversas. Esta imprevisão terminológica leva a que com muita frequência, cada um projete nele o seu próprio sistema de referências”. Cardoso, (2002, p.21)

A inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem, desenhados à luz do desenvolvimento dessas ciências e implicando alterações qualitativas na tal componente técnica que regula a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor. Em inovação pedagógica, segundo Fino (2011),

existem diferenças e mudanças, nomeadamente de natureza quantitativa, mais tecnologia, maior rapidez, mais eficiências que não são propriamente inovação, cujo sentido é bastante mais comprometido com critérios de natureza qualitativa e, mesmo de natureza cultural, uma vez que a inovação pedagógica implica mudanças nas culturas escolares. (p. 5)

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas e envolve uma atitude crítica face às práticas habituais. Surge, assim, uma nova questão: **Poderão as mudanças na Escola atual evitar que, no futuro, mais crianças sejam institucionalizadas, principalmente aquelas que revelam “indisciplina” e insucesso escolar?**

Cardoso (2002) afirma que,

a inovação não é uma simples renovação, pois implica uma rutura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente "novo", ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspeto novo, não modificando o essencial. (s.p).

Dando continuidade ao conhecimento do contexto que encerra a inovação pedagógica, uma vez que existem conotações advindas do senso comum, é importante clarificar a inovação através da perspetiva de Fino (2008), que a associa a uma mudança de paradigma.

O facto de só haver inovação pedagógica quando existe rutura com o velho paradigma (fabril), no sentido que Kuhn (1962) atribui a expressão “rutura paradigmática”, e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem os professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos basilares do paradigma fabril. Destacando a conceção sobre a inovação pedagógica (...) ela acontece quando aprendizes e professores são agentes de mudança. E consiste na criação de

contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas (...)(p.3).

Enquanto Sousa², adverte que nas práticas pedagógicas intervêm múltiplas variáveis que fazem parte de uma realidade intrincada, onde importa valorizar o particular e dar uma atenção especial ao paradigma da complexidade.

Numa outra perspetiva a inovação pode surgir em ambientes distintos dos formais. Para Lave (1988, 1993) e Lave & Wenger(1991), Fino(2001).

procuram nos ambientes informais de aprendizagem, respostas para entender e ultrapassar alguns dilemas dos ambientes formais, como o da escola, que falham em fornecer o contexto dos verdadeiros praticantes, ainda que desenvolvam as suas práticas, encerradas no interior da cultura escolar e dentro das paredes da escola, como se essas práticas decorressem no contexto natural da prática de todos os dias.(p.3).

Os estudos desenvolvidos sobre a aprendizagem informal relacionam-se com a base epistemológica sociocultural da aprendizagem. O processo de aprendizagem informal não se restringe às quatro paredes, com início e fim, separado de outras atividades que lhe estão direta ou indiretamente relacionadas. A aprendizagem informal baseia-se na cultura, na socialização e nos hábitos dos indivíduos.

Segundo Moran (2007),

cada vez se consolida mais nas pesquisas de educação a ideia de que a melhor maneira de modificá-la é por metodologias ativas, focadas no aluno, como a metodologia de projetos de aprendizagem ou de resolução de problemas. Essas metodologias tiram o foco do “conteúdo que o professor quer ensinar. (p.33).

Os argumentos de Moran identificam-se com os princípios de inovação pedagógica, onde as aprendizagens deixam de estar centradas nos conteúdos. Enquanto elemento integrador de uma cultura o aluno constrói o conhecimento.

No relatório da UNESCO e numa perspetiva mais ampla recomenda-se que, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento:

² Retirado de <http://www3.uma.pt/jesussousa/SPE/4Paradigmadacomplexidade.pdf>, consultado em 8 de junho de 2013.

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da 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 atividades humanas; finalmente aprender a ser, visão integral que inclui, os três precedentes. (1996, p.77).

Neste sentido, as diferentes aprendizagens, com objetivos bem definidos têm como finalidade a formação integral dos cidadãos. Os agentes de mudança deverão mobilizar-se no sentido para que essas aprendizagens se efetivem à luz da inovação, numa rutura com os contextos ditos tradicionais. Segundo Fino (2000),

Inovar na escola será, de alguma maneira, colocar desafios à inércia cultural que ainda remete muito do que se faz no seu interior a uma origem longínqua. Será promover o aparecimento de uma cultura nova, neste caso, uma cultura menos dependente de uma ideia de escola entendida como uma espécie de federação de várias turmas que adotam, no essencial, procedimentos semelhantes, mas mais focada na turma como local onde a inovação pode acontecer, de facto, com maior probabilidade. (p. 385).

Podemos constatar que a inovação tem sido, muitas vezes, mal perspectivada e mal interpretada e isso tem contribuído para o seu fracasso e naturalmente, para a sua desconfiança, em vez de um maior prestígio. “Esta situação tem, por sua vez gerado insegurança, pessimismo e mal-estar, um estado de espírito menos favorável aos desafios, que a inovação enfrenta”. (Cardoso, 2002, p.45).

Segundo Sousa e Fino (2007), “tudo acontece num contexto de mudança e imprevisibilidade, sendo importante refletir a inovação enquanto, mudança consciente e deliberada.”

Podemos concluir que, a inovação pedagógica relaciona-se com pedagogias ativas e assenta igualmente, numa base epistemológica sociocultural. Os professores e os alunos são os agentes de mudança que criam conjuntamente, contextos de aprendizagem invulgares.

A tecnologia poderá ajudar a consubstanciar práticas pedagógicas inovadoras na escola?

CAPÍTULO 2-A TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO

2.1 Da Inovação Tecnológica à Inovação Pedagógica

A inovação tecnológica e a inovação pedagógica são conceitos distintos e podem ser considerados opostos, se por um lado ajudam a construir o conhecimento, por outro lado, permite igualmente a transmissão de conhecimentos e a perpetuação da escola tradicional.

Skinner, psicólogo nascido nos Estados Unidos em 1904, crítico dos métodos de aprendizagem da altura, concebeu o ensino programado a partir de experiências com animais e criou a designada, então, “máquina de ensinar”. Este tipo de ensino poderia ser realizado sem a intervenção direta do professor, através de livros, sebatas ou mesmo máquinas. Segundo este psicólogo, o que falta na escola é o reforço positivo. Uma criança não aprende simplesmente porque lhe é mostrada ou contada alguma coisa. No ensino programado a matéria a ser aprendida é exposta em pequenas partes, sendo seguida de uma atividade cujo acerto ou erro é verificado. O ensino é individual, mas assistido pelo professor. Skinner concebia ainda que as crianças nascem “tábuas rasas” ou seja, vão aprendendo por processos de imitação ou reforço. Por oposição e numa perspectiva de que a tecnologia é útil à aprendizagem mas não determinante. Fino (2001) alude, que

as crianças da última década do séc. XX cresceram num ambiente saturado de tecnologia. No entanto, (...) na generalidade dos casos, as crianças têm uma diversidade tecnológica maior nas próprias casas do que nas escolas que frequentam. O mesmo autor acrescenta que a incorporação da tecnologia nova numa conceção já secular tem sido acompanhada de otimismo e de ceticismos, de devoções extremas e rejeições liminares. Depreende-se a dificuldade da escola acompanhar a evolução tecnológica e ainda mais de a incluir como ferramenta de aprendizagem. (pp.1,2).

A Escola enfrenta vários dilemas designadamente acompanhar o ritmo crescente das inovações tecnológicas inerentes a questões económicas; a inclusão digital dos professores e alunos e a sua gestão. Por outro lado as dificuldades acrescidas em associar de forma vantajosa a tecnologia à aprendizagem.

Valente³ numa linha de pensamento construtivista questiona-se sobre o que seria a utilização do computador na educação de maneira inteligente?

Seria fazer aquilo que o professor faz tradicionalmente, ou seja, passar a informação para o aluno, administrar e avaliar as atividades que o aluno realiza, enfim, ser o “braço direito” do professor; ou seria possibilitar mudanças no sistema atual de ensino, ser usado pelo aluno para construir o conhecimento e, portanto, ser um recurso com o qual o aluno possa criar, pensar, manipular a informação. (p.19).

Na citação de Valente⁴, o professor, assim como, o computador são os “proprietários” do saber. Neste contexto cito o mesmo autor “seria necessário aprofundar a reflexão sobre as formas de aprender e organizar as aprendizagens na medida em que, o valor acrescentado das T.I.C continuará a ser modesto se forem simplesmente sobrepostas a uma organização e práticas tradicionais”.

2.2 Contributos de Seymour Papert

Os avanços tecnológicos e científicos provocaram mudanças na sociedade. A velocidade e a quantidade de informações que se cria, troca e difunde nesta teia de comunicações que se cruzam em tempo real, sem constrangimentos de tempo e de espaço, faz com que os paradigmas conservadores se tornem obsoletos. Na ótica de Fino,

enquanto na sociedade a evolução da tecnologia faz precipitar o futuro com uma aceleração cada vez mais exponencial, a escola tem continuado a ver aumentar a distância que a vem separando dos seus muros aniquilados. E há muito tempo que perdeu, ou viu atenuar, o vínculo que outrora teve, indiscutível, com o desenvolvimento da sociedade. (2001, p.3).

³ Retirado do texto publicado na revista pedagógica Pátio Editora Artes Médicas Sul - Ano 1, Nº 1

⁴ Retirado do texto publicado na revista pedagógica Pátio Editora Artes Médicas Sul - Ano 1, Nº 1, pp.19-21, no site <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0024.html> consultado a 24 de Maio de 2013.

Na década de 70, o teórico Seymour Papert lançou a ideia dos computadores pessoais como ferramentas de aprendizagem. A partir das suas reflexões sobre as experiências sobre matemática (arte de aprender) no livro a “Máquina das crianças”, desenvolveu uma reflexão sobre a necessidade do computador permitir autonomia intelectual ao aprendiz, complementando-o com o esboço de uma teoria de aprendizagem baseada na escola e na vida, contextualizada com as novas tecnologias de informação e comunicação.

Para este pedagogo, “o instrucionismo distingue-se de pedagogia ou da arte de ensinar”. Para fundamentar a sua perspectiva introduz as metáforas “transmissão” versus “construção” e baseia-se em Piaget para sublinhar que o conhecimento simplesmente não pode ser transmitido ou transferido “pronto” para outra pessoa». Papert (2008, pp 136-137).

E amplia ainda mais a sua perspectiva construcionista quando afirma que **“o escândalo da educação reside no facto de sempre que ensinamos algo, estamos a privar a criança do prazer e do benefício da descoberta”**. Papert (1996, p.103).

No seu livro a Família em Rede, Papert (1996) descreve, o uso dos computadores nas escolas,

Refere que os ciber-avestruzes que planificam a política educativa estão decididos a utilizar o computador, mas só conseguem imaginar essa utilização no contexto do sistema escolar tal como o conhecem: os alunos seguem um currículo predeterminado, planificado ano a ano e lição a lição. Este facto é bastante perverso: as novas tecnologias são usadas para fortalecerem métodos educativos pobres, que foram concebidos apenas porque não existia o computador quando a escola foi pensada. (p. 51).

No seguimento desta reflexão Papert afirma que, não há nada de estranho ou errado no facto de os primeiros passos da utilização de uma nova tecnologia serem uma ajuda para as velhas formas de fazer as coisas. O que está errado na utilização educativa do computador não é que tenha começado dessa forma, mas que tenha cristalizado aí, numa altura em que já sabemos como evoluir para coisas melhores. (Ibidem)

As crianças farão melhor descobrindo (pescando) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam. Papert (2008, p.135). Do ponto de vista das tecnologias, o computador segundo este autor deverá ser entregue aos aprendizes, para que ampliem as suas potencialidades de aprender.

Este teórico implicitamente propôs, com a linguagem “ LOGO” e o seu enquadramento conceptual uma mudança de paradigma educacional instrucionista, de quase dois séculos

para um paradigma construcionista, como meio de responder ao desafio colocado à Escola. O “LOGO” introduzido nas aprendizagens com o auxílio do computador constitui uma linguagem de programação que serve para comunicar com o mesmo. Neste sentido, atribui um papel diferente ao aluno. Ele questiona, procura as respostas e ganha a capacidade de construir, o seu próprio conhecimento com a ajuda do computador, tendo como mediador o professor. O tipo de aprendizagem através da ação produz um produto através das T.I.C segundo o seu interesse pessoal. Por outro lado o aluno “ensina” o computador, os erros tornam-se reflexivos, e por sua vez, o mesmo é conduzido a resolver e debater problemas. O modo de aprendizagem é centrado no aluno, no diálogo e na tarefa.

Para Papert e Piaget a criança é um “ser pensante” e construtora de suas próprias estruturas cognitivas, mesmo sem ser ensinada. Já para Papert e numa perspectiva construcionista, refere que **a meta de ensinar de tal forma a que o máximo de aprendizagem se fará com o mínimo de ensino.**

Posto isto, a adoção das teorias intemporais de Vygotsky e Papert são fundamentais para a implementação de novas metodologias na aprendizagem numa perspectiva diferente das anteriores.

Neste sentido, “o ensino” tem de se adaptar aos tempos e a munir-se de tecnologia para sustentar o seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 3 – As Diferentes Perspetivas de Aprendizagem

2.3 A Mudança de Enfoque do Ensino para a Aprendizagem

A aprendizagem e o ensino são conceitos estreitamente relacionados, mas longe de serem coincidentes. Esta ideia de interdependência permitiu que o foco de investigação se centrasse no ensino secundarizando a aprendizagem, concebendo esta como uma consequência direta da primeira.

Face ao exposto, é necessário mudar de enfoque e debruçarmo-nos sobre o significado de aprendizagem. Segundo Tavares & Marcão (2002, p. 86), entenda-se que a aprendizagem é uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável. A aprendizagem não possui um tempo pré - determinado, realiza-se sim, num espaço mais ou menos longo.

Ainda segundo os mesmos autores,

por construção pessoal entende-se que nada se aprende verdadeiramente se o que pretende aprender não passa através da experiência pessoal de quem aprende, numa procura de equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir e através de mecanismos de assimilação e acomodação.(Ibidem)

Para concluir a sua perspetiva referem ainda que é nas manifestações exteriores que se vê se o sujeito aprendeu, mas estas só ocorrem se no seu interior houve um processo de transformação e mudança.

Esta definição assemelha-se à de Piaget, em que a aprendizagem é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, de descoberta e reorganização mental em busca do equilíbrio da personalidade. (Ibidem, p.102).

Numa perspetiva construtivista Fosnot (1996) refere alguns princípios gerais dessa aprendizagem

- A aprendizagem não é resultado de desenvolvimento, a aprendizagem é desenvolvimento.
- Ela requer invenção e auto-organização por parte do aluno. Assim, os professores necessitam de permitir que os alunos levantem as suas próprias questões, gerem as suas próprias hipóteses e modelos como possibilidades e os testem na ótica da viabilidade.
- O desequilíbrio facilita a aprendizagem. Os “erros” precisam de ser entendidos como resultando das conceções dos alunos e como tal, não devem ser minimizados ou evitados.
- Há que oferecer investigações estimulantes e abertas em contextos realistas e significativos (...).
- As contradições, em particular, precisam de ser esclarecidas, exploradas e discutidas, (p.52).

Nem todos os pedagogos têm a mesma conceção de aprendizagem. Alguns acentuam o aspeto externo da modificação dos comportamentos, outros destacam o aspeto da

construção pessoal, experiencial; uns preocupam-se mais com o processo de aprendizagem e outros com o resultado do mesmo.

2.4. O Contributo das Teorias de Aprendizagem Contemporâneas para a Educação

É importante focar neste enquadramento as teorias de aprendizagem contemporâneas, como um instrumento de reflexão sobre a educação, a análise dos seus problemas e a ponderação sobre os argumentos apresentados no sentido da mudança.

As teorias behavioristas não esclarecem cabalmente os fenómenos da aprendizagem. Estas consideram o ser humano, um mero conjunto de estímulos e reações automáticas. A perceção de fenómenos mais complexos e a resolução de problemas, não são objeto de estudo, pois não são mensuráveis. Outras limitações desta teoria consistem em privilegiar os comportamentos externos e ignorar os internos, perdendo-se assim, a visão de conjunto da tarefa do aprendiz. Relegam-no para um plano inferior, consideram-no um ser passivo e moldável. O professor modela o aluno à sua imagem e semelhança, de acordo com a sua ideologia, valores, convicções e perspetivas. Esta é uma aprendizagem com recurso excessivo à memorização sem grande aplicação à variedade de estímulos da vida.

As teorias cognitivas, por outro lado, surgem por oposição à perspetiva behaviorista, privilegiam os processos mentais envolvidos na aprendizagem. A psicologia cognitiva, nesta perspetiva, teve como pioneiros: Piaget, L.S.Vygotsy, Seymour Papert e Brunner cujas contribuições permitiram o desenvolvimento das teorias de aprendizagem.

Piaget psicólogo suíço defende, que as estruturas cognitivas constroem-se na interação sujeito-meio. O modo como o indivíduo conhece e se adapta ao meio resulta de uma construção onde intervêm a maturação biológica do mesmo, a ação sobre o meio e as aprendizagens que desenvolve com os outros. As crianças, segundo Piaget, só podiam aprender o que estavam preparadas para assimilar. Aos professores, cabe melhorar o processo de descoberta dos alunos.

Este ponto de vista é frequentemente comparado com o de Lev Vygotsky (1896-1934), onde a interação social assume-se, como fonte primária do conhecimento e do

comportamento. A grande diferença entre os dois estudiosos revela-se na relação entre linguagem e pensamento. Enquanto para Piaget a aprendizagem depende do estádios de desenvolvimento atingidos pelo sujeito, para Vygotsky, a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais.

Vygotsky ao considerar a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento como um processo eminentemente social, e que as funções psicológicas humanas são mediadas pela cultura, são historicamente desenvolvidas e resultam da atividade prática, Vygotsky atribui à escola um novo e importante papel na construção do conhecimento (...).

Fontes & Freixo (2004, p. 16)

Para este autor, a interação do indivíduo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e esta conduz ao desenvolvimento e para explicar esta ideia introduz o conceito de (ZDP) Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1934; 1998; Mir, C. et al; 1998; Pires, 2002).

cria novas responsabilidades ao professor, porque sendo uma atividade que se desenvolve num contexto social, privilegia o recurso ao trabalho de grupo sendo que este deve ser o mais possível heterogéneo aos mais diversos níveis. Se o professor quiser ajudar a desenvolver a zona de desenvolvimento proximal, pode solicitar-lhe, por exemplo, que apresente um tema ou conceito em diferentes formas de linguagem: linguagem escrita (em forma de texto escrito), linguagem pictórica (através de um desenho), ou linguagem matemática (através de gráficos), etc.

Fontes & Freixo (2004, p. 20)

Para Bruner, citado por Fino (1998)

ser professor na ZDP tem que ver com a maneira como se organiza o contexto de modo que a criança possa atingir um patamar mais elevado ou mais abstrato a partir do qual reflete, e onde é capaz de ser mais consciente”. (p.7)

Para Vygotsky, o professor deverá trabalhar na ZDP de modo a aumentá-la. O aumento da ZDP permite potencializar o desenvolvimento, consequência essa de ter aprendido. Neste sentido, o professor deverá optar pelo trabalho cooperativo e selecionar as tarefas de modo a transferir para o aluno a responsabilidade, o controlo metacognitivo e este por sua vez, interioriza os procedimentos e a tomada de consciência do seu próprio conhecimento. Na perspetiva de King citado por Fino (2001)

a aprendizagem de conhecimentos e habilidades ocorre num contexto social, no interior do qual um adulto ou uma criança, mais aptos, guiam a atividade de um indivíduo menos apto. O professor assume-se como guia da aprendizagem, "agente metacognitivo", por sua vez, o aluno com ajuda atinge um patamar superior. (p.9).

Ainda numa ótica construcionista, de que é fiel adepto, Carlos Fino, acrescenta que, onde o construtivismo de Piaget indica o sujeito como construtor ativo e argumenta contra modelos passivos de aprendizagem e de desenvolvimento, o construcionismo de Vygotsky (teoria sociocultural) dá particular ênfase a construções particulares do indivíduo, que são externas e partilhadas. (1998, p.1).

Os seguidores de Vygotsky exploram as dimensões relacionadas com a construção social do conhecimento, segundo o qual pensamento, linguagem e cultura caminham de mãos dadas.

Brunner sustenta que o “eu” é moldado pelo mundo em que vive. O “eu” nunca é independente da sua existência sociocultural. Constrói-se a partir de uma grande faixa de ferramentas, que é a cultura. Bertrand (2001, p.131). Este autor distingue ainda a aprendizagem de desenvolvimento, argumentando que a aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento.

Assim, o desenvolvimento precede a aprendizagem, convertendo-se naturalmente um processo no outro: a aprendizagem deixa de ser individualista para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros.

Jerôme Brunner, com formação na área de psicologia experimental, acabou por se interessar notavelmente pelos problemas do desenvolvimento psicológico e humano. Segundo Tavares & Alarcão (2002),

A linguagem foi considerada como uma “ferramenta”(tool) pela qual passam ou são “trabalhados” os valores as ideologias, os padrões sociais, os costumes, as tradições, os ritos, etc. de uma determinada cultura que não só condiciona os processos de ensino-aprendizagem, mas determina também o próprio desenvolvimento humano. (p.76).

Assim, Brunner é conhecido como o autor de três estádios ou níveis,

O estádio da representação ativa (“enative stage”) - a criança representa o meio circundante através da ação; o estádio da representação icónica (“iconic stage”) - a criança representa o mundo através de imagens; e o estádio da representação simbólica (“symbolic stage”)- neste estádio Brunner, salienta o poder da linguagem como a expressão do humano por excelência e que só é possível com uma dimensão simbólica. (Ibidem).

Entre os modelos de desenvolvimento da aprendizagem apresentados verifica-se que as teorias construcionistas comungam de princípios na linha epistemológica da inovação

pedagógica. No entanto, as restantes teorias não deixam de ser importantes por apresentarem argumentos diferentes, existem antes, linhas de força e fraquezas. Os dissemelhantes pontos de vista surgem em virtude da grande complexidade e singularidade da aprendizagem.

Daí que as práticas escolares são influenciadas por estas teorias, assim como, pelo currículo.

CAPÍTULO 4- CURRÍCULO, CIDADANIA, CULTURA E INCLUSÃO SOCIAL

3.1 Currículo (s)

Invariavelmente a maioria dos intuitos de inovar pedagogicamente dentro da escola acabam por esbarrar contra o currículo, que impõe alunos agrupados por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos.

Fino, (2011, p.10)

O termo currículo é usado com vários sentidos, e várias definições têm sido apresentadas, pelo que existe uma imprecisão nos seus limites.

Uma das definições de Kelly, segundo Sousa (2003) é de que o currículo necessita de adaptação.

O currículo não se pode alhear das diversas identidades socioculturais que interagem no cenário escolar. O mesmo não apresenta uma lei inflexível ou um preceito a ser seguido metodicamente, ele pode ser usado como orientação para a prática pedagógica, com ajustamentos e desse modo permitir atender às necessidades dos educandos. (p.16).

Naturalmente que cada instituição pode construir o seu currículo, assim como, cada professor o filtra à sua maneira através das suas práticas. “As escolas, não são locais neutros e os professores não podem tão pouco assumir uma postura de serem neutros” Giroux (1997).

Podemos então inferir que existe uma seleção do que se pretende comunicar, quer através da Escola com a sua forma organizativa, quer pelos professores, nas suas práticas pedagógicas. Para Moreira e Silva (2002) o currículo,

é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É o produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e económicas que organizam e desorganizam um povo. (p.7).

A história do currículo tem sido importante na tarefa de interrogar a presente organização curricular constituída por disciplinas, com cargas horárias diferenciadas e com importâncias desiguais.

Uma outra definição, mais abrangente de currículo é fornecida por John Kerr, citado por Kelly (1981, p.16), “é toda a aprendizagem que é planeada e guiada pela escola, seja ela ministrada em grupos, individualmente, dentro ou fora da escola”. Esta ideia de currículo coaduna-se com o grupo de estudo desta investigação, uma vez que a aprendizagem extravasa os muros da escola. Segundo Foucault, apud Pacheco, (2001, p.256.) a necessidade de avaliar é um requisito que a sociedade exige em nome da seleção e hierarquização, razão pela qual a escola reproduz no seu seio os ritos de penalização de outras instituições.

Não posso deixar de acrescentar, neste capítulo, uma outra perspectiva etnográfica ao serviço do currículo.

De acordo com E. Trueba (1999) apud Sousa (2003),

O olhar etnográfico crítico do professor tem necessariamente de agir, fazendo refletir esse olhar na construção e no desenvolvimento do currículo, não só ao nível do plano de aula como lhe competia até aqui, mas também ao nível dos programas e do plano de estudos. (s.p.)

Infere-se deste argumento, que o professor tem o papel de adaptar, gerir e articular o currículo. Assistimos nesta perspectiva a uma mudança de paradigma, ao abrigo do qual a teoria técnica do Currículo cede lugar a uma teoria crítica do currículo.

Em síntese, a complexidade que encerra as várias visões de currículo remete-nos para uma multiplicidade de pontos de vista, que não é fácil compaginar, segundo Ferreira, citado por Moreira & Pacheco (2006).

(...) Currículo nacional com currículo **centrado na escola**, heteronomia com **autonomia**, disciplinaridade com não disciplinaridade, sequencialidade com **transversalidade**, uniformidade com **flexibilidade**, tradição com inovação. Os dilemas aqui expostos são um retrato da dificuldade com que se defrontam os sistemas educativos, escolas e professores numa sociedade, onde a instabilidade a mutabilidade a incerteza são elementos cada vez mais comuns. (p.83).

Para evitar a antinomia entre currículo e inovação pedagógica, aquele deverá ser centrado na escola, possuir autonomia, transversalidade e flexibilidade. É esta visão de currículo que poderá conduzir a uma cidadania ativa e a uma cultura de escola adequada ao seu contexto.

3.2 Cidadania e Cultura de Escola: concepções interdependentes

Educar para a cidadania significa educar o indivíduo para a descoberta das suas próprias potencialidades e limitações. Por outras palavras, a escola gera um conjunto de processos de aprendizagem que permite a cada aprendiz sentir-se parte integrante de um todo complexo e dinâmico. A educação para a cidadania promove a aplicação e a consolidação dos direitos humanos. A este propósito, a educação, ela própria pertencente à segunda geração dos direitos, não pode ficar alheia aos valores e à “formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça e da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da Paz” (Benavides, 2003, p.309).

Salientando uma abordagem diferente da anterior, uma vez que a educação não pretenderá a uniformização e o homem Standard, neste sentido é necessário não cair no extremo, a educação para a cidadania não deve ser redutora mas libertadora.

Jardine (2007, p.70) apud Foucault.

O indivíduo é uma realidade fabricada pela “disciplina”. Devemos, de uma vez por todas, pôr um fim à descrição dos efeitos do poder em termos negativos: “exclui”, “reprime”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “oculta”. Na verdade, o poder produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele poderá ser obtido pertencem a esta produção. (p.70).

Importa saber como é que a Escola poderá resgatar a cidadania. Na perspetiva de Perrenoud (2004), a educação para a cidadania só terá *chance* de produzir efeitos se for um problema de todos e se perpassar todas as áreas e todos os momentos da vida

escolar. Levá-la a sério significa, logo, ir além das boas intenções e dos discursos, significa transformar profundamente os programas, as atitudes e as práticas! ⁵

A cidadania não deverá constituir uma disciplina, mas antes um somatório de todas as experiências da vida da Escola, começando pela relação pedagógica como “nicho”, onde se valoriza o respeito pela diferença.

Podemos assim, associar a ideia de cidadania com a cultura de Escola, uma vez que é através do seu quotidiano que se transmitem valores feitas as opções e seleções.

De acordo com Viñao Frago, citado por (Souza, 2001),

a cultura de Escola é o conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o quotidiano da Escola, ou, como refere Stolp de um sistema de padrões de significado que incluem as normas, valores, crenças, cerimónias, rituais, tradições e mitos, variando nos graus, partilhados pelos membros da comunidade escolar, e específicos de cada uma.(p.7)

Para Forquin (1993, p.167) “a cultura escolar abraça a compreensão das práticas, das situações escolares, da linguagem, dos ritmos e ritos, do imaginário. Dos modos de regulação e transgressão, e do modo de produção e gestão de símbolos”.

Segundo Pol (2007, p.64), podemos conhecer a cultura escolar sob diversas perspetivas. É um conceito que expressa uma situação ótima, uma vez que enfatiza as deficiências da atual situação. Abrange os nossos desejos (como desejaríamos que fosse a escola), expectativas (como deveria ser a escola) e a normatividade do processo de educação (o que a escola tem e consegue).

Também com um entendimento lato da cultura de escola, Teixeira (1998, p. 185), refere que a mesma “constitui uma entidade sociocultural formada por grupos relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação num processo que faz dela, ao mesmo tempo, **produto e instrumento cultural**. Isto significa que a escola está para além das normas

⁵ Retirado de http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/P/Perrenoud_2004_D.html. Consultado em 24 de maio de 2013

legislativas e burocráticas que lhe são impostas. Antes constrói e reconstrói, interpreta e faz adaptações que têm efeito no quotidiano e expressão na cultura de escola.

A multiplicidade de pontos de vista sobre a definição de cultura escolar na verdade levamos a simplificar que a mesma tende sempre a estar ligada à Escola e com as pessoas que estabelecem relações entre si no seu interior.

A cultura de Escola deve ser objeto de investigação enquanto possuidora de valores e promotora de inclusão social.

3.3. Democratização da Escola e Inclusão Social

A democratização da Escola não se compadece com as camadas sociais menos privilegiadas. Neste contexto, a Escola enfrenta dificuldades em acompanhar o ritmo das transformações e em concretizar aquilo que mais proclama -"Escola para todos".

As ideias de respeito pela diversidade e inclusão social, tão difundidas nas instituições de ensino, não têm apresentado resultados práticos consideráveis. Atrás do lugar-comum tão proclamado desde a Escola Nova através das invariantes pedagógicas de Freinet "sucesso para todos", a Escola muitas vezes dissimula a realidade e continua a exercer o papel de perpetuar as desigualdades. Como salienta Aranha (2004), a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.⁶

"A vantagem mais significativa que hoje desempenha a educação para todos é a sua inclusão" Sacristán (2001, p. 58).

A educação inclusiva é um desafio constante pois ela constitui um dos princípios fundamentais para a transformação humana da sociedade. A educação projetada na cooperação, na criatividade, na reflexão crítica, na solidariedade e na busca de

⁶ Retirado de <http://www.profala.com/arteducesp103.htm> . Consultado a 10 de junho de 2013.

reconhecimento do outro, independentemente das suas condições sociais, intelectuais ou físicas, refletir-se-á na admissão e integração do indivíduo na sociedade.

Para Sacristán (2001), o equilíbrio das pessoas no mundo depende de três aspetos essenciais:

A capacidade de inclusão tem, em primeiro lugar, uma projeção na inserção nas atividades produtivas (...).

Em segundo lugar, tem uma dimensão intelectual como capacitação para o entendimento do mundo.

Em terceiro lugar, a inclusão tem uma vertente emocional: a de poder sentir-se ator social, que intervém no seu meio, sujeito criador, livre e autónomo. (p. 58).

Para que a inclusão se efetive é necessário envolver um conjunto de capacidades, designadamente;

- Insistir na importância da posse de certos conhecimentos e habilidades para poder incluir-se nos processos próprios da sociedade atual.

- Esses conteúdos devem ser ferramentas de pensamento, o que coloca condições aos mesmos e às formas de adquiri-los.

-É preciso reparar no valor das habilidades para aprender e compreender dentro e fora da escola.

- Convém não esquecer que a inclusão funciona numa cultura que é plural e na qual há consensos e dissensões. (Ibidem)

As práticas pedagógicas, nesta perspetiva não podem seguir a simples reprodução do conhecimento. É necessário construí-lo acrescentando valor e a capacidade de gestão das situações do mundo atual. As práticas pedagógicas diferenciadas poderão combater a homogeneização dos saberes, maximizando e valorizando as aptidões de cada um. Conforme refere Brennan, citado por (Pacheco,2001, p.53), os alunos não entram na escola como folhas em branco nas quais os professores escrevem coletivamente a educação. Trazem atitudes e valores assimilados no seio familiar e no meio social. Neste sentido, a Escola é um espaço multicultural daí que Luiza Cortesão (2009) interroga-se acerca da multiculturalidade dos públicos que cada vez mais acedem à escola, que se quer para todos. Segundo a mesma autora, como criar os cidadãos que a revolução francesa professou:

Livres, iguais e fraternos, sabendo que os alunos são de facto diferentes nos códigos de cultura, sejam eles linguísticos, corporais ou outros, diferentes na religião, na visão do mundo, no consumo musical etc. Enfim numa palavra, diferentes na cultura? (p. 26)

Neste contexto, sublinha-se a questão de Sacristán (2001, p.62), **como alcançar a universalização efetiva da educação, respeitando o princípio da igualdade simples, aceitando a diversidade das crianças e, inclusive, aspirando a torná-las seres singulares?**

No âmbito desta questão, Sacristán (2001) depois de uma explanação acerca deste assunto, cita Claparède. Faz uma analogia com o circo e descreve a ideia de uma Escola à medida da criança:

O diretor do circo explorará, em cada uma das suas feras, a aptidão que renda mais; a mais adequada à natureza do animal. Tirará partido das mãos de macaco, da tromba do elefante, da aptidão do cão para a corrida, etc., e não exercitará a foca o trapézio, nem o cavalo em saltos perigosos. Sabe muito bem que agindo assim caminha na direção de um fracasso seguro. Os educadores – infelizmente não poder dizer os “conhecedores das crianças” deveriam seguir o mesmo destes conhecedores de animais. (p. 73)

Se a educação tem como finalidade o exercício da liberdade e autonomia, a Escola deve respeitar a singularidade pessoal e estimulá-la sem quaisquer discriminações.

Esta ideia é reveladora de uma cidadania plena. A educação para a cidadania é uma área transversal, contínua e inclusiva.

PARTE II-METODOLOGIA

4.1 O Paradigma de Investigação

Neste capítulo, será realizada uma abordagem teórica à investigação qualitativa em educação, incidindo particularmente no estudo de caso etnográfico. Seguidamente é realizada uma breve descrição dos participantes na investigação. São ainda referidas as estratégias de recolha de dados durante a investigação, nomeadamente através da observação direta e participante, e das entrevistas, análise e tratamento de dados, análise documental, questões de ética e triangulação.

Para Thomas S. Kuhn (2009), o paradigma pode ser analisado do ponto de vista teórico, como:

por um lado representa toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., compartilhadas pelos membros de uma dada comunidade. Por outro denota um certo tipo de elemento no interior dessa constelação, as resoluções de enigmas já concretizadas que, servindo de modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a resolução de outros enigmas da ciência normal que ainda estão por resolver. (p.236).

A visão de uma investigação social, com base perspectiva de paradigma de Kuhn veio reafirmar a diversidade teórico-metodológica. A um paradigma tradicional opõe-se outro paradigma emergente, naturalista, interpretativo e construtivista. Enquanto para o primeiro existe “uma realidade objetiva”, para o segundo existem “múltiplas realidades”. O novo paradigma diferencia-se do anterior, com um campo de estudo específico e não menos importante.

Segundo a interpretação de Ritzer, apud (Moreira, 2007, p.18), “um paradigma serve para definir o que se deve estudar, as perguntas que é necessário responder, como devem ser formuladas e que regras é preciso seguir para interpretar as respostas obtidas”. A retoma mais atual dos “paradigmas compreensivos”, nos finais do século XX segundo Guerra (2006),

vai assumir uma postura muito crítica em relação às metodologias lógico-dedutivas e propor a substituição da procura de regularidades e das “leis” do funcionamento social pelos sentidos sociais acionados pelos atores nos seus comportamentos, substituindo a explicação das causalidades pela compreensão dos sentidos da ação social. (p.8).

A investigação em ciências sociais diz respeito ao estudo do universo humano. Este tipo de investigação esteve refém, durante muito tempo, do paradigma clássico, racionalista e positivista.

Stake (1999, p. 45)) assinala três diferenças importantes entre a perspectiva qualitativa e quantitativa da investigação: a distinção entre explicação e compreensão; a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador; a distinção entre conhecimento descoberto e o conhecimento construído.

Os métodos de investigação quantitativos surgiram do processo científico da relação causa-efeito, para estabelecer generalizações ao contrário da investigação qualitativa. (Ibidem, p.46)

4.2 Investigação Qualitativa

No final dos anos sessenta, surge a investigação qualitativa, em educação, a qual é frequentemente “designada de naturalista, porque o investigador frequenta os locais em

que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer etc.” (Guba, 1978; Wolf, 1978) citado por Moreira (2007, p.17).

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 57), a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Na investigação qualitativa existem cinco características principais a destacar: a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o meio principal; é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo produto; os dados são analisados de forma indutiva e as abstrações são construídas à medida que os dados se vão reunindo; o significado é de importância vital, ou seja, o modo como as diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou crenças.⁷

É o mundo social dos sujeitos e a sua significação que no decurso da investigação pretendemos apreender, através de um olhar etnográfico. Neste sentido o estudo de um novo programa e as suas práticas pedagógicas assume um carácter qualitativo, porque o ambiente é natural, o investigador é o instrumento principal, analisa os dados de forma indutiva e o seu trabalho gira em torno dos significados.

Segundo Hargreaves (1994, p.205), a capacidade para identificar aspetos inesperados e esclarecer fenómenos estranhos é um dos aspetos positivos da investigação qualitativa.

4.3 Etnografia

Partindo do sentido etimológico da palavra etnografia, significa (graf) escrever sobre (etno) povo. A este tipo de investigação, alguns autores costumam designar de etnográfica numa perspetiva mais genérica. Outros, numa ótica mais formal,

⁷ Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf> . consultado a 20 de Maio de 2013.

consideram-na como uma categoria da investigação qualitativa, uma vez que tem como objetivo principal a descrição de uma cultura. Alguns antropólogos definem a cultura “como o conhecimento acumulado que as pessoas utilizam para interpretar a experiência e induzir o comportamento” Spradley citado por Bogdan & Biklen (1994, p. 57).

Mesmo reconhecendo as várias conotações do termo cultura: um modo de vida; maneiras de pensar, sentir e agir; teias de significados; valores, crenças e costumes; práticas e produções sociais; sistemas simbólicos, o estudo etnográfico deve orientar-se para a apreensão e a descrição dos significados culturais dos sujeitos, como nos lembra Erickson e Dauster, apud André (2008, p. 45).

Segundo Sousa (2003, s.p.) deverá colocar-se questões no âmbito da etnografia:

- Poderá a etnografia ultrapassar a descrição para passar à ação?
- Será possível ao etnógrafo agir, ou deverá ele se confinar à contemplação da realidade onde está implicado?
- Até onde vai a etnografia da educação?

Refletindo sobre estas questões e depois de alguma investigação, podemos acrescentar que a etnografia nos ajuda a olhar para as situações rotineiras de forma diferente, questionar os significados ponderar as decisões, compreender as situações, assim como os seus contextos, desvalorizar ou valorizar, pequenos gestos e atitudes, por vezes, pouco coerentes.

A etnografia, segundo Fino (2011), fornece os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica (...). (p.4).

Neste sentido convirá esclarecer que utilizamos a etnografia, enquanto descrição do processo de recolha de dados empíricos, durante um determinado período de tempo, não muito longo, cujo instrumento central é a observação do investigador num contexto local próprio, acompanhando o dia-a-dia da vida de um grupo específico.

Atendamos ainda ao sentido de Etnografia, na perspectiva de Hammersley & Atkinson (1994),

Su principal característica sería que el etnógrafo participa, abiertamente o de maneira encubierta, en la vida diaria de las personas durante um período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas ; de hecho, haciendo acopio de

qualquer dato disponible que sirva para arrojar um poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación.(p. 15)

O estudo etnográfico compreende os contextos da “sala de aula”, particularmente como se processa e estrutura a criação de conhecimento, assim como, a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. Nesta perspectiva, o etnógrafo estuda as rotinas, as relações, as tensões, os conflitos e os múltiplos significados que os sujeitos atribuem às situações, objetos e sujeitos observados.

A etnografia permite transpor a simples descrição, imprime um conjunto de aceções culturais, linguagens, gestos, pensamentos emitidos e comportamentos que caracterizam o grupo em estudo.

a função do investigador etnográfico, no trabalho de campo, segundo Woods (1993),

O etnógrafo interessa-se pelas pessoas, como agem e como interagem. Procura descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações e o espaço no qual tudo isso se desenrola no tempo ou de situação para situação. Interessa-se igualmente pelo ponto de vista do sujeito que pode conter perspectivas diferentes de como este vê os outros. Estas etnografias são muito detalhadas e ricas pois retiram-lhes os significados que envolvem a cultura., (p.18).

Segundo o mesmo autor, a etnografia também pode apresentar condições particulares para colmatar o hiato entre o investigador e o professor, entre a investigação educativa e a prática docente e entre a teoria e a prática (Ibidem).

A investigação etnográfica da prática pedagógica facultou uma nova ótica nas variáveis deixando de as considerar isoladamente, facilitando uma visão integrada e dinâmica. Este tipo de investigação origina novas perspectivas do problema descoberto durante o processo de recolha da informação. O mesmo origina um maior enriquecimento, do ponto de vista metodológico, pela possibilidade de adaptações durante o seu decurso, e por outro, poder admitir elementos não previstos no projeto inicial de investigação.

Nesta perspectiva, o investigador é detentor de uma maior flexibilidade, mas não deve ser incauto, devendo ser conduzido pelas perguntas de investigação a que se propôs e com questões que lhe estão diretamente relacionadas.

O etnógrafo faz uma interpretação da realidade, cujo desenvolvimento é marcado pelos traços do investigador. Não é, portanto, isento de valor.

A etnografia é uma ferramenta que permite compreender as relações e interações das práticas pedagógicas. A mesma assume um papel importante na formação do professor. Neste sentido Sousa (2003) refere que

O olhar etnográfico do professor permitirá chegar ao conhecimento dos alunos, baseado no sensório, no afeto, no imediato e no concreto. Ao captar significativamente essa cultura especificamente essa "cultura popular" específica- veiculada igualmente pela música, pelas revistas, pela televisão- o professor conseguirá aceder a uma parte importante da vida dos seus alunos para, a partir daí, lhes proporcionar outros saberes, atitudes e competências. (s.p.).

O olhar etnográfico sobre o programa PIEF possibilita a reflexão sobre as práticas pedagógicas a partir da interpretação dos fenómenos sociais da cultura da Escola que observa, com consequências vantajosas para a formação do professor que compara, reflete e muda os seus pontos de vista e práticas. Para Hammersley & Atkinson(1994),

En muchos sentidos, la etnografía es la forma mais básica de investigación social. No sólo tiene una larga historia(wax, 1971), si no que también se asemeja notavelmente a los modos rutinarios com que la gente le da sentido al mundo en la vida diaria. Algunos críticos entienden que precisamente ahí radica su fuerza, otros creen que ésa es su debilidad elemental. (p. 16).

Para Pardal & Lopes 2011,

a interação do investigador com o objeto de estudo(intersubjetividade) e a sua identificação com a cultura estudada fundamentam a conexão de que se está perante um trabalho essencialmente valorizador do processo de investigação mais do que do seu produto e centrada nos significados das ações mais do que na consideração dos factos como algo exterior ao investigador. (p. 36).

Por fim, a etnografia utiliza o investigador como ferramenta de investigação e este interpreta a realidade da cultura observada sob o seu "olhar" e a partir dos significados das ações que experiencia(observação naturalista). A partir do conhecimento das interações identifica os padrões e regularidades subjacentes a uma cultura.

4.4 Estudo de Caso Etnográfico

Depois de ter aprofundado e incidido a minha investigação na investigação qualitativa alicerçado na etnografia, apurei que o tempo disponível era limitado para aquilo a que

me proponha, até porque alguns autores exigem como condição do estudo etnográfico uma longa permanência no terreno, situação não exequível, neste contexto de trabalho. Surge assim a ideia de estudo de caso, introduzida há muitos anos na metodologia de investigação educacional numa perspetiva muito restrita com um aperfeiçoamento considerável ao longo do tempo. Neste sentido, o estudo de caso é mais específico e adequa-se ao foco de investigação de uma instituição, um programa utilizando como principal técnica de recolha de dados, a observação participante. Este estudo permite analisar a singularidade, as pessoas e o programa e compreender como elas agem, nas suas atividades e ambientes habituais, um pouco à semelhança da etnografia, embora também seja usado como uma micro etnografia, no estudo de uma pessoa ou sala de aula.

O estudo de caso etnográfico surge recentemente na literatura educacional numa aceção bem explícita: a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso. Isto significa que nem todos os tipos de estudo de caso incluem-se dentro da perspetiva etnográfica de pesquisa. Conforme André (2008),

Da mesma forma, nem todo o estudo do tipo etnográfico será um estudo de caso. Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa um programa, uma instituição ou um grupo social. (p. 31)

Segundo a autora, sublinha-se o carácter complementar entre a etnografia e o estudo de caso. Este assumindo uma vertente mais direcionada para a demarcação do estudo e a etnografia para desvendar a sua complexidade.

Segundo Creswell, o estudo de caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação, ricas no contexto. Citado por Coutinho (2011, p. 294).

Na perspetiva de Sousa (2009), “o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um único caso. Segundo Fred Erickson um dos maiores especialistas de estudos qualitativos, a “ênfase na interpretação”, é a sua característica mais distintiva”. (p. 137).

A característica que melhor descreve e se assimila a esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um estudo intensivo e pormenorizado de um assunto/ entidade bem definida: o caso. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de

um único caso que corresponde ao programa PIEF, com o intuito de compreendê-lo no contexto das práticas pedagógicas da escola Vila Mar.

Do ponto de vista de Yin (2005), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (p.32).

Este tipo de análise enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade de ação. (André, 2008, p. 31).

A principal vantagem do estudo de caso, na ótica de Sousa (2009, p.139), consiste na concentração das atenções do investigador e na utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação sobre um caso ou situação específica, procurando identificar os diversos processos interativos em curso, para melhor compreender a sua fenomenologia.

Os críticos do estudo de caso apontam-lhe sobretudo a sua impossibilidade de estabelecer relações, colocando deste modo em causa a sua utilidade científica. Tratando-se de uma investigação *in loco* e no momento é também difícil verificar a informação obtida (...). (ibidem).

Mas como cada “caso” é tratado como único, singular, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância. Quando queremos estudar algo particular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Stake (2009) clarifica o papel da singularidade nos estudos de caso,

o verdadeiro estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso. (p. 24).

Concluindo, podemos mencionar que o estudo de caso “qualitativo “ ou naturalístico” encerra uma grande potencialidade para conhecer e compreender melhor os problemas da Escola. Ao descrever o quotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos valiosos para uma melhor compreensão do papel da mesma.

O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um único caso com o intuito de compreendê-lo. Assim, a escolha desta metodologia emergiu da necessidade de investigar em profundidade as práticas pedagógicas aplicadas ao programa PIEF na sua singularidade e contexto específico.

5. Estratégias para a Recolha e Análise de Conteúdo

5.1 Observação participante

O trabalho de campo é a etapa fundamental da tarefa de um etnógrafo, e a observação participante representa uma das estratégias utilizadas para a recolha de dados na investigação social e educacional. Sierra (2006), referencia Lapassade,

La investigación etnográfica queda subsumida en la observación participante, y esta se funde con el trabajo de campo. Otros (Woods entre ellos) dedican gran parte de sus informes etnográficos a enfatizar las negociaciones de acceso y permanencia en el campo, condiciones que definen el éxito del conjunto del proceso de investigación. (p.311)

A observação é uma das ferramentas mais valorizadas do trabalho do etnógrafo e pode ser considerada, tanto no sentido restrito como em sentido mais lato.

Para Bogdan & Taylor apud Fino (2008, p.4) a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática.

Para Spradley apud Fino (2008, p.4) existem três “tipos de participação” do investigador, dependendo da variação da intensidade de participação: a participação passiva; a participação moderada e a participação ativa. A participação passiva, deverá ser usada no início da investigação.

Na observação participante é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a investigar, assume a função de agente social podendo assim ter acesso às perspectivas de outras pessoas ao assistir aos mesmos problemas e às mesmas situações que eles. A este propósito (Bogdan & Biklen, 1994), referem que

os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão

interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. (p. 68).

Na estratégia do trabalho de campo, o investigador contactou um grupo de pessoas, alunos, professores, funcionários, durante um certo período de tempo e estabeleceu uma ação de interação pessoal com os membros desse grupo, com a finalidade de descrever as suas ações, compreender as suas motivações e as suas expetativas. **Posto isto, o que se deve observar, como classificar os diferentes objetos de observação?**

Numa primeira fase, incluir-se-á uma análise descritiva no diário de bordo. O registo de observação envolve o contexto físico e social, seguido da interação entre os seus intervenientes. A informação inicial será mais abrangente para depois se restringir a campos e questões específicas de análise na continuidade da investigação.

Os dados recolhidos nesta investigação serão qualitativos, isto é, ricos em particularidades descritivas relativamente a pessoas, locais e conversações. Os dados recolhidos são descrições, opiniões e imagens.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), os objetivos de um etnógrafo são os de apreender os significados que os membros da cultura têm como dados adquiridos e, posteriormente apresentar o novo significado às pessoas exteriores à cultura. O etnógrafo preocupa-se essencialmente com as representações. (p.59).

Mais, segundo alguns antropólogos a cultura é definida como o conhecimento acumulado que as pessoas utilizam para interpretar a experiência e induzir o comportamento. Nesta aceção, a cultura abarca as atividades, os seus conhecimentos e ainda os objetos que produzem e utilizam, no dia-a-dia.

Este tipo de investigação privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação, através da observação pormenorizada e da interação estreita com os mesmos.

Segundo Fino (2008), “o comportamento das pessoas é estudado no seu ambiente natural; a recolha de dados não é estruturada e estuda um grupo restrito de pessoas.

O campo de ação do investigador medeia o “eu” pessoal e o “eu” do investigador”. Ainda em relação a esta ideia, Fino (2009) aponta no V colóquio CIE-UMA,

o investigador como agente transformador, aventurando-se nas areias movediças de não se saber, com nitidez, onde começa um e acaba o outro, ou caso coexistam, como chegarão ao final, sem se desfazer essa harmonia cúmplice entre a dúvida que impele à pesquisa e a certeza que conduz à ação. (p.2)

Infere-se destas palavras que o investigador tem de reconhecer quando a sua ação interfere com a respetiva investigação, ou seja, deverá dosear a sua forma de intervenção, sob pena de alterar o desenrolar da mesma.

Para além disso, a ambiguidade da comunicação, liberdade de linguagem e dissimulação do que não se pretende revelar também são aqui importantes. Para além, do significado das palavras é necessário ler os silêncios.

Uma outra limitação deste tipo de observação coloca-se o problema da seleção da informação. Segundo Evertson e Green apud Perestrelo (2001, p.60). “(...) qualquer observação é seletiva, pois implica a escolha de um objeto, de uma tarefa específica, de um interesse, de uma perspetiva, de uma problemática”.

De acordo com Schwartz, citado por Perestrelo (2001) o calcanhar de Aquiles da observação participante parece situar-se essencialmente:

na relação observador/ observados e na ameaça constante de obliteração da perceção do primeiro, em consequência do seu envolvimento na situação pesquisada- envolvimento esse inerente à própria técnica e que lhe confere a natureza que a distingue de outras; na impossibilidade de generalização dos resultados, pois, por ser uma técnica que busca mais os sentidos que as aparências das ações humanas, ela coloca os seus próprios limites. Perestrelo. (Ibidem).

A entrada no campo de investigação, ou seja, o primeiro impacto, apesar de tudo se ter conciliado de modo a permitir e a facilitar este estudo, a aproximação de uma comunidade aparentemente desconhecida, de uma cultura escolar distinta, é geradora de alguma incerteza e até alguma agitação. Numa fase preliminar de estudo tendemos a comparar tudo o que existe com aquilo que já conhecemos, aos poucos interiorizamos que o contexto é diferente, alunos, professores, espaços, programa. Levamos algum tempo até nos apercebemos que existe alguma coerência entre eles e a adequação das medidas/ estratégias adotados.

5.2 A Utilidade do Diário de Bordo

Foram realizados registos de observação das aulas que depois de anotados eram completados e transferidos para o diário de bordo. O diário etnográfico eletrónico (Brazão, 2012, p.214) foi utilizado como instrumento auxiliar do trabalho de campo, cujos dados foram organizados, descritos e comentados. Situando-o em duas fases da investigação, fase descritiva e fase interpretativa. As sessões de trabalho semanal eram registadas no próprio dia de modo a completar o máximo possível de informação e permitir a análise e reflexão pessoal. Incluía também diálogos e outros trabalhos realizados no âmbito das práticas pedagógicas implementadas pelos professores do programa (PIEF).

Para complementar os dados de observação in loco, foi realizada a pesquisa através de documentos (atas), entrevistas, conversas informais, programa Place 21, documentos de avaliação que permitiram a triangulação que auxiliaram à percepção da cultura escolar.

As observações das duas turmas são realizadas semanalmente e em contexto natural. A cultura destas turmas assemelha-se genericamente a um agregado de práticas, artefactos, convicções e valores que lhes dão sentido. Para Geertz, citado por Bogdan e Biklen (1994),

se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa - daquilo que em determinado momento espaço-temporal pessoas particulares afirmam, fazem, ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo - é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja - um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade - conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar. (p.48).

Ainda nesta fase da investigação é necessário realizar perguntas intermédias que permitam orientar o campo de observação. A resposta à pergunta inicial dependerá da recolha de informação com base nas seguintes questões: (Quem, O quê, Quando, Onde, Porquê e Como).

5.3 O recurso à Entrevista

“A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas.”

Stake (2007, p. 81)

As entrevistas surgem como forma de interpretação dos comportamentos e ações no contexto natural da investigação. Uma vez que o objetivo último do método etnográfico é o de captar os seus significados, recusa por isso leis generalizáveis face à complexidade das diversas particularidades sociais. As entrevistas são assim um meio privilegiado para a obtenção de dados descritivos sobre os significados das ações dos sujeitos que fazem parte do grupo social em estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “ nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.” (p.135). Já para Ball, citado por Wood (1993)

la entrevista no es un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar. Prefiero llamarlas conversaciones o discusiones, lo que indica mejor un proceso libre, abierto democrático, bidireccional e informal, y en que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados.(p. 82)

Estas perspetivas apesar de distintas apresentam vantagens. A primeira baseia-se no facto de seguir uma linha orientadora que incide sobre os problemas de investigação observados, a segunda a naturalidade e a espontaneidade normal do entrevistado. Neste sentido foram utilizadas quer as entrevistas semiestruturadas quer as conversas informais. A necessidade de usar o tipo de entrevista semiestruturada visa essencialmente responder às questões incitadoras deste estudo e incluir, as opiniões, factos, contradições e os enigmas observados no trabalho de campo.

Com base em Sousa (2005), destaco as seguintes vantagens da entrevista:

- Estabelece um envolvimento pessoal do entrevistado;
- Possui flexibilidade para se poder adotar às necessidades de cada situação, de cada sujeito e de cada questão;
- Há a possibilidade do entrevistador repetir ou esclarecer as suas perguntas (...).
- O sujeito pode ser questionado diretamente, para melhor explicar as suas respostas;
- Oferece a possibilidade de se recolherem dados com consistência qualitativa (...);
- As informações obtidas são mais precisas, podendo-se constatar de imediato as discordâncias e as suas causas; (...). (p.248).

Por outro lado como em qualquer processo de investigação, existem igualmente desvantagens. Ainda segundo o mesmo autor, destaca-se os inconvenientes subsequentes:

- Menor liberdade do entrevistado nas respostas, na medida em que não tem tempo para pensar ou para voltar atrás, como se pode fazer num questionário;
- Risco de distorções, devido ao modo como o entrevistador encaminha a sequência das perguntas, a ênfase com que as faz, a expressão com que as apresenta, etc.
- Demora na sua preparação e aplicação, por ser entrevistado um sujeito de cada vez;
- Menor garantia de veracidade nas respostas, por falta de anonimato. (Ibidem)

5.4 Análise documental

A análise documental pode constituir uma técnica complementar valiosa numa abordagem de investigação qualitativa, uma vez que permite complementar informações e esclarecer eventuais dúvidas, desvendando novas perspetivas ou problemas.

Para Guba e Lincoln, as vantagens do uso de documentos representam uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto que nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos, apud Menga & André (1986, p. 39).

Segundo Holtsti existem três situações em que é apropriado o uso da análise documental:

- Quando o acesso aos dados é problemático (...)
- Quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas (...)
- Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja quando a linguagem dos indivíduos é crucial para a investigação. (Ibidem)

Por outro lado, existem críticas ao uso dos documentos atendendo à sua subjetividade e validade. Podem, por outro lado, contribuir para a triangulação da informação.

5.5 A Interpretação do Conteúdo

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 2008, p.33). Segundo o mesmo autor, os métodos de análise têm como principais objetivos:

-A superação da incerteza: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser partilhada por outros? (...).

-e o enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, e já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? (...) (Ibidem, p.31)

A “análise de conteúdo” não corresponde à análise simples de textos ou discursos mas o que existe na realidade dentro deles que possam ser relevantes, para dar coerência à investigação, ou seja, a informação revestida de sentido.

Segundo Huberman e Miles, apud Sousa (2009, p.266) os dados qualitativos obtidos a partir da análise de conteúdo permitem inferências, explicações e interpretações solidamente baseadas em procedimentos que respeitem a singularidade de cada situação específica e o contexto em que se desenrolam. Para Berelson apud Sousa (idem, p.275). Trata-se de uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação das mesmas.

Vários autores (Glasser e Strauss, 1967; Bodgan e Taylor, 1975; Patto,1980; Guba e Lincoln, 1981 e Bodgan e Biklen, 1982) aconselham que o primeiro passo na análise de dados qualitativos é a construção de um sistema de categorias. Para as criar, deve examinar-se o material disponível, procurando identificar tópicos, temas e padrões relevantes.⁸

Para determinar o grau de relevância de um tópico (Guba & Lincoln,1981), há que relacioná-lo com a frequência ou singularidade com que ocorrem, comentários, observações, temas etc. Bodgan e Biklen (1994, p.221). Além da classificação, as categorias permitem saber o que procurar no campo de investigação.

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões, bem como, de tópicos presentes nos dados (...) (Ibidem).

Esses materiais recolhidos podem ser sujeitos a técnicas de os trabalhar para permitir, por um lado, agrupar e, por outro, separar, ou seja, formar conjuntos homogêneos do mesmo assunto, de modo a compreender a complexidade e a variedade das observações

⁸ Retirado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/599.pdf>, consultado a 4 de Abril de 2013

realizadas. As análises aos dados são ajustadas por perspectivas pessoais e posicionamento teórico do investigador que poderá reunir uma visão mais contundente do estudo.

Na ótica de Bardin (2008) a análise de conteúdo compreende o terreno de estudo, o seu funcionamento e os seus objetivos podem resumir-se da seguinte forma:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 44).

Sintetizando o investigador descreve os intervenientes e os locais, analisa os dados e faz interpretações.

5.6 Validade / Verificação do Estudo

O problema da validade e da fiabilidade da investigação coloca-se, neste caso, sobre o investigador por ser o meio de recolha de dados por excelência. A qualidade dos dados depende muito das suas características individuais e do seu conhecimento. Para Perestrelo (2001), o reconhecimento da dimensão da intersubjetividade da objetividade científica, segundo o autor, esclarece que a ciência não pode acontecer no vácuo social.

As ciências humanas e sociais precisam de um método capaz de estudar a sua especificidade, procurando uma apreensão mais qualitativa dos universos interativos de estudo, o que não significa falta de rigor e de objetividade. Contudo, defendemos que esta subjetividade deve ser definida em função daquilo que é realmente possível e não em função daquilo que deveria ser. (p.59)

As técnicas a utilizar, tais como, entrevistas detalhadas, e profundas com os sujeitos sob investigação, observações pormenorizadas e prolongadas das suas atividades e/ou comportamentos, para além da análise de artefactos (desenhos e jornais de parede, fotografias), danças, esculturas, entre outros, permitem uma visão de conjunto que diminui a subjetividade. Por outro lado, estes produtos retratam a cultura de Escola, designadamente a valorização das artes e de outros aspetos peculiares dinamizados pelos alunos e comunidade educativa em geral.

Através da observação detalhada e da interação estreita com os sujeitos e dos seus artefactos poderemos estudar os processos cognitivos que os mesmos utilizam na resolução de situações problemáticas e as linhas de orientação superiores privilegiadas pela Escola.

5.7 A Triangulação da informação

Segundo Flick (2005, p.231) esta palavra designa a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno. Sendo assim, para obter maior fiabilidade da informação é necessário proceder à triangulação de dados, ou seja, encontrar convergência das várias fontes, de diferentes origens, no sentido de as comparar e poder analisar no seu conjunto. Denzin, apud Sousa (2009),

“a triangulação é a combinação de metodologias diferentes no estudo de um mesmo fenómeno” e cita igualmente Kemmis (1983) numa perspectiva mais específica, concebida como um cruzamento entre várias fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de todos eles”. (p. 173).

É a Denzin que se deve a grande divulgação da ideia de triangulação na investigação social. Os seus argumentos de triangulação têm repercussões na avaliação de programas e mais tarde na etnografia.

Segundo o mesmo autor, apud (Moreira, 2007, p.60), são possíveis quatro tipos básicos de triangulação dos quais destaco três que servirão para a fiabilidade deste estudo.

- A triangulação de dados, depois da consulta a várias fontes e quando os dados coincidem, a evidência adquire um dinamismo acrescido.
- A triangulação teórica abarca o maior número possível de perspectivas de análise, numa relação com a linha de pensamento da inovação pedagógica.
- A triangulação metodológica que consiste no cruzamento dos dados que neste estudo de caso será o método etnográfico, e emprega diversas técnicas de recolha e análise de dados.

Como já foi referido, a observação participante, a análise documental, as conversas informais e as entrevistas serão alvo de cruzamento da informação. Será realizada uma análise horizontal e vertical que nos permite organizar tipologias interpretativas.

A fiabilidade por outro lado diz respeito ao rigor metodológico que garante que, repetidos os procedimentos, os resultados serão basicamente os mesmos. Para além desta vertente, podemos acrescentar os “dados” cujos resultados originam “casos negativos” ou atípicos que merecem uma atenção mais demorada.

Resumindo, o investigador deverá estabelecer uma articulação entre a fundamentação teórica e os dados, o que envolverá provavelmente reestruturações, reorganizações, reflexões, que culminarão ou não numa alteração da perspetiva inicial. Esta abordagem centra-se essencialmente na descoberta de novas ideias, relações e formas de compreensão da realidade.

5.8 Questões de ética na investigação social

A investigação social é frequentemente controversa e suscita problemas de ordem ética decorrentes da interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados.

Por problemas éticos, devem entender-se, na definição de Barnes, apud (Moreira, 2007, p. 145).), “que surgem quando temos que decidir entre um ou outro tipo de atuação, não em termos de eficiência mas em referência ao que é considerado moralmente errado ou certo”.

A forma de contornar os problemas éticos, neste caso, consistiu no consentimento esclarecido através de documentos entregue à instituição, alunos e encarregados de educação.

Por questões de ética, a recolha de dados precede a permissão dos seus intervenientes quer para os registos de voz e áudio e imagem, com o objetivo da sua proteção.

Na tentativa de gravação das aulas alguns professores demonstraram maior abertura do que outros. No dia em que havia uma palestra, a reação da professora à gravação foi a seguinte: “ *nas outras escolas já é proibido fazer gravação, quanto mais nesta!*”.

Depois, sugeriu que perguntasse ao coordenador. A partir desse momento, as gravações só foram realizadas nas entrevistas com a autorização dos mesmos.

Relativamente ao sigilo das informações, no diário de bordo foram colocadas abreviaturas que não possibilitam a identificação, quer de alunos, quer de professores.

Uma outra perspectiva da ética é a objetividade do estudo, a não separação de valores pessoais do processo de pesquisa. As nossas reações, as perguntas, as dúvidas e comentários que surgem, apesar de serem evitados, em algumas ocasiões são inevitáveis. A fidedignidade é-nos perpassada por um período de tempo maior em campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “o pesquisador tem de saber definir a sua responsabilidade para com os outros seres humanos quando estiver em contato com o sofrimento destes.” (p.78). Esta citação retrata a delicadeza do universo estudado, no contexto deste trabalho, uma vez que o grupo social analisado, manifesta características próprias, desde o tipo de linguagem, atitudes e assuntos mais delicados falados informalmente e histórias pessoais não desvendáveis.

PARTE III – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

CAPÍTULO 5- ESTUDO EMPIRÍCO I

6.1 Introdução

Apresentado o contexto teórico que sustentou a nossa estratégia metodológica, cabe-nos agora descrever e refletir sobre todo o processo vivenciado no campo de pesquisa, com base nos pressupostos delineados anteriormente. Com isto, é nosso intuito concretizar através da descrição todo o trajeto de investigação desde a chegada ao local até à recolha, análise e interpretação dos dados, conseguidos mediante a observação participante, as conversas informais, a análise documental, o registo fotográfico e as entrevistas.

6.2 Delimitação do campo de observação/negociação

Numa primeira fase, foi necessário sondar o campo de estudo. Durante este período procurámos a aproximação a informadores e professores que já lecionaram ou

lecionavam na escola onde pretendia realizar a observação, designadamente contactos e outras informações sobre o programa PIEF. O acesso foi relativamente fácil. Depois de alguns contactos, houve uma reunião informal com a diretora da instituição e com o respetivo coordenador e uma visita guiada às instalações. O propósito inicial seria observar as aulas lecionadas à sexta-feira, ou seja, uma ida semanal à escola.

Numa fase posterior, foi apresentado o tema da investigação e os objetivos da investigação aos professores que lecionam este programa. A partir dos horários das turmas PIEF A (2º ciclo) e B (3º ciclo) seleccionámos aulas de cada uma das turmas a observar. A seleção inicial foi alterada uma vez que incluía aulas exclusivamente práticas. A equipa PIEF deu o consentimento para prosseguir o trabalho de campo. Seleccionámos, assim, oito áreas curriculares, Oficina de Escultura e PUDIM (Projeto Único de Desenvolvimento em Mim), TIC (tecnologias de informação e comunicação) para o PIEF A. Depois acresce-se a Educação para a Cidadania e Matemática e realidade (2º ciclo), Viver em Português e Matemática e Realidade (3º ciclo) de forma alternada.

Resumindo, as observações das várias disciplinas foram quinzenais à exceção do PUDIM, que é lecionado em conjunto para as duas turmas, semanalmente. Esta estratégia permitiu por um lado aumentar o campo de observação das duas turmas PIEF e por outro envolver um maior número de áreas curriculares e de professores. Estas observações foram realizadas de modo sistemático entre Outubro e Abril, como podem ser confirmadas através dos anexos, os horários (CD-anexo 2) e a participação no Conselho de Turma PIEF (CD-anexo 6) e o diário de bordo eletrónico.

Com o desvendar de situações novas, contextos diferentes, uma escola quase familiar, uma população escolar reduzida, orientações diferentes, iniciámos as nossas observações com alguma estranheza. Afinal quais são as diferenças entre as escolas que conheço e esta?

6.3- Âmbito da Investigação

Depois de algumas notas de campo, é necessário responder à questão mobilizadora inicial, que foi subdividida em outras questões mais específicas investigadas no local.

Questões orientadoras da investigação	Instrumentos de recolha de dados
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é que a aprendizagem pelo PIEF é potencializadora de inovação pedagógica? 2. Qual é o perfil do professor que leciona o PIEF? O que o orienta? Como ensina? Quais são as suas representações e expectativas? 3. Como foram realizadas as mudanças/ adaptações curriculares? 4. Quais são as expectativas dos alunos em relação à escola e ao programa PIEF? 5. Como é que a cultura da escola Vila Mar participa do desenvolvimento humano dos seus educandos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação Participante (oito áreas curriculares) • Conversas informais • Entrevistas • Registo fotográfico e áudio. • Análise documental (atas 2011-2013 e registos biográficos da plataforma Place 21).

Quadro 1 – Síntese das questões orientadoras e os instrumentos de investigação utilizados.

Para objetar a estas questões é essencial estabelecer propósitos, nomeadamente, reconhecer práticas pedagógicas promotoras de inovação pedagógica; perceber as mudanças curriculares adotadas e saber como os professores e os alunos interagem e comunicam entre si para além dos significados que dão às suas práticas.

“Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. (...)”. Ruben Alves⁹.

Quando um estudo se avizinha delicado com o envolvimento de situações invulgares, vulneráveis e difíceis, levámos connosco ideias, opiniões que devemos abandonar para

⁹ Retirado de <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=20051>, consultado em 5 de Maio de 2013.

permitir a imparcialidade das situações e dos factos. Do mesmo modo, o desconhecido e diferente não deve ser censurado, mas sim compreendido.

Neste âmbito, a escola Vila Mar decidiu implementar o PIEF porque os cursos CEF ministrados revelaram-se incapazes de responder às necessidades dos jovens. Surge assim o PIEF como uma medida destinada a reconciliar com a Escola jovens com idade igual ou superior a 15 anos, que se encontram em risco de exclusão social, para os quais nenhuma das demais ofertas educativas e formativas se revelou ajustada.

“A metodologia PIEF proporciona a aquisição de competências, no domínio dos saberes relacionais e sociais, do saber-fazer e do saber-saber, numa perspetiva integradora, caracterizada pela cooperação e pela partilha, entre todos os intervenientes no processo de educação/formação e de aprendizagem.”¹⁰

A implementação deste tipo de curso – PIEF – permite aos educandos percursos de aprendizagens individualizados, onde a aquisição de competências é crucial em todo o processo. Pretende-se que o discente possa integrar, a qualquer momento, o sistema de Ensino Básico ou seguir uma via profissionalizante ou Cursos de Educação e Formação (CEF).

Esperamos assim que este programa enverede por novos caminhos pedagógicos, num ambiente de cidadania que forme cidadãos ativos, autónomos e críticos, capazes de viver em democracia e enfrentar as adversidades do mundo atual.

6.4 Caracterização da Escola

*Fig.1-A Escola Vila Mar*¹¹



¹⁰Retirado de http://www.peti.gov.pt/upload_ftp/docs/pief.pdf, consultado a 20 de Dezembro de 2012.

¹¹ Arquivo Pessoal

6.4.1 Primeiro contacto com a escola Vila Mar

Depois da entrevista preliminar fui encaminhada para um local um pouco afastado, atravesso uma ponte, chego a uma sala de convívio, encontro um educador social e um professor. Depois de um diálogo breve, fui encaminhada para o interior do estabelecimento onde se desenrolavam as aulas propriamente ditas, no momento da entrada fui surpreendida por um toque de uma campainha o que indicia que a escola tradicional encontra-se presente. O corredor estreito, levou-me às salas de aula, onde estavam na altura cerca de oito alunos, dois na aula de artes, estes alunos desenhavam ajudados por um professor. Na sala de informática, um outro aluno aparentemente sem orientação, encontrava-se também um professor. Dois alunos, numa outra sala de aula de Ciências Naturais, junto da secretária do professor, três alunos numa outra sala na aula de formação para a cidadania, a professora mantinha-se de pé junto à secretária, os alunos trabalhavam uma ficha de trabalho sobre as alterações climáticas. Pelo que me apercebi este ambiente não é de todo natural, os alunos não falavam limitavam-se ao “Bom dia”. Estavam muito “obedientemente” a realizar as tarefas propostas.

Procurando sintetizar os aspetos apresentados nesta fase preliminar da investigação, podemos inferir que o programa PIEF apresenta potencialidades, quer como meio de inclusão, quer de inovação das práticas pedagógicas. Esta afirmação fundamenta-se nos percursos curriculares que permitem respeitar os ritmos de aprendizagem individuais. Por outro lado, o espaço, algumas estratégias, os toques não se coadunam com a inovação.

6.4.2 Contexto escolar

Este estabelecimento existe como escola desde 1989, inicialmente vocacionada para o ensino regular (1º Ciclo e alfabetização) e pré-profissional. Mais tarde, em 1997, iniciou-se a experiência da escola a tempo inteiro e a partir de 2002 abriram-se Cursos do ensino Recorrente Alternativo/oficial. Posteriormente, em 2007, no sentido de melhor corresponder às necessidades da população acolhida no estabelecimento Vila Mar, a escola implementou cursos de educação e formação (nível 1 e 2). O edifício foi ocupado antigamente por outros serviços públicos (antiga Escola de Enfermagem do

Funchal). Alguns espaços sofreram pequenas remodelações e deslocalizações, designadamente o bar dos professores e funcionários por não oferecer segurança, devido aos efeitos de erosão e corrosão marinhas. Existem também, nesta área prédios desabitados e em mau estado de conservação e por isso, desativados.

A instituição Vila Mar localiza-se no Funchal, numa propriedade que se estende da orla marítima até a rua do Lazareto. Neste espaço estão implantados seis edifícios, dois desativados devido ao seu estado de degradação, dois a funcionar como oficinas, salas de aula, sala multiusos, cozinha e refeitório geral, secretaria, gabinetes técnicos. Na restante propriedade, e do lado Oeste, foram construídas seis moradias, de tipo unifamiliar, onde funciona o acolhimento institucional das crianças e jovens.

Estas unidades residenciais funcionam 24 horas por dia, todos os dias do ano, sendo o funcionamento de cada unidade assegurado por uma equipa de educadores. A instituição dispõe de uma equipa técnica composta por dois psicólogos, técnicos de serviço social e colaboradores distribuídos pelas áreas de produção alimentar; administrativa e de manutenção e limpeza.

A escola é constituída por quatro salas de aula, uma de informática; três salas de aula normais, um ateliê e ainda uma outra sala designada de semi-internato, normalmente supervisionada por um educador e /ou professor. No andar inferior localiza-se a sala de professores e a sala de jogos (bilar e snooker). No andar superior encontra-se a secretaria e o escritório da diretora, gabinetes / sala de psicologia. No espaço circundante à escola funciona uma dependência do Parque Natural da Madeira, cuja parceria permite usufruir de uma sala multiusos e uma biblioteca, a primeira decorada pelos alunos, e usada sempre que necessário para ações de sensibilização. Sobressai a quem visita esta escola, os murais com pinturas e algumas esculturas que se enquadram em vários espaços, salas de aula, corredores, residências e espaços comuns.

O funcionamento obrigatório exigido para esta instituição tem um horário alargado das 9 às 17h30, de segunda a sexta.

Segundo um dos professores inicialmente este estabelecimento tinha um nome diferente do atual, sendo conhecido por “Polivalente”. Tinha uma conotação negativa, pelo que houve uma mudança do mesmo para o atual Vila Mar. Neste ano letivo, a escola é constituída por 43 alunos e 11 docentes. No entanto, esse número de alunos é variável ao longo do ano. Relativamente à participação dos pais na vida escolar resume-se a contatos esporádicos de vinda à escola. O educador é a pessoa que mantém esse contacto quer na instituição quer na ida ao domicílio. No natal existe um jantar convívio para pais e encarregados de educação em cada uma das residências.

Esta instituição educativa apresenta as suas especificidades de forma singular, uma vez que tem ao seu serviço, pessoas com determinadas características (professores, educadores, funcionários administrativos e alunos) e está inserida num contexto próprio (comunidade local).

No primeiro contacto com a escola, fui movida pela curiosidade de perguntar como conseguem ultrapassar o problema dos comportamentos desviantes, o professor responsável respondeu:

“É na base da negociação inicialmente tem de se saber ouvir, deixar o aluno falar, porque eles gostam de partilhar as suas histórias, chegam cá com muitas crenças de incapacidade, vão ultrapassando aos poucos essas barreiras. O primeiro período foi de adaptação, ninguém os sentava para poderem aprender, disse a tutora, verifica-se uma certa evolução dos alunos. (...).

O coordenador revela compreensão, empatia e ajuda para com os professores e alunos.

O contexto escolar é caracterizado por alguma violência verbal e incidentes. O Cí, numa das aulas de Comunicar em Português, intervém desadequadamente, a professora responde, *“ao falares com essa força é como me desses um estalo”*.

Um outro episódio ocorreu numa ação de sensibilização sobre os resíduos sólidos, dinamizada por uma pessoa convidada,

“ O prof. B. interrompe, (momento de tensão, mal tinha começado a ação de sensibilização o professor B. pediu desculpa pela interrupção) e chamou a

atenção do Di que não podia ter o telemóvel na sala de aula. Retirando-lhe os auriculares do ouvido. O Di sentindo-se intimidado, respondeu agressivamente e com gestos igualmente de agressão. Vai-me bater também leva.... O professor B disse, se queres estar aqui. Não podes ter o telemóvel. A situação serenou o educador que estava ao lado tentou acalmar, mas a revolta do aluno continuou, contestando até o papel do dinamizador da ação de sensibilização.”

Diário de bordo, dia 9 de novembro de 2012

Existem também outros incidentes fora do comum, com alguns alunos que não estão no seu estado normal, designadamente, ameaças a professores.

6.5 Perfil dos alunos PIEF

As duas turmas PIEF, uma de 2º ciclo e outra de 3º ciclo, são constituídas por cerca de 17 alunos com idades entre os 15 e os 18 anos. Os alunos PIEF são todos do sexo masculino e têm entre 13 e 16 anos. O PIEF B (3º ciclo) apresentam entre os 16 e os 18 anos. Saíram das escolas públicas por razões de várias ordens: indisciplina, repetências sucessivas, situações de risco na família, ou com mais de um destes fatores associados, estando alguns sob a tutela do tribunal de crianças e jovens menores. Alguns encontram-se institucionalizados no Vila Mar. Atendendo à peculiaridade dos alunos destaca-se a seguinte frase do coordenador PIEF.

“Os mesmos precisam muito de partilhar, falar muito das suas angústias das suas frustrações, no primeiro período houve uma adaptação em que se trabalhou mais os valores”.

In, diário de bordo, dia 19 de Outubro de 2012.

“Alguns alunos ainda brincam com carrinhos como se fossem crianças pequenas”
Situação, esta, verificada *in loco*, o Ca, no intervalo das aulas, foi buscar um carrinho e fez um percurso com o mesmo no muro da entrada, aparentemente satisfeito. Terá sido este adolescente negligenciado em criança?!

Dewey¹² “Nature wants children to be children before they are men . . . Childhood has ways of seeing, thinking, and feeling, peculiar to itself, nothing can be more foolish than to substitute our ways for them”.

Alguns alunos desta instituição apresentam handicaps ao nível da socialização primária que decorre da família durante a infância, onde o período de aprendizagem cultural é mais intenso. Alguns padrões de comportamento não adquiridos nem sempre são devidamente debelados através de uma socialização secundária, função essa, da responsabilidade da instituição que os acolhe. A linguagem e as formas de pensar são aquelas que se revelam mais difíceis de corrigir. O objetivo da escola é posteriormente poder reintegrar estes alunos, num percurso normal de vida.

O nosso PIEF tem características semelhantes aos alunos CEF’S, estes alunos tem uma problemática muito parecida. Eles não se integraram nos CEF’S, desta escola. Iam e faltavam, os alunos PIEF são aqueles que abandonam, são o limite da malha.

In, E1

6.6 Dados da observação naturalista dos alunos PIEF

Durante o trabalho de campo identificámos características dos alunos, quer sejam através das suas atitudes e comportamentos, quer em relação àquilo que dizem os docentes.

“A professora Lena diz que o Va é campeão em canoagem, e que se desenvolveu fisicamente depois dessa prática. Vamos ver se este ano fica mesmo em primeiro lugar.”

In, diário de bordo, 9 de novembro de 2012

Este aluno é muito cuidadoso com o vestuário, está sempre pronto a ajudar o coordenador em qualquer tarefa, é perfeccionista naquilo que faz, apesar de apresentar

¹² Retirado de Constructing and Reconstructions Childhood, Contemporary issues in the sociological Study of Childhood, Alison James and Allan Prout (1997). Consultado em 10 de novembro de 2012.

lacunas ao nível da aprendizagem, da leitura e da escrita. De referir que este aluno está inserido num grupo do 3º ciclo e encontra-se em estágio profissional numa oficina bate-chapas.

O Leo é um aluno motivado, trabalhador. No entanto, não gosta de atividades relacionadas com as artes. Gosta de escrever e realizar trabalhos no computador e faz voluntariado. Tal como outros adolescentes assume comportamentos de risco,

“Leo- Ontem foi preciso a BIR e a BAC e a polícia normal. Lá foi o computador lá foi o telemóvel e a minha vida. Tudo por causa de uma gaja.”

In, diário de bordo 15 de janeiro de 2013

O Mi é um estudante motivado, com iniciativa e quer aprender, é pertinente nas suas intervenções, mas inconstante no seu comportamento. Por vezes não realiza qualquer tarefa. Ambiciona no futuro integrar o ensino regular.

Estes dois alunos encontram-se desde janeiro, em tratamento psiquiátrico. Assumem atitudes de apatia e sonolência frequentes.

O Lu é um aluno com muita falta de assiduidade, aparentemente conflituoso, forja desculpas para não trabalhar, é pouco persistente, utiliza com vocabulário inadequado à sala de aula. Quando atento e concentrado faz observações com sentido lógico.

“ Lu- daqui a pouco é uma batata em cima do robot, salta uma peça para cada lado.”

“Lu para um dos colegas- vê se te ponho a correr daqui levas dois bilhetes na pança.”

In, diário de bordo, 15 de janeiro de 2013

O Ci também é um aluno com falta de assiduidade, encontra-se em estágio profissional. Raramente inicia as tarefas por sua livre vontade, está sempre muito cansado. Assume, com frequência, comportamentos de desinteresse. *O Ci percebeu, ele está é com preguiça diz a Professora de Português.*

Numa das aulas de Matemática, este tinha os braços em cima do seu dossiê. O professor aproximou-se na tentativa de o ajudar a iniciar a tarefa, tenta abri-lo, o aluno responde, *“tira as patas daqui”!* In, diário de bordo, 15 de janeiro de 2013.

Estas frases demonstram bem a instabilidade emocional destes adolescentes e a falta de princípios elementares de convivência.

6.7 Relacionamento interpessoal dos alunos

Há situações de violência física entre os alunos (informação fornecida pelo professor de Informática no primeiro contacto). De um modo geral existem elementos que seguem as linhas orientadoras do professor sem quase contestarem, outros são muito críticos e estão constantemente a colocar em causa o papel das atividades e da escola.

A relação entre os alunos por vezes é de interajuda e apoio: *“Na- Devias ter posto isso liso, ficava mais fixe”, propõe o Na.*

Na escolha dos inspetores do ambiente a professora refere que o Ig não pode desempenhar esse papel. O Na responde, *“o Ig é boa pessoa, a professora é que diz mal dele”.*

As críticas entre os alunos são muito variadas. Na- Só quer bonecos, o “Berlim” (o Ca tem como entretenimento brinquedos).

Na aula de matemática do 3º ciclo, um dos alunos tem o PC do professor:

“Va diz para o leo: vais trabalhar ou ficar no facebook?”

Leo: Já acabei. Falta o gráfico.

Então afinal, não acabaste, reclama o Va.

Vocês não podem estar juntos, sentencia o professor.”

Relativamente às aprendizagens são pouco tolerantes ao erro dos colegas, o Ma faz gestos, leva as mãos à cabeça quando o Ca leu o número de forma incorreta. Eles comparam-se entre si ao nível da participação na aula.

O professor alerta o Ma para não responder.

Nu- “Há quantos anos ele está no 6º ano?”

Ma- “eu já não venho à escola há três anos.”

In, diário de bordo, 6 de fevereiro de 2013.

Quando é suposto falarem de um assunto de pouco interesse do ponto de vista do discente, (Direitos e Deveres, segundo a Constituição da República Portuguesa. Um dos alunos observa:

“Aluno: Quando se fala de sexo?”

P: O que queres saber?”

Aluno- Tudo!

P: Acho que já falámos nisso. Mas o que te posso dizer é que nas relações sexuais deve usar-se preservativo para prevenir doenças sexualmente transmissíveis.”

Diário de bordo, 19 de fevereiro de 2013

Ao longo das aulas observaram-se situações de diálogos sobre consumos e de vivências pessoais pouco comuns. As observações são feitas no sentido de provocar e desafiar.

“Na- o Di fuma droga.

Di. não tenho medo de admitir ... Já fui a tribunal responder. Sabe a vida está má. Não há outra maneira de ganhar dinheiro. Quero ser traficante de droga.”

Diário de bordo, 27 outubro de 2012

“Na- Se tu tivesses na minha instituição, não podias sair, tinhas de estar sempre lá (Aldeia da Paz). Aqui vocês vão até o Funchal. Qualquer coisinha vão cartas para o tribunal.

A professora responde: Daqui também vão relatórios para o tribunal. Se... aumentas a voz chamam logo a polícia diz o Na.”

Diário de bordo, 4 de dezembro de 2012

Existe igualmente conflitos externos à instituição, conjectura-se que a instabilidade extra-aula, afeta a predisposição para a aprendizagem.

A imprevisibilidade de comportamentos patente na escola e o absentismo que leva a uma flutuação significativa do número de alunos nas aulas são fatores que condicionam o funcionamento das práticas pedagógicas e de uma instituição.

6.8 Caracterização das Turmas PIEF

ANO LECTIVO 2012/2013

PIEF A- 2º ciclo

N.º	NOME	Idade	Nº de repetências	Data de entrada na escola	Localidade
1	C.	15	2	2011/12	Boaventura
2	D.	16	4	“	-----
3	Ig.	15	4	“	C. lobos
4	Mau.	15	2	“	-----
5	Du.	16	3	“	-----
6	Nar.	16	2	“	C. Lobos
7	Ra.	13	3	“	C. Lobos
8	Ag.	16	3	“	-----
9	N.	15	4*	2012/2013	C. Lobos
10	Ma	16	3*	“	Camacha

Quadro 2- Dados Biográficos PIEF A

PIEF B- 3º ciclo

N.º	NOME	Idade	Nº de repetências	Data de entrada no PIEF/Escola	Localidade
1	C.	17	5*	2011/12	Arco de s. Jorge
2	F.	18	3	“	Santo António
3	Lu.	18	2	“	Funchal
4	Mi. R.	17	2	“	-----
5	Va.	17	2	2004/2005	V. M.
6	Mi. F.	17	2	“	-----
7	Leo C.	16	0	2011/12	Funchal

*3 Anos excluído por faltas

Quadro 3-Dados Biográficos PIEF B

O total de alunos PIEF é de 17, sendo o grupo mais numeroso o do segundo ciclo (PIEF A). O número de alunos a frequentar as aulas ao longo do ano é variável. Inicialmente eram 7 alunos, se bem que no segundo período alguns tenham regressado às aulas.

“Tínhamos mais três alunos, um foi transferido para o continente, o outro de C. Lobos, outro foi pai e outro foi para Machico, tivemos um rombo no número de alunos. Diário de bordo.”

Diário de Bordo, 27 novembro, 2012

Pelo estudo dos quadros, o número de repetências varia entre dois a cinco anos, à exceção de um aluno que não apresenta retenções.

Pela análise dos registos biográficos estes alunos tinham sido muitas vezes excluídos por faltas. Nos averbamentos constavam com frequência a designação “não concluiu”. Dos dezassete alunos PIEF, cinco entraram nesta escola em 2011/12 (início do PIEF) à exceção de dois que frequentavam a instituição desde 2004/2005 PIEF B (3ºciclo).

A origem destes alunos é muito variada, salientando-se com maior número, os concelhos de Câmara de Lobos e Funchal.

PIEF A (2ºciclo)

N.º	Nome	Oficina de artes	Viver em Português	C. Língua Estrangeira	Matemática e realidade	Mundo e realidade	Formação para a cidadania	Educação Física	TIC
1	C. N.	17/0	6/0	15/0	9/0	4	9	-	-
2	D. L.	-	19/1	20/0	10/3	9/1	3/6	4/0	3/0
3	Ig. Reis	-	46	49	39	23	40	28	36
4	Mau. S.	-	29	38	24	24	20	29	22
5	Du. L.	-	14/5	7/1	1/1	0/0	3/2	10/0	5/0
6	Nar. P.	-	11/1	12/0	6/2	6/0	4/0	7/0	3/0
7	Raul T.*	-	48/0	52/0	39/0	23/0	40/0	24/0	29/0
8	Ag.Ferraz	-	12/0	7/0	5/0	6/0	12/0	11	0
9	N.	-	1/0	1/0	0	0	0	0	0
10	M.	Não compareceu.							

* Aluno desconhecido

Quadro 4-Absentismo do 1º semestre PIEF

PIEF B (3ºciclo)

N.º	Nome	Oficina de Escultura	Viver em Português	C. Língua Estrangeira	Matemática	Mundo e realidade	Formação cidadania	Edu. Física	TIC
1	C. P	17/0	6/0	15	9	4	9	-	-
2	F. F	Emigrou							
3	L.A	12/0	19	22	23	26	13	23	-
4	Mi R.	25	22	26	28	16	26	12	-
5	Val A.	9/0	4	6	1	0	0	4	-
6	Mi. F.	-	45	50	56	35	40	-	-
7	Leo C.	-	3	5	0	2	6	4	3

Quadro 5- Absentismo do 1º semestre PIEF B

Pela observação do quadro quatro e cinco, depreende-se que o absentismo escolar é elevado. Pelo maior número de alunos e pelo facto do PIEF A (2ºciclo) ter recentemente reintegrado mais três, a falta de assiduidade dos mesmos é menor. O aluno número três fez dezoito anos e a partir daí deixou de comparecer às aulas, não concluindo assim a escolaridade obrigatória. No entanto, os resultados obtidos no primeiro semestre foram satisfatórios. Há três alunos com absentismo que desconhecemos.

6.9 Cultura de escola observada

Todas as escolas são únicas no seu contexto mas a escola observada diferencia-se das restantes pela sua especificidade de albergar indivíduos que são excluídos das escolas ditas regulares.

Fruto da análise dos dados do trabalho de campo, por vezes tenho de ler/escrever frases, termos jargão, que não são frequentes fora deste espaço, é o resultado das vivências dos alunos em contextos familiares adversos, que são levados para a escola de forma involuntária.

A história de vida individual de cada pessoa é acima de tudo uma acomodação aos padrões de forma e de medida tradicionalmente transmitidos na sua comunidade de geração em geração. Desde que o indivíduo vem ao mundo os costumes do ambiente em que nasceu moldam a sua experiência dos factos e a sua conduta. Quando começa a falar ele é o frutozinho da sua cultura, e quando crescido e capaz de tomar parte nas atividades desta, os hábitos dela são os seus hábitos, as crenças dela, as suas crenças, as incapacidades dela as suas incapacidades. (Benedict, s/d, p.15).

Os ataques verbais entre alunos são frequentes e as ofensas no sentido de discriminação do outro. Para alguns, as palavras surgem de forma natural, utilizam termos pouco usuais para demonstrar o seu descontentamento face a alguma situação menos agradável.

Os incidentes de mau comportamento mais graves ocorridos, que envolveram agressão e destruição de bens materiais, foram alvo de Medida Educativa Disciplinar. Foi realizada uma análise ao comportamento dos discentes, Di, Ig, Na e Leo. O Conselho de Turma, depois de abordar a questão do seu mau comportamento, concluiu que terá sido o consumo de substâncias ilícitas que provocou a conduta que apresentaram. O Conselho PIEF considerou pertinente aplicar um castigo com igual medida a todos, uma vez que

terão atuado em conjunto, sem noção das consequências dos seus atos e sem se notar que tenha havido um líder específico que terá incentivado os colegas.

“(...) de acordo com o regulamento interno do Estabelecimento Vila Mar será aplicado um castigo durante cinco dias a cada educando, que se traduz na execução de trabalhos úteis à comunidade, a definir oportunamente com os respetivos técnicos do lar.”

Ata nº 11 de 15 de Janeiro de 2013

Os principais problemas que a escola Vila Mar enfrenta relacionam-se com absentismo e comportamentos inadequados dos alunos, que por sua vez condicionam a aprendizagem, e as formas de atuação dos professores.

Para que o jovem apreenda a cultura da escola é necessário que a mesma assimile a cultura do jovem. Neste sentido, as interações entre os professores e os alunos traduz-se numa simbiose, de linguagem, de expressões, gestos e acima de tudo é compreendida pelos seus intervenientes.

6.10 Estrutura Curricular do PIEF

Para Gomes, A. & L. Vieira, (2009),

a noção de currículo, numa visão mais abrangente apresenta-se, como um projeto escolar, um plano educativo formalizado, a cultura objetivada, sob um determinado formato, com conteúdos previamente definidos, mas também reflete práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores; uma linguagem simbólica. (p.2)

O currículo de uma instituição com as características do Vila Mar, supostamente tem por base num contíguo de saberes que respondam às aspirações individuais, tendo como meta a integração na sociedade. **Todavia, é legítimo questionar: Poderão estas adaptações responder a um nível curricular macro, atendendo a que estes alunos farão exames nacionais de 3º ciclo para ingressarem no ensino regular?** (Será este um procedimento cristalizado ao longo do tempo? Uma invariante cultural? Um impeditivo legal?). As aprendizagens PIEF permitirão simultaneamente o prosseguimento de estudos e a integração no mundo laboral?

O Mi está afastado da realidade. Está sempre a sonhar com projetos, e muda muito, não tem a noção das suas competências. Fazemos a avaliação do aluno em Conselho Escolar. O Mi insistiu tanto com isso, tivemos oportunidade de o integrar nos Louros, mas o Mi desistiu, o aluno viu que os outros tinham um ritmo mais avançado. Não tem ritmo, não tem capacidade e vai ter dificuldades até no mundo do trabalho. Conseguimos inserir um na escola normal e dois nos, CEF 'S e PCA.

E1, 1 de março de 2013

Do exposto, infere-se a dificuldade que existe do aluno, apesar de capaz, integrar-se no ensino regular. No entanto, ele continua a ter esperança. Numa das aulas observadas referiu que gostaria de estudar no Liceu Jaime Moniz e ia inscrever-se para o Exame Nacional. Numa fase posterior e depois de saber os prazos para a respetiva inscrição, o aluno quando interrogado referiu que faltava muita matéria de matemática para aprender, que não conseguiria. O professor de Matemática numa das conversas informais referiu que o aluno estava motivado, se bem que estava distante de atingir os objetivos.

Infere-se desta análise que o currículo continua a ser o grande travão de prosseguimento de estudos, de inovação e da integração. Ideia que consta do enquadramento teórico.

Relativamente às adaptações do PIEF e começando pela denominação das disciplinas o coordenador referiu numa das entrevistas

“As disciplinas tiveram de ser as do currículo, para ver se poderiam ser integrados na escolaridade normal. Os nomes específicos seriam desmotivantes, criámos nomes diferentes, alguns de outros PIEF 'S do continente, outros que criámos.”

In, E1

O que se confere é que os alunos não se recordam da designação dada às disciplinas, sempre que as referem, chamam pelo nome que já estavam habituados anteriormente (Matemática, Português...). Significa isto, que as novas designações têm pouco sentido para os discentes.

Este tipo de PIEF compreende uma componente sociocultural e outra pré-profissional. A primeira é constituída por sete domínios. A segunda é constituída pela oficina de artes plásticas; Oficina de Escultura e práticas em contexto de trabalho.

Tipo de Formação	Áreas de Competências	Domínios/ Unidades de Educação e Formação
Sociocultural	Línguas, cultura e comunicação Matemática Meio Físico e Social Cidadania e Sociedade Desporto Tecnologias de informação	Viver em Português Comunicar em língua Estrangeira Matemática e realidade Mundo e Ambiente Formação para a Cidadania Educação Física Tecnologias de Informação e Comunicação
Pré-profissional	Formação Vocacional	Oficina de Artes plásticas Oficina de Escultura Prática em contexto de trabalho (integração numa empresa privada)

Quadro 6- Plano curricular dos alunos PIEF 2012-2013

Durante o ano letivo 2011-12, a carga horária atribuída neste curso era de carácter individual, onde cada aluno fez a sua aprendizagem por validação de competências.

Depois de terem realizado algumas mudanças com várias aulas a funcionarem ao mesmo tempo, os alunos, selecionavam aquela que gostariam de assistir. Esta estratégia não resultou, conseqüentemente em 2012-13 a carga horária é fixa e igual para todos. (ver em anexo 2)

Segundo a equipa de Professores PIEF, a Formação Pré-Profissional /vocacional é constituída por conteúdos de natureza tecnológica/ prática orientada para o perfil de saída visado, com o objetivo geral a facultar ao aluno:

- Adquirir conhecimentos básicos para compreensão dos fenómenos relacionados com as tarefas da profissão.
- Desenvolver capacidades necessárias à execução das operações com correto gesto profissional.

Esperando que os alunos progridam, seja no sentido de uma formação profissional ou para serem integrados no ensino normal, é necessário selecionar um currículo que favoreça as duas situações. Por um lado, compreenda as disciplinas nucleares referidas anteriormente e por outro que permita um conjunto de atividades que possibilitem desenvolver competências nos diferentes domínios do saber .

6.11 Especificidades do PIEF

- Horário letivo das 9h00 às 17h30m;
- Reduzido número de áreas curriculares;
- Maior autonomia e flexibilidade na elaboração do currículo;
- Ensino diferenciado/ individualizado;
- Respeito pelo ritmo de aprendizagem do aluno, não existe um tempo fixo para cada aluno para finalizar quer o 2º ciclo, quer o 3º ciclo;
- Reduzido número de alunos por turma que não excede os oito por aula;
- A possibilidade de realizar no turno contrário e à sexta-feira as atividades práticas (artes, desporto e saídas de campo, projetos);
- Grande imprevisibilidade quer do número de alunos PIEF quer das atividades;
- O programa é recente e está em constante adaptação;
- A avaliação é semestral;
- Há relações de afeto entre todos os intervenientes.

6.12 Avaliação do PIEF no primeiro ano

Segundo o resumo do documento interno (balanço) relativo à avaliação no primeiro ano da implementação do PIEF, no estabelecimento Vila Mar, evidenciam-se os seguintes **aspetos positivos**: (ver anexo7)

- A diferenciação pedagógica;
- A criação gradual de uma relação afetiva com o aluno, contribuindo para a sua estabilidade emocional e conseqüente interesse escolar:
- O trabalho individualizado (professor/aluno);
- A possibilidade de ajustar, ao longo do ano, o programa definido para cada estudante;
- A disponibilidade dos professores em aderir ao projeto;
- O acompanhamento diário da pontualidade/ assiduidade, com informação aos encarregados de educação;
- A criação de programas que permitam experiências pré-profissionais.

- A implementação de regras de controlo dos bens pessoais (telemóveis, MP3, etc.
- A possibilidade de ir ao encontro das expectativas e anseios dos discentes.

Entre os **aspetos restritivos** evidenciados pelos professores destacam-se:

- A pouca legislação orientadora do PIEF;
- As dificuldades de adaptar o currículo a cada aluno;
- As dificuldades dos alunos em aderir à componente prática do PIEF (experiência no posto de trabalho): cumprimento de regras e de horários.
- Escolha da estratégia para cada situação e momento.
- A dificuldade na adaptação de alguns professores ao projeto;
- Poucos materiais/recursos disponíveis (computadores, Material didático, transportes, entre outros). Pouca adesão dos empresários ao projeto.
- Falta de maturidade de alguns alunos para este projeto

No ano letivo 2012 /2013, procederam-se a mudanças designadamente a fixação do número de horas semanais por disciplina e a inexistência da obrigatoriedade de elaborar sumários para cada aluno.

Através da observação realizada nem sempre se verifica a diferenciação pedagógica referida no balanço referido anteriormente. Entre os aspetos restritivos do PIEF, o investigador não percebeu porque razão a falta de legislação é um aspeto negativo. Na escolha da estratégia para cada situação e momento julgo estar relacionado com os comportamentos disruptivos dos alunos, ou seja, ser assertivo nas decisões que se tomam, perante a inconstância que lhes é típica.

6.13 Perfil e funções do professor PIEF

Os professores são recetivos, empáticos, comunicativos, criativos e adeptos de metodologias ativas. Durante o ano letivo 2011-2012, lecionavam nesta escola onze professores, quatro do sexo feminino e sete do sexo masculino, vocacionados para os CEF. No entanto, foram readaptados para lecionarem também o PIEF. O coordenador, referiu durante uma conversa informal, a existência de uma bolsa de professores que

permitiria recorrer sempre que uma das aulas não acontecesse com a devida normalidade, ou seja, um colega pode pedir ajuda a outro colega. Os professores planificavam as atividades do aluno por dia e escreviam o sumário para cada aluno numa plataforma que a Secretaria de Educação tem acesso.

No ano seguinte, 2012-2013, os horários do PIEF A e B foram elaborados de modo a que em cada tempo letivo, estivessem na sala de aula dois professores. Isto acontece nas aulas de PUDIM, Português e ocasionalmente em Matemática e Realidade 2º ciclo. Nas restantes aulas observadas não se verifica.

Relativamente às funções dos professores PIEF, segundo registos de uma das reuniões semanais, devem colaborar no PUDIM, área curricular que é desenvolvida às quartas e sextas-feiras.

Quanto ao perfil do professor, o coordenador do PIEF, enumerou algumas das principais características.

“ tem de ter grande disponibilidade para ouvir os alunos e ver os seus interesses, os alunos nesta fase apresentam uma grande desconfiança dos adultos, a grande mais valia é se conseguir relacionar bem com os alunos. ”

“Tem de ser um professor “desformatado”, traga a aula planeada que tenha tudo estruturado, tudo direitinho, mas se não resultar a matéria que ia dar, ... tente apanhar uma conversa na sala e depois desenvolver. ”

Entrevista do dia 1 de março de 2013 (E1).

Depreende-se destas frases que o coordenador apela à flexibilidade e adaptabilidade do docente às situações. Pela observação das aulas, confirma-se uma preocupação de atender, responder, às questões dos alunos e fazer compreender explicando as razões das tomadas de decisão.

Através de conversa informal, o coordenador referiu que os professores do 1º ciclo têm maior facilidade em adaptar-se a este programa. Quando interpelado a explanar este assunto referiu:

“Todos nós, os professores do 1º ciclo, temos todas as matérias para dar. Se o aluno faz uma conversa sobre um determinado assunto é possível dar maior feedback ao aluno. Quando o desenvolvimento intelectual não corresponde à idade o professor pode partir do zero. O professor do 2º e 3º ciclo tem mais probabilidade de debitar a matéria. ”

In, E1

Infere-se que o coordenador referencia dois modelos de ensino aprendizagem: o ensino transmissivo que pretende debelar e o ensino pela descoberta que pretende incitar. É possível aqui acrescentar que, apesar de ser um professor que tem ideias vanguardistas, leciona pontualmente a área curricular de PUDIM, está mais ligado a atividades práticas do que propriamente teóricas.

6.14 Relação professor-aluno

Existe uma relação de proximidade entre o professor e o aluno, embora não isenta de incidentes. A imprevisibilidade dos comportamentos é verificada com alguma frequência em determinadas situações e em algumas áreas curriculares.

Pelas frases anotadas informalmente antes de uma das aulas de Formação para a Cidadania, registo um diálogo engraçado fora da sala de aula, com sentido de humor, boa disposição e empatia.

“O aluno vê o professor entrar, corre na sua direção cumprimenta-o efusivamente. O professor aperta-lhe a mão e diz-lhe, tens roupa nova todos os dias!.. e riscada! Ainda, por cima, com cavalos!... essa roupa é melhor que a minha. Professora. Lia- Talvez foste tu que lhe deste. (...) Ca- Professor para onde vai? Quero ir consigo. Professor artes- Tu vais comigo, ficas meia hora e depois saís, olha para mim um homem com barbas, olha para a cara desta professora. Professora - pára Mar, eu estou cansada dessa conversa,(...).”

In, diário de bordo, 20 de Novembro de 2012.

Os professores conversam entre si sobre os alunos, dos seus progressos comportamentais, dos interesses, das relações entre os alunos e de alguns incidentes. As formas de atuação dos professores perante os comportamentos dos alunos são semelhantes, questionam o aluno (situação comum identificada em várias aulas).

6.15 Atividades extracurriculares

Na realização de inúmeras atividades os professores colaboram arduamente na realização das tarefas a que se propõem. Os ensinamentos são dados pelos professores quando colaboram em atividades extracurriculares, estabelecem pontes com a comunidade local e envolvem-se em causas como o **Dia Internacional para a eliminação da violência contra as mulheres** assinalado pela escola em parceria com a Câmara Municipal do Funchal e o projeto “só-bem-me-quer”.

A escultura “Só-Bem-Me-Quer”.

«O Jardim Público da Várzea, em São Martinho, ostenta agora a escultura “Só-Bem-Me-Quer”, apoiada pelo escultor Martim Velosa e executada por alunos do estabelecimento escolar V. M.. O escultor Martim Velosa, que também dá aulas no estabelecimento escolar V. M., adiantou que é importante motivar os jovens para estas atividades que, não sendo curriculares, servem para aumentar as competências. Para a realização da escultura “Só-Bem-Me-Quer” os materiais foram obtidos em sucatas.»

Adaptado de Cidade Net, Sexta-Feira, 30 de Novembro de 2012

A expressão da arte teve a importante tarefa de sensibilizar para a não-violência, razão pela qual alguns alunos permanecem neste estabelecimento. Por outro lado, sensibilizou-se para a utilização e importância da reciclagem no mundo atual.

No dia 9 de Novembro de 2013, sexta-feira, foi um dia dedicado à limpeza da ribeira e da praia. Esta atividade ocorre uma vez por período numa iniciativa conjunta entre a escola e o Parque Natural da Madeira. Participaram neste evento, professores, alunos, funcionários e ainda os vigilantes da natureza. (*Movie Maker*, em anexo).

Outro projeto interessante pelo valor de solidariedade que imprime - “**Dê uma tampa à indiferença**”, onde os alunos e professores e investigadora colaboraram no transporte e acondicionamento de tampinhas para enviar para o continente, com o objetivo de angariar cadeiras de rodas.

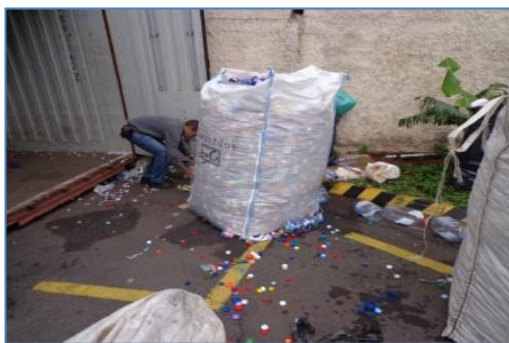


Fig.2 – Projeto de solidariedade¹³

No âmbito do projeto “eco escolas”, dinamizado pela instituição em parceria com o Parque Natural, desenvolveram-se atividades relacionadas com a criação de ecopontos, monitorização das perdas de energia e consumo controlado de água na escola pelos “Inspetores do ambiente” e a palestra relacionada com a separação dos lixos.

“(…) as saídas e visitas de estudo serão realizadas preferencialmente no âmbito do projeto eco- escolas. Contudo, **sempre que haja uma justificação de uma visita de estudo e/ou trabalho pedagógico no campo de ação do processo educativo, as mesmas serão realizadas.** “

Ata nº 2 de 5 outubro de 2013

«A escola Vila Mar que se inscreveu no programa “Educamédia aprender com o cinema”, proporcionará a todas as turmas o visionamento de alguns filmes selecionados e seguidamente o preenchimento de um inquérito no âmbito da referida atividade.»

Ata nº4, 23 de outubro de 2013

“Foi agendado para o dia sete de fevereiro um baile e um jogo de futebol, como forma de festejar o Carnaval. Será decorada a sala do semi-internato. Nesse mesmo dia, as aulas, do turno da manhã, decorrerão de forma normal, os festejos decorrerão entre as 14.00 h e as 17.00h.”

Ata nº 12, de 21 de janeiro de 2013

¹³ Arquivo pessoal

Do exposto podemos inferir que as atividades extracurriculares são diversificadas e adequadas ao contexto da época e pretendem normalmente associar o carácter lúdico e a socialização com uma vertente educativa mais ampla.

CAPÍTULO 6- ESTUDO EMPÍRICO II

7. Análise das Observações Naturalistas

Perante o carácter complexo e dinâmico da realidade, iniciámos a análise dos dados, sob o ponto de vista da observação naturalista e com a exemplificação de cada uma das aulas observadas (CD-anexo 11). Atendendo à quantidade de informação, optámos pela sua sistematização/ exemplificação. Desta análise retirámos inferências para a caracterização das práticas pedagógicas dinamizadas.

Foram realizadas categorias com o propósito de aglutinar informação dispersa e aprofundar o conhecimento (tratamento das aulas-CD). Se por um lado, e relativamente às aulas, verificámos que separar seria descontextualizar e perder a coerência por outro era importante reter o essencial e proeminente do ponto de vista da inovação pedagógica e ao mesmo tempo obter uma visão integrada. Esta fase foi realizada com avanços e recuos, atendendo à dificuldade de divisão em categorias objetivas de acordo com o propósito inicial da investigação.

7.1 Aulas PIEF 3º Ciclo

Cruzando dados Teórico-Práticos: A Inovação Pedagógica existe no Contexto observado?

Existe neste estudo um dilema. Se por um lado consideramos a parte teórica com algumas exceções, não se afere inovação pedagógica, embora do ponto de vista prático ela seja notória. Se a inovação pedagógica depende do conjunto teórico-prático, então ela não existe. No entanto, podemos afirmar que se afasta das práticas tradicionais.

Das aulas observadas, é importante conhecer indícios de teorias de aprendizagem estudadas, sobretudo ao nível da pedagogia construcionista ou outros indícios de mudança nas práticas tradicionais. Infere-se que um dos professores de Matemática se aproxima muito deste conceção, pois cria um foco de mudança ao incluir a construção e a programação robótica nas suas aulas. Permite ainda, uma ligação pertinente à realidade e à aquisição de competências em diversas áreas, designadamente a Física a Eletrónica, a Mecânica e a Informática, possibilitando um melhor desempenho nas experiências pré-profissionais e contribuindo para a integração do aluno no mundo do trabalho.

7.1.1 A Matemática e a Realidade

Na sala encontram-se quatro alunos, três com a equivalência ao oitavo ano e outro ao sétimo ano. Dois alunos estão em situações idênticas. O M e o L interpretam gráficos, funções e ainda as razões de proporcionalidade entre as variáveis (direta ou inversa). Um outro aluno constrói um carro robô. O quarto aluno realiza exercícios do livro. Fazem uma simulação com o robô a percorrer dois metros, variando a velocidade e o tempo.

«O V é o primeiro a entrar, senta-se junto da caixa azul e vai montar um carro robot com as peças, lego. (observa os desenhos do manual de instruções e constrói).

P- Fazes o gráfico e pomas o robot a fazer o gráfico. Estou a te dar hipóteses de escolheres o teu próprio gráfico. O M fez este e apontou para o gráfico do livro.» (incentiva o aluno).

P-Como medes a velocidade do carro? Um carro na via rápida vai a 110km /h.» (relação entre o assunto da aula e a realidade).

Ao aluno que constrói o robot o professor diz, " inventa, não arranjas outra para substituir. (desafia o aluno, a encontrar uma solução).

P- Vamos marcar aqui. Vais fazer sozinho. (apela à autonomia).

L- Eu não quero. Traga-me a minha capa. L:Vai-me dar trabalho?! (desinteresse) L - para me deitar em cima! (ironia). L começa a ver o gráfico.

L- Aquele não tem ... “ó panel..”... (não sei com quem fala, noto impaciência, indignação, intolerância)

O comentário do L, acerca do colega que responde corretamente, “*acordou com a cabeça limpa.*”

V- Prof. B, já viu o meu carrinho? (necessidade de reconhecimento)»

Diário de bordo, dia 16 de Janeiro de 2013

Apesar de os alunos apresentarem problemas de motivação e comportamento graves, esta ferramenta educativa, a robótica, cria ambientes de aprendizagem interessantes e motivadores. O professor é o facilitador da aprendizagem e o aluno o construtor da mesma. Contudo, a prática pedagógica ainda se centra no professor, embora se note um esforço para incentivar a autonomia e a atividade destes alunos, tarefa que nem sempre é fácil e exige uma grande dose de paciência e persistência. Durante a aula o professor estimula, apela à descoberta, constrói pontes com a realidade e orienta. O aluno mais desmotivado é movido pela curiosidade, auxiliado pelo professor a fazer aquilo que aparentemente julgava ser uma tarefa complexa. Esta situação remete-nos para a ZDP definida por Vigotsky, tal como foi descrita no enquadramento teórico.



Fig. 3 – Projeto Android (montagem do robô)¹⁴

¹⁴ Arquivo pessoal

O aluno faz comparações e relações e a robótica permite-lhe pensar, questionar, interpretar, desenvolver a capacidade de resolver problemas. Além disso, verifica *in loco* o resultado das suas opções na escolha das variáveis. Será esta estratégia construtiva ou não é mais do que uma estratégia experimental? Esta estratégia é inovadora?

Segundo afirma Papert (1996, p.75), sob a designação de construtivismo, este movimento teórico defende que a aprendizagem é facilitada quando é autodirigida. Acrescenta ainda que o papel do professor é criar condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados.

A robótica educativa segundo Ribeiro, C, & Coutinho¹⁵,

“está em conformidade com um conjunto de pressupostos pedagógicos inovadores e de acordo com as teorias educativas mais recentes. O construcionismo, a interdisciplinaridade, a aprendizagem baseada na resolução de problemas, a aprendizagem com base em projetos e a aprendizagem colaborativa”

Aspetos positivos desta ferramenta pedagógica: motivação e entusiasmo dos alunos; multidisciplinariedade; imaginação e criatividade; raciocínio lógico, pensamento abstrato e autonomia na aprendizagem.

Aspetos menos positivos: a sensibilidade do material; o acesso ao tipo de material de robótica e as dificuldades de manutenção.

Apesar da utilização do robot como uma ferramenta de aprendizagem com grande potencial inovador, este não consegue ter a mesma aceitação. Para o Mi, o robô foi uma motivação inquestionável, tudo o resto parou, o mesmo não aconteceu com outros alunos que revelaram graus de interesse variáveis.

¹⁵ Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12920/1/Celia_Ribeiro.pdf, consultado em 1 de Junho de 2013.



Fig. 4- O projeto Android aplicado ao PIEF¹⁶

Concluindo podemos inferir que a tecnologia (robótica), neste caso, poderá ser uma importante ferramenta cognitiva e constitui uma forma de proceder à rutura com as práticas pedagógicas tradicionais. Segundo o professor, este projeto foi também novidade e a colaboração dos alunos foi fundamental, para a sua aplicação.

Sobre a utilização da tecnologia na educação, mais uma vez aqui corrobora-se a ideia de Fino apresentada na página seis e sete do enquadramento teórico.

Quando interrogado se o tipo de aprendizagens era significativa¹⁷ para os alunos o professor de Matemática responde “*Para a maior parte... é significativa, talvez para alguns não posso dizer que seja para todos (...)*”.

Podemos inferir que os resultados segundo a ótica deste professor não são importantes mas sim os processos. Estes não podem ser avaliados a curto prazo, a não ser os progressos na aprendizagem na sala de aula, valorizando as atitudes e valores e a motivação dos alunos em relação à área curricular.

Do ponto de vista da satisfação pessoal, é de salientar, como o próprio professor sublinha que existem momentos altos, em que o professor se sente satisfeito em relação às suas práticas pedagógicas.

¹⁶ Arquivo pessoal

¹⁷ **Aprendizagem significativa** é o conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel. (...) Segundo Marco António Moreira "a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-litera) e não-arbitrária, a um aspeto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo" Wikipédia, consultada no dia 1 de maio de 2013.

“ (...) Quando as coisas correm bem ficámos alegres, quando as coisas correm mal ficamos cada vez mais tristes. Como há esta relação de proximidade os picos são muito frequentes.”

Entrevista do dia 19 de abril de 2013

7.1.2 Comunicar em Português

Na aula do dia 29 de janeiro de 2013, encontravam-se na sala de aula, número dez, três alunos e dois professores (um da disciplina de Português e outro de Matemática). A sala possui uma mesa retangular grande, pintada a cinzento. No início do ano letivo encontrava-se com muitas inscrições feitas pelos alunos e com poucas cadeiras à volta. Na sala havia ainda um quadro, um globo, duas mesas redondas, um armário, as paredes com figuras bizarras e duas janelas sempre fechadas voltadas para a ribeira. O piso é de madeira forrado a material sintético. Esta sala apresenta uma organização diferente da tradicional.



Fig. 5- Sala de aula do 3º ciclo¹⁸

“P-Como é que vais passar sem te ensinar? (o aluno tem de ser ensinado segundo a professora).

P- Hoje não é dia de ficha. Não precisas ficar azul (prof. segura o Ci (o aluno não responde acertadamente às perguntas da professora)

P -Estás a falar chinês para mim. (o aluno fala de jogos da internet). (...)

P- para Leo- a semana passada não vieste nenhuma vez à minha aula.

Leo –“ame”.

¹⁸ Arquivo pessoal

P- Nunca percebi esse “ame”(...)

P-Gostas de mim queres me ver feliz?

Leo - convencida

P -Realista

Leo- Ia dizer uma asneira...a professora chama-o a atenção.

P- Até o Ci está mais adiantado que vocês.

Mi -A professora é irritante.

P- eu posso ser irritante mas ... Prof. apoia Ci -simples exclamação.

P- É uma afirmação simples.

P- Tem interrogação? É imperativo? Declarativo ou afirmativo.

Mi- Yes, a professora esqueceu-se dos exercícios.” (O Mi é perspicaz)

Ci-Não tenho pachorra.

Mi-“tou ..dido”. O professor chama a atenção para a linguagem. (...)

Ci- professora não sei isto! (o Ci coloca dúvidas).”

Diário de Bordo, dia 29 de Janeiro de 2013

Nesta aula observaram-se interações pedagógicas professora-alunos.

O apoio individualizado era preferencialmente dado ao aluno que faltou à última aula. A forma de interagir da professora com um dos alunos menos motivado, através do processo interrogativo resultou. Este aluno acabou por trabalhar e até colocou algumas dúvidas. O número de interações entre a professora e os alunos nesta aula foi elevado. Alice Fontes & Ondina Freixo (2004), cita Vigotsky,

“a linguagem é a ferramenta mais importante, um instrumento com imenso poder, e funciona como um mediador que surge primeiro como uma forma de comunicação entre a criança e os outros e permite depois organizar o pensamento da criança. A linguagem é pois fundamental na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, e este é consequência de mediadores, que são produtos do meio sociocultural”. (p.21).

Constata-se que estes discentes têm uma característica comum, a falta de paciência/motivação para realizar as tarefas propostas. O CÍ é pouco assíduo e o facto de não responder corretamente às questões que lhe são colocadas torna-o menos tolerante em relação à aprendizagem. Depois de algum tempo, o tipo de trabalho motivou-o, mas os colegas viram a aula repetir-se. Neste sentido, “A aprendizagem desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os colegas ou com o professor. Estes processos uma vez interiorizados passam a fazer parte das conquistas evolutivas dos alunos”. (Ibidem, p.15).

O Mi fala da informática e na possibilidade de jogar no PC (mostra uma linguagem sobre jogos que a professora não sabe). O Leo diz gostar de Português (respondeu

corretamente a algumas perguntas que a professora fez, o que o auxiliou, valorizando-o e elevando a sua autoestima).

Os próprios colegas criticam aqueles que faltam às aulas, no entanto, também o fazem. Existe alguma disputa em relação à professora, que se revela em trocas de palavras que terminam em consenso.

Concluindo, esta como nas restantes aulas de Comunicar em Português, a professora apresenta uma boa relação com os alunos e imprime na sua prática pedagógica uma dinâmica de interação com os mesmos, a comunicação é fluente e permite-lhes refletir, reorganizar as suas ideias e provocá-los. Segundo Alice Fontes & Ondina Freixo (2004),

“O desenvolvimento é então um processo socio genético e a atividade mental é vista como uma capacidade exclusivamente humana, que resulta da aprendizagem social, da interiorização de sinais sociais, da cultura e das relações sociais. A linguagem surge aqui como um instrumento chave, criado pelo homem, para organizar o pensamento. Para Vygotsky, a aquisição da linguagem representa o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo. Os dois processos ocorrem em interação contínua.” (p.19).

7.1 Oficina de Escultura

Na educação podemos ajudar a desenvolver o potencial que cada aluno tem, dentro das suas possibilidades e limitações. Para isso, precisamos praticar a pedagogia da compreensão contra a pedagogia da intolerância, da rigidez, e do pensamento único, da desvalorização dos menos inteligentes, dos fracos, problemáticos ou “perdedores”.

Moran (2007,p.57).

Numa sala pequena junto ao mar, afastada das restantes, funciona a oficina de escultura com uma mesa no centro e vários objetos à volta, entre os quais utensílios para o manuseamento do ferro. Existe também um balde com barro e uma pequena mesa já com suporte para trabalhar este tipo de material. Observo também vários produtos e alguns trabalhos realizados pelos alunos, entre os quais uma escultura/ busto de um dos professores de artes realizado por um aluno (Di).



Fig.6-Escultura realizada em Oficina de Escultura¹⁹

A sala possui um quadro verde que é utilizado com pouca frequência.

Os alunos levam cadeiras da sala nove para esta oficina a fim de serem reparadas e fixadas nos respectivos lugares. Inicialmente são três alunos nesta atividade. Sou encaminhada para a varanda, visto ser o local mais adequado para realizar a observação, longe do fumo e cheiro a solda.

Objetivo da aula: Soldar as cadeiras para preservar o equipamento e fixá-lo.

Material: Máscaras, solda, cadeiras, barro e soldadora.

«O M repara na escultura e no barro.

M - Posso trabalhar com o barro, professor, quero fazer uma escultura. Já tenho uma em casa. Vou fazer um preto a fumar uma ganza.

O professor dirige-se ao M. e dá instruções de como realizar a escultura-acrescenta mais barro...

P- Vou desfazer isto que estou a fazer, é só para aprenderes a primeira parte é sempre com as mãos, faz o queixo.(...)

P-Estamos a ficar sem cadeiras! Fixamos duas ao chão, essas não foram destruídas. Agora vamos fazer isso com as outras.

P- Não queres experimentar soldar V?

P- Nas outras escolas ninguém vai de havaianas, se te cai a solda no pé! (...)

P- Despacha isso. Vamos arrumar.

V- só às 11h...»

Diário de Bordo, dia 11 de janeiro de 2013

¹⁹ Artefacto produzido por um aluno PIEF. Arquivo pessoal.

Nas aulas de artes verifica-se que os alunos ficam imbuídos no trabalho, o tempo passa rapidamente e eles muitas vezes não querem sair. Depreende-se que estão muito mais descontraindo na aula e recontam a sua história, revelam as suas preocupações, refletem sobre as suas atitudes. Do ponto de vista das práticas e do papel do professor, constata-se que tem de ser munido de muita paciência e tolerância. O docente exemplifica a atividade, esclarece o aluno e conversa com ele.

A arte poderá ser um caminho para a inovação pedagógica?

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Escolas que são asas não gostam dos pássaros engaiolados.
Existem para dar aos pássaros coragem para voarem.

Ruben Alves (2008, p.29)

Esta citação remete-nos para uma frase escrita num muro do espaço circundante à cantina da escola, como podemos ver nas figuras seguintes a arte é expressa nos murais.



Fig. 7- Slogan²⁰



Fig. 8- Cantina da escola²¹

Da entrevista realizada ao professor de oficina de escultura acerca das suas práticas pedagógicas, salienta-se uma dinâmica essencialmente baseada em projetos, e com uma grande flexibilidade. Sobre os constrangimentos e as formas de as superar refere,

²⁰ Frase de Luís Sepúlveda, transcrita para o mural pelos alunos. Arquivo pessoal.

²¹ Mural pintado pelos alunos. Arquivo pessoal

*“Mete máquinas temos de ter cuidado. A indisciplina e os hábitos deles são os maiores constrangimentos. Tento ultrapassar através do diálogo se não der para dar a aula, eu não dou. Saímos, conversamos.
Eles acordam, estudam e dormem cá dentro. **Vêm-se fechados, apesar do portão estar aberto.**”*

In, E3

7.2 Aulas PIEF 2º Ciclo

As aulas de 2º ciclo observadas do PIEF A foram TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação); Matemática e Realidade, Educação para a Cidadania e PUDIM.

7.2.1 TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)

Não era suposto observar neste dia a aula de TIC, mas como faltaram os alunos de Oficina de Escultura, sugeri esta opção. O professor no início da aula referiu que tinha 3 computadores para reparar. O número de estudantes é variável, embora se verifique ser esta a aula com maior participação.

*«Mau diz, cheguei aqui e dei uma batata neste computador.
Di diz -N anda aí. (Chama o colega.)
Na- No meu está também, não sei tirar (falam do facebook).
Nu -Não está a dar, “alta m...”
Mau - Vou ver se trago de casa tenho a 1 e a 2.(...)
Mau- Não tem força para arrancar.
Nu- **O Computador não presta para nada!**
Leo vai até o lugar do Di e observa.
P- Vou formatá-lo, quero instalar o antivírus ele não deixa. Tem, só se o cabo está desligado. (...)
Perguntei ao Na, em jeito de desafio - o que estás a aprender?
Na sorriu e disse eu estou no facebook.
O Nu que estava ao lado, disse: “ele está a aprender a escrever e a fazer amigos”.(...)
Nu-Amanhã vou para casa.
Nu e Ca leem o texto do computador que estão a instalar.
“Carrega no ok” - diz o professor para o Ca (...)*»

Diário de bordo, dia 26 de janeiro de 2013

De entre as aulas de TIC observadas infere-se que a maior parte delas não corresponde a um ensino do tipo formal, não existe grande distanciamento entre professor e o aluno. As aprendizagens / conhecimentos são partilhados entre eles. Os interesses são variados e em áreas pouco prováveis de serem ensinadas. O aluno lê sem que necessário, trata a imagem, guarda o documento, procura o antivírus, resolve problemas do computador com a ajuda do professor, partilha e escreve. A aprendizagem ocorre na medida em que os alunos participam em práticas. Aqui realiza-se menos ensino e mais aprendizagem, de acordo com a concepção de Papert sobre a utilização da tecnologia na educação (p.10) do enquadramento teórico.

Analise José Manuel Moran (s.d.) no artigo, bases para uma educação inovadora”

Sobre o ensinar é uma área onde, ao menos teoricamente temos avançado bastante. Aos poucos vamos deslocando o foco no ensinar para o aprender; do professor não é mais o centro, mas o aluno. Temos hoje muitos projetos, propostas, experiências também sobre novas formas de aprender. Com as tecnologias podemos flexibilizar esse currículo e ampliar os espaços de aprendizagem e as formas de fazê-lo.²²

Os alunos interagem mais do que nas restantes aulas. Como pudemos observar, aqui inverteram-se os papéis, ou seja, os alunos comunicam muito mais entre si, o professor limita-se a orientar e a intervir pontualmente. (ver anexo 11) Há situações de alunos que se isolam e que não gostam de partilhar o computador com os colegas. Preferem desistir e ficar no semi-internato.

Os computadores da sala de informática são normalmente reutilizados, o professor Mi, repara-os, mas alguns não têm muita qualidade. Aliás na sala de aula existem computadores desativados cujas peças podem ser reaproveitadas (ver *fig.9*).

²² Moran, J. Bases para uma educação inovadora. <http://www.eca.usp.br/moran/bases.htm>, consultado no dia 20 de março de 2013.



*Fig. 9- Sala de informática*²³

O caso dos computadores avariados na minha perspectiva são constrangimentos, que permitem ao professor e ao aluno ultrapassar os problemas técnicos que surgem e aumentar a sua capacidade de aprender a ultrapassar as adversidades.

Para Altet (2000, p.112), “na aula, não é o professor que controla a situação: é a situação que controla o professor”.

Parafraseando Moran (2007, p.39)), a educação inovadora apoia-se em propostas baseadas em eixos que lhe servem de suporte. As tecnologias poderão servir para alicerçar mudanças quando: “O conhecimento é integrador; permite o desenvolvimento da autoestima/autoconhecimento; a formação do aluno é empreendedora; auxilia a formação para a cidadania para isso o processo terá de ser flexível e personalizado”.

Acerca da grande aceitação e até regozijo e aptidão pela informática dos alunos, não posso deixar de referir a perspectiva de (Mello e Vicária 2008) citado por (Ramos & Elaine, 2011),

as novas gerações já nasceram sob a era digital. O termo foi cunhado pelo educador americano Marc Prensky, autor do livro “digital natives, digital immigrants” (“nativos digitais, imigrantes digitais”) em que faz uma divisão entre aqueles que veem o computador como novidade e os que não imaginam a vida antes dele. (...). (p.13)

Ainda segundo Prensky, citado por Tori (2010),

o principal problema é que o cérebro dos “nativos” se desenvolveu de forma diferente em relação às gerações pré-internet. Eles gostam de jogos, estão acostumados a absorver e (descartar) grande quantidade de informações, a fazer atividades em paralelo, precisam de motivação e recompensas frequentes, gostam de trabalhar em rede e de

²³ Arquivo pessoal

forma não linear. Essas características nem sempre são valorizadas ou trabalhadas pelos imigrantes digitais. (p.218).

Neste contexto verifica-se que os discentes e o jovem profissional, são os “nativos digitais” e o investigador “imigrante Digital”. Diferente é o olhar e o entendimento de cada um a respeito da aplicabilidade e usabilidade desse recurso didático-pedagógico. No futuro não haverá imigrantes digitais. Será essa a invariante cultural que trava as aprendizagens construtivas e informais dos tempos atuais?

Para concluir esta temática da motivação e da importância da tecnologia para o discente, fica aqui um incidente curioso que demonstra o quanto os alunos são atraídos/motivados, pela informática. Durante a aula de Educação para a Cidadania, um dos alunos,

«O “Linhos” entra aproxima-se da professora e toca-lhe no cabelo.

*P– “Linhos” senta-te se faz favor. Estás a “entortar” logo no início da aula. Já sei o que tu queres... que te mande embora para ires para a sala de informática. **Mas eu vou dizer ao coordenador que tu te portaste mal de propósito para ires para lá.***

A professora sai, entra o coordenador que leva o “Linhos”. O “Na” diz, eles são melhores que nós. (referia-se a outros colegas que ficaram na sala de informática).»

Diário de bordo, 22 de janeiro de 2013.

O Coordenador na sua entrevista referiu que há alunos que se recusam a ir às aulas, “*só através da informática é que conseguimos negociar alguma coisa com três alunos (os que não vão às aulas, mas estão na informática).*”

O recurso à sala de informática é falado muitas vezes nas outras aulas pelos alunos e há professores que por vezes a utilizam como motivação. A aula de informática, para os alunos é um meio de socialização e ao mesmo tempo de diversão. Quando o professor de TIC é confrontado com a ideia que os alunos gostam das aulas de informática responde:

“Penso que gostam não da aula em si mas de ir para a sala de informática...Há alunos que não gostam das disciplinas teóricas. E ao mesmo tempo estar a ouvir música... e posso jogar com essas coisas. ...Multitarefa, ir a um site descontrair um bocadinho.”

In,E8

Infere-se destas palavras que os alunos gostam de informática porque esta ferramenta possibilita a autonomia, a adaptação aos seus gostos pessoais e a socialização.

Depois de tudo isto é surpreendente que as avaliações de TIC são as que apresentam maior número de níveis inferiores a três, apesar de ser a mais frequentada. (ver anexo 10).

Atendendo a estes resultados inesperados na nossa perspetiva e já com uma certa distanciação face às aulas observadas foi realizada uma entrevista ao professor. Foi referido no que toca à avaliação que:

“Os níveis dois atribuídos foram pelo facto dos alunos não quererem fazer as tarefas. Em informática se não sabemos procuramos um caminho e de uma maneira ou de outra conseguimos.”

In, E8

Acrescenta ainda que existem condicionalismos nas práticas pedagógicas de ordem técnica, características pessoais e ideias pré-concebidas dos alunos que constituem obstáculos.

“Passam 40 m a brincar e 10m a trabalhar, em vez de ser ao contrário é complicado gerir a tarefa. Alguns têm ideia que a informática é só brincar (...). Não consigo apresentar a aula, tenho de garantir um computador para cada aluno. A maior parte dos equipamentos são doados pelas pessoas.

Na escola regular dois alunos partilham o mesmo computador, no PIEF isso não se consegue... partilhar o equipamento é muito difícil, para alguns, é como se a aula não existisse.”

In, E8

Por fim o êxito desta área curricular depende da gestão do professor enquanto orientador das práticas pedagógicas que associa a ferramenta lúdica à ferramenta de aprendizagem e as adequa aos alunos. A falta de equipamentos não facilita a autonomia do aluno e constitui um obstáculo à prática pedagógica.

7.2.2 Formação para a Cidadania

Objetivo: Aprender a realizar a recolha seletiva de resíduos.

Atividade: Jogo

Espaço Físico: a sala 9 é muito semelhante à normal, 6 mesas individuais com uma distância considerável entre elas (evitar a comunicação lateral). Um quadro, uma

secretária e um armário e um jornal de parede com os trabalhos dos alunos da aula de formação para a cidadania, bandeiras dos países da União Europeia, slogans e cartazes sobre o racismo realizados pelos alunos. Uma janela grande voltada para o mar.

Os alunos entram, tiram a sua capa, atualizam os sumários e fazem o jogo (...)

P-jogo: recolha seletiva, vamos ver quem sabe separar o lixo? Vamos avaliar individualmente. (...)

Observo que o “Ca” tenta acertar, atirando o lixo para o ecoponto.

P- Põe lá no chão.

P- Queres fazer tu primeiro, o jogo? (...)

P. Então vamos..., vou ajudar-te. Se tivesses este lixo na tua casa como separarias? (...)

P. O Du fez e não foi preciso tanta confusão.

Du- cada um tem o seu jeito

Linhos- Minha “bixinha” (diz para a professora com carinho)

Du- quando é que agente vai aos computadores? (pergunta recorrente feita não só pelo Du mas por outros alunos)».

Diário de bordo, dia 20 de novembro de 2013

Esta aula consistiu numa estratégia de verificação através do jogo para averiguar se os conteúdos de natureza teórico-prática foram apreendidos. Cada um dos alunos realizou a tarefa sem mencionar o comportamento correto ou incorreto. Esta atividade teve lugar depois de uma palestra e apresentação de um power point sobre a respetiva separação de lixo. A reação do aluno, “**cada um com o seu jeito**” como referiu e bem, **todos** conseguem realizar o jogo sem grandes dificuldades, embora com algumas hesitações. Por outro, as manifestações de carinho de um dos alunos para com a professora “**minha bixinha**” denotam o lado meigo, genuíno e espontâneo do aluno.

Em conversa informal, a professora desta área curricular refere-se ao ritmo lento da aprendizagem dos alunos, quando a questiono durante a entrevista (E6) se as práticas pedagógicas são aprendizagens centradas no aluno? É uma pedagogia diferenciada? A docente responde:

“tem de ser individualizado, porque eles estão todos a ritmos diferentes e têm diferentes capacidades cognitivas, por vezes não é fácil cumprir ... aquilo que podia ser dado numa aula é dada em três a quatro aulas. Temos de andar ao ritmo deles e não ao nosso ritmo.”

”(...) a docente refere um aluno PIEF dá por 6 alunos lá fora.”

In, E6

A professora aponta como condicionante da prática pedagógica inovadora o meio físico embora defenda “*o que faz a escola não são as instalações mas sim as pessoas*”.

7.2.3 Matemática e Realidade 2º ciclo

Objetivo: Realizar a leitura e escrita de números

“O professor começa a aula a escrever o sumário, leitura e escrita de números (cont).

(...) Du - ao tempo que dei isto, foi nos Louros.

Di- Eu quero aprender contas bué de bigs com vírgulas.

Prof- Não sei porque estão a se fazer de engraçados.

O Di e o Nar falam da importância das disciplinas e diz que Português, sim é preciso. O professor diz que é necessário saber as proporções, caso contrário não será cozinheiro.

(...) Prof- Volta a explicar. Já deveria saber isto! Não passaste Di.

Prof- Vamos batalhar nisto!

Prof- Isso, vamos dar “porrada” nesta matéria.

Di - Se eu fosse professor, comigo era assim, se queres trabalhar trabalha, eu quero é receber o ordenado no fim do mês.”

Nesta aula, o professor ensina, é essencialmente uma aula de preparação para o teste de avaliação, com a resolução de exercícios de aplicação no quadro. A aprendizagem centra-se no aluno, quando este apresenta maiores dificuldades. A pedagogia utilizada aproxima-se da tradicional atendendo à verificação e repetição que atinge a sua expressão máxima numa aula de revisões.

Segundo Alves R. (2008),

*é muito fácil continuar a repetir rotinas, fazer as coisas como têm sido feitas, como todo mundo faz. As rotinas e repetições têm um curioso efeito sobre o pensamento: elas paralisam. **A nossa estupidez e a nossa preguiça levam-nos a acreditar que aquilo que sempre foi feito de um certo jeito deve ser o jeito certo de fazer.** Os gregos definiam o conhecimento de forma diferente: sabiam que o conhecimento só se inicia quando o familiar deixa de ser familiar; quando nos espantamos diante dele; quando ele se transforma num enigma. (pp.77,78).*

Infere-se que existem pausas, onde o professor deixa a conversa fluir segundo os interesses dos alunos. Para o Di o objetivo máximo da matemática é aprender contas:

“Eu quero aprender contas bué de bigs com vírgulas”. É um aluno cujo futuro passa por uma via profissionalizante atendendo á sua recusa em “aprender”, vem á escola e encontra-se durante muito tempo fora do espaço da aula. A aprendizagem para Alarcão e Tavares (2002)

é uma construção pessoal, em que só se aprende, se o que se pretende aprender passar através da experiência pessoal de cada indivíduo. Essa construção resulta de um processo experiencial, interior à pessoa, que confirma o caráter pessoal da aprendizagem e que se traduz nas “modificações que ela opera no comportamento exterior, observável, do sujeito. (p.108)

O professor de Matemática e Realidade do 2º ciclo em conversa informal acerca do comportamento estranho de um dos alunos numa das aulas disse que *“são todos estranhos, o “Ca”, é um aluno que nunca brincou”*.

7.2.4 PUDIM- PIEF 2º e 3º Ciclos

No dia 27 de outubro, processa-se a orientação das tarefas dos projetos individuais e a sessão das psicólogas com os alunos no gabinete de psicologia. Os professores: Mar, Rosa, Lena, o coordenador e seis alunos, encontram-se na sala 10. Nesta sala funciona normalmente o PIEF 3º ciclo, e as aulas de PUDIM. Tem um placard de cortiça com os direitos humanos escritos manualmente. Será assim, descrita uma das aulas de PUDIM de forma sintética.

Orientações/observações dos professores	Atividades dos alunos
<p><i>“O professor B conversa com os alunos de modo a inteirar-se dos seus projetos, a professora Lena toma nota.</i></p> <p><i>Professora - Tens de fazer o autorretrato do professor Mar (o que tem o busto). E tu Du que vais fazer? (Parece o aluno mais indeciso, e com pouco poder de iniciativa e decisão.)</i></p> <p><i>O Leo, tem o jornalinho, pintura da sala (esta vai acabar muito rápido)</i></p> <p><i>O Va e o Di à sexta-feira fazem a soldadura das cadeiras.</i></p>	<p><i>“Di 4ª feira- conhecer a cidade, também tenho o projeto do hip-hop em TIC.</i></p> <p><i>À sexta – feira, tenho de arranjar a estrutura para a escultura para ficar na minha exposição.</i></p> <p><i>Du- Internet, dominó (pouco</i></p>

<p><i>O Ca fica com a professora Lena para falarem do projeto.</i></p> <p><i>O Du fica com a professora Rosa.</i></p> <p><i>O Cí não vem mais, está a fazer estágio (...)</i></p>	<p><i>ambicioso, desiste com facilidade, não gosta de tarefas em grupo).</i></p>
---	--

Quadro 7- Inventariação das atividades a desenvolver no PUDIM.

Entretanto, tal como foi sugerido pelo Coordenador e nesse espaço de tempo em que a observação participante se tornou pouco relevante no contexto da aula, nós optamos por acompanhar o trabalho das psicólogas. A professora Rosa acompanhou a ida ao andar superior da instituição. As psicólogas prontamente concordaram e convidaram para ficar à mesa onde os alunos faziam a recapitulação dos jogos das sessões anteriores. Um dos alunos prontamente colaborou e explicou de forma correta: eram treinos de assertividade sobre o relacionamento interpessoal.

As atividades eram baseadas em questões. Como conhecer uma pessoa? Como cumprimentar? Como responder de forma correta? Como demonstrar desagrado sem ofender o outro?

A certa altura um dos alunos chama o outro de “animal”. Respondendo a uma provocação. A psicóloga pergunta essa resposta foi de lagarto ou de borboleta?

O X respondeu - de lagarto

A psicóloga - *então como deveria ter dado a resposta ao teu colega. “Não gosto que fales assim comigo, diz o aluno.”*

Depois do jogo, uma das psicólogas foi buscar os cartões com as bolinhas verdes das sessões anteriores de cada um dos alunos. O X tinha ganho um cheque de 30 euros (documento da instituição) pelo bom desempenho até a 6ª sessão. Estes 30 euros (pontos) servirão para descontar as multas que o aluno tem na residência por ofensas pessoais e palavrões proferidos). O Na, também tinha obtido um bom desempenho e só faltava mais uma semana para começarem a pensar na concretização do seu projeto que consistia na frequência de aulas de natação.

Segundo o coordenador, em conversa informal refere que, este projeto proposto pelo próprio aluno e as psicólogas é impossível de concretizar na prática.

Daquilo que foi observado depreende-se que por um lado é importante o treino de assertividade para alunos habituados a meios hostis não o possuem, além disso, as

compensações servem de incentivo à adoção de comportamentos favoráveis à integração no meio e na sociedade.

Depois de várias aulas de PUDIM, alguns dos projetos individuais não progrediram, o coordenador faz o balanço juntamente com os professores e alunos.

«*Coordenador: o que têm feito no PUDIM até agora não foi nada.*

Prof Mar- alguns alunos não realizaram os seus projetos individuais pelo facto de não possuírem o material. O Du quer fazer uma casota para um cão, não há madeira). Têm de pensar nos materiais disponíveis).

(...)O Va regou hoje, quem quiser regar tem de se inscrever. (alguns alunos estão interessados).

Di.- Se me derem 5 euros eu mondo o poio.

P. Está bem o que sobrar pode ser para isso. (...)

No 2º tempo (sala 9)

O Ca fica junto à professora Rosa. Ela diz-lhe para se sentar junto dela que lhe vai contar uma história mas tem que unir o dedo da mão dele ao dedo da mão dela, é uma história antiga em que dois gémeos estão unidos pelas mãos. Já viram o que é viver a vida toda assim.

Jogo - formar palavras (...)

Professora Rosa tens alguma vogal, Ca? (repetiu várias vezes) (...)

Alguns alunos saíram com o professor e voltaram logo. (...)

Ag.- Jogar bilhar, não tenho paciência para aquilo, não era para dizer mas já disse.»

Na primeira parte da aula realizaram um balanço das atividades do PIEF e constatou-se que afinal alguns alunos tinham cumprido minimamente aquilo que haviam proposto fazer. Do ponto de vista do coordenador a perspetiva era contrária. É verdade que nem todos os alunos concluíram e alguns nem iniciaram os projetos. É verdade que atendendo à heterogeneidade dos alunos uns têm mais iniciativa e persistência do que outros. A situação de reformulação do PUDIM, entretanto foi realizada reduzindo o tempo destinado ao mesmo onde foi atribuída uma das sessões semanais para a visualização de filmes. Perdeu-se assim, tempo para a interação e a criatividade.

7.3 Avaliação do Programa PIEF

Se bem que um programa só se pode avaliar a longo prazo, atendendo ao reduzido tempo de vida, notam-se progressos ao nível das atitudes e valores dos alunos no entanto, não são percursos lineares, são difíceis e imprevisíveis atendendo aos seus contextos sociais. Destacam-se assim, as potencialidades e os obstáculos do PIEF.

Potencialidades do PIEF

- Ao comparar o PIEF com a escola normal verifica-se que o currículo é flexível, os percursos são na sua maioria individualizados; e não se cingem ao ano letivo.
- O PIEF é um programa que permite novas experiências, quando resulta, têm continuidade ou se tiver um desfecho contrário é readaptado.
- A possibilidade do aluno integrar as aulas em qualquer altura do ano letivo.
- Segundo o coordenador ter a mesma equipa pedagógica é uma mais-valia.
- A avaliação dos alunos PIEF é realizada semestralmente, o que permite um maior conhecimento dos mesmos e um período de adaptação mais longo.
- A atuação da equipa em uníssono, ou seja, a coesão nas atitudes perante os alunos é igualmente profícua.
- Os professores são exigentes embora tolerantes e pacientes com os alunos.

Obstáculos do PIEF

- O coordenador apontou como aspeto restritivo o facto de dependerem da legislação quer da Secretaria Regional da Educação quer da Segurança Social e ainda do Tribunal de Proteção de Menores e Crianças em Risco. O PIEF enfrenta problemas burocráticos;
- Alguns professores consideram a carga horária semanal do PIEF excessiva;
- A fraca interação entre os professores e a equipa técnica.
- A oscilação do número de alunos na sala de aula, mais um aluno pode fazer toda a diferença e até ser foco de tensão no grupo.
- O PIEF apresenta problemas económicos, os projetos individuais do PUDIM previstos não foram concretizados por falta de verba.

- Atendendo à conjuntura económica, também esta se reflete, na menor receptividade das empresas a novos alunos para estágios, diminuindo em parte a vertente formativa extraescola.
- O trabalho cooperativo existe fora do espaço da sala de aula, em atividades práticas dinamizadas, limpezas, hortas, solidariedade social.
- Apesar de haver adaptação dos professores ao PIEF denota-se algum desgaste face à multiplicidade de papéis que desempenham, a burocracia a gestão de conflitos, a avaliação do desempenho do professor, a imprevisibilidade da colocação no ano seguinte, são outros fatores de preocupação.

7.4. Práticas pedagógicas PIEF

Adequar a prática pedagógica à avaliação dos alunos ou vice-versa? Não exigir mais do que aquilo que se propõe, ou seja, o professor tem de saber ajustar as estratégias de modo a obter processos e situações favoráveis de aprendizagem. Se não se sugere ou não se pratica e desenvolve não se pode avaliar de forma criteriosa. (anexo 10-avaliação PIEF). No caso do professor de TIC quando referiu na entrevista que não podia apresentar a aula, pelo facto de não poder contar com a funcionalidade dos equipamentos por estes serem obsoletos questiona-se se a avaliação dos alunos, não teve em conta essa contrariedade. O docente apontou como principal causa dos níveis atribuídos o incumprimento das atividades propostas pelos alunos. Cada vez mais é necessário uma atitude reflexiva do professor perante os desafios e os contextos de aprendizagem dinamizados.

No PIEF ainda se mantém alguma resistência à inovação e de acordo com Moran (2007, p.45) os principais obstáculos para a aprendizagem inovadora são: O currículo engessado, a formação deficiente dos professores e alunos, a cultura da aula tradicional que leva os professores a privilegiarem o ensino, a informação, o monopólio da fala.

O professor na sala de aula realiza as adequações que considera pertinentes e permite um trabalho diferenciado. Inclui alunos ao nível do 7º e 9º ano simultaneamente; situação constatada nas áreas de Viver em Português e Matemática e Realidade.

Numa primeira abordagem, consideramos que as mudanças perspectivadas pelo PIEF não podem ser consideradas inovação pedagógica, isto na perspectiva de rutura paradigmática de Kuhn, no entanto, algumas diferenças ocorrem em relação à escola regular, o que pode indiciar alguma mudança efetiva.

CAPÍTULO 7-ESTUDO EMPÍRICO III

8.1 Introdução

Com a finalidade de complementar a observação participante e depois, de uma fase de recolha de dados qualitativos de vários meses, foram realizadas oito entrevistas, a primeira das quais ao coordenador pedagógico da escola. A seleção do entrevistado foi efetivada em função da sua envolvimento no programa, organização, acompanhamento e auscultação constante das contrariedades e sucessos das práticas pedagógicas do programa PIEF. Foi assim, elaborado um guião, (CD-anexo 8) adaptado de Guerra (2006, pp. 56, 57). As questões foram abertas para possibilitar uma maior reflexão e possibilitar uma reorientação e esclarecimento do entrevistado. Compreender os contextos de aprendizagem dinamizados pelo PIEF em toda a sua complexidade e no seu ambiente natural. Entender como a cultura da escola Vila mar participa do desenvolvimento humano dos seus educandos?

O guião apresentava: objetivos, questões orientadoras e a informação pretendida. As questões foram formuladas de acordo com os seguintes objetivos I-Conhecer as características profissionais do entrevistado; II- Entender a cultura organizacional (a atribuição de papéis); III-Conhecer as finalidades do programa PIEF/currículo; IV- Descrever o perfil do professor PIEF; V- Conhecer as normas da escola para Professores, alunos e funcionários; VI-Identificar os entraves na implementação do programa; Conhecer as relações interpessoais e comunidade educativa VII-Inovação versus integração; IX-Relação escola/comunidades/empresas e X-Perspetivas de solução/ melhoria do programa PIEF.

A entrevista semiestruturada possibilita a interação entre quem pergunta e quem responde, permite esclarecimentos, inflexões e adaptações que facilitam a obtenção da informação desejada.

Prosseguiu-se a investigação com a aplicação das entrevistas aos professores PIEF cujas aulas foram observadas (7 entrevistas). Esta intenção justifica-se pela necessidade de esclarecer e fundamentar as práticas pedagógicas que lhes estão associadas.

Foram assim, realizados dois tipos de guiões com o objetivo de por um lado simplificar o tratamento da informação, e por outro, esclarecer os contextos observados com perguntas específicas para cada área curricular.

8.2 Análise das entrevistas aos professores

As entrevistas tiveram como objetivo primordial compreender os contextos de aprendizagem dinamizados pelo PIEF e as representações sociais dos professores acerca das suas práticas. Neste sentido, foi importante conhecer as características profissionais, desde a opção pela profissão incluindo a motivação dos professores até a organização e integração dos alunos na escola e no meio. Seguiu-se a caracterização das práticas pedagógicas, quer no sentido de conhecer o programa em estudo, quer no reconhecimento de práticas inovadoras e obstáculos à implementação das mesmas.

«No âmbito do paradigma interpretativo, o objetivo geral da investigação é o “mundo humano” enquanto criador de sentido, deste modo a investigação qualitativa interpretativa tem como objetivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos “comportamentos” que manifestam (que são definidos em termos de “ações”» (Hébert et al, 1990, p.175).

Foram assim entrevistados, 3 professoras e 4 professores. Este processo compreendeu duas fases a gravação das entrevistas, a transcrição das mesmas e a categorização temática de acordo com as perguntas de investigação.

8.2.1 Perfil do professor e características profissionais

Todos os professores são destacados à exceção do coordenador que é requisitado. Apresentam entre 5 a 32 anos de serviço. Metade dos professores entrevistados, não excedem os 10 anos de docência, sendo o coordenador o que apresenta o valor máximo.

A partir destes dados podemos considerar que existem três gerações de professores, o que implica, supostamente, formações diferenciadas. Esta diversidade corresponderá a uma mais-valia para a equipa que aplica o programa PIEF?

Sobre a opção de escolha da profissão, existem percursos de vida com visões distintas.

“não pensava vir a ser professor, aliás a minha intenção e o meu gosto é outro, até atualmente ou outros.”

In, E5

“Tirei o curso de belas artes vertente escultura, o professor M recomendou e fui convidado pelo coordenador.”

In, E3

“Tinha a ideia de ser professor, ou qualquer coisa ligada à escola e à matemática, foi aí que vi uma saída, foi uma opção que tomei muito mais tarde. Isso foi um bocado difícil de decidir”

In, E4

“Na primária, adorei a minha professora, adorei a minha professora do 6º de Português e ficou logo escolhido.”

In, E7

Infere-se desta análise, que alguns professores afirmam ter desde bem cedo uma afinidade pela profissão, enquanto outros, essa foi uma escolha de contingência. Um dos professores considera que esta, não é a sua profissão e que tem outras preferências, interessante a sua sinceridade e honestidade perante a situação atual de ser professor.

Como descrevem os professores, os seus alunos? Qual é a relação pedagógica?

Os alunos, segundo os professores, têm dificuldades de concentração, o ritmo de aprendizagem é lento, apresentam uma baixa autoestima e incapacidade face à aprendizagem não numa perspetiva intelectual mas emocional. O comportamento dos mesmos na sala de aula é condicionado por fatores externos. Para estes alunos, o desenvolvimento de projetos nem sempre é proveitoso pela dificuldade de trabalharem autonomamente, refere uma das professoras.

“No PUDIM os alunos não conseguem ser autónomos, não conseguiam desenvolver o projeto, tínhamos os problemas da falta de materiais. Uns ficavam

no início, outros a meio e outros finalizavam o projeto”. “ (...) O trabalho em equipa dos alunos já foi mais proveitoso. É difícil criar um espírito de grupo, cooperação ou apoio. Estão cada vez mais individualistas, se poderem tramar os colegas fazem-no”.

*“O ritmo de aprendizagem é mais lento. Quando querem falar de algum assunto, temos de os deixar falar, porque não conseguimos passar, há qualquer coisa ali a empatar. No início da aula é sempre necessário saber como estão, fazer o acolhimento. **Há aulas que temos de repetir para as coisas ficarem assentes**”*

*“Estes alunos ainda têm pouca bagagem para desenvolverem o trabalho de forma autónoma.” **A visão de si é tão má que temos de desmontar essa ideia, vêm com a ideia que não conseguem aprender (...) mas depois dizem é só isso... é fácil. É preciso explicar a simplicidade da língua. Os resultados não são imediatos.**”*

In, E2

***“É tão intenso, aquilo que trazem para dentro da sala!.. e isso condiciona qualquer que seja a atividade. Os alunos PIEF tem dificuldade de concentração (...).”** “(...) têm um vocabulário muito reduzido.”*

In, E7

“A relação com os alunos é uma relação que se cria na escola. Os picos são muito frequentes. Enquanto numa escola normal um professor tem cerca de 60 alunos, aqui há uma maior relação de proximidade, aqui o número é muito reduzido, e torna-se mais personalizado.”

In, E4

A relação entre professores e alunos é próxima e personalizada, facto que se deve ao reduzido número de alunos estreitando-se os laços entre eles.

8.2.2 A Realização Pessoal

Relativamente à realização pessoal, os professores alegam, que esta reside na concretização daquilo que é proposto, na motivação, na compreensão e na constatação de uma melhoria no vocabulário dos estudantes. Mencionam também os pequenos passos dados na aula, na escuta atenta de uma história, nas aprendizagens dos alunos que nem sempre é visível a curto prazo e nos domínios de técnicas de oficina. Esta satisfação é tanto mais marcante, quanto mais baixas são as expectativas e a

probabilidade das aprendizagens de sucesso vir a ocorrer ser diminuta, atendendo ao conjunto de circunstâncias que as condicionam.

“Eu realizo-me com pequenas coisas, basta que haja compreensão e se o aluno estiver motivado, isso às vezes é suficiente, com um pequeno espaço, nós vamos construindo o nosso caminho, na aula existem pequenos passos, não é saberem as fórmulas de cor, é se entenderam no final da aula, porque é que aquilo apareceu ali, já fico satisfeito.”

In, E4

“A realização passa por aquilo que eles conseguiram atingir o que propus no início. Tem a ver com o conhecimento que eu transmito, aprendam como fazer, a brincar a rir outras mais a sério. Barro e o gesso, eu levei alunos a um local (...), os nossos alunos sabiam melhor a técnica que muitos outros: O V trabalha muito bem com o ferro. Ontem tivemos a falar com o I ele desabafou comigo. No início era mais difícil (...).”

In, E3

“Ficarem calados, no caso da história, era um casal de meninos, levei- a para o PIEF A. O M. leva as coisas para a parte sexual, “aporcalhou” a história toda... mas todos eles tiveram sempre à espera do final da história, no PIEF B, nem tirei a história porque eles não se interessam por isso. O dia-a-dia influência diretamente as aulas funciona para o bem e para o mal (...).”

In, E7

“No fim da atividade temática, se falar de um assunto, quando falo com eles fora da sala de aula verifico que aprenderam e falam sobre isso e estão à vontade para debater um tema qualquer (...) ter vocabulário, alguns retraem -se. Escrever e não saber o que estão a escrever o que interessa é eles saberem discutir.”

In, E6

8.2.3 O Trabalho em Equipa dos Professores

O bom funcionamento do trabalho em equipa e o facto de ser uma escola pequena apresenta vantagens indubitáveis face a uma escola regular, designadamente, no que se relaciona com a iniciativa e implementação de novas ideias e experiências. Revela-se aqui uma abertura à inovação na cultura da escola Vila Mar que se reflete nas práticas e na atuação concertada do pessoal docente.

“Sim, eu acho que o espírito de equipa e de dinamizar o trabalho é o que faz mover isto. Enquanto numa escola normal nós temos ideias e ninguém nos houve, aqui temos uma ideia e colocamo-la em prática se correr mal desfazemos.”

“O melhor que tem o Vila Mar muitas vezes é mesmo o ambiente entre os professores.”

In, E4

“O trabalho em equipa dos professores tentamos ao máximo nos coordenarmos. Como é uma escola pequena é fácil trabalhar em equipa e isso deve-se ao coordenador. Por vezes não temos todo o mesmo ponto de vista, mas quando decidimos por um, toda a gente cumpre. Sabemos ouvir-nos uns aos outros e respeitamo-nos.”

In, E2

8.3 Caracterização das Práticas Pedagógicas PIEF

Não se verifica a lecionação com uma sequência normal dos conteúdos, ou seja, não há uma ordem pré-estabelecida, quer do programa quer dos próprios planos de aula. Os assuntos são abordados em função das necessidades, interesses, pertinência e oportunidade. Valorizam e desenvolvem em primeiro lugar as atitudes e valores e só depois o domínio cognitivo.

Na expressão de Gimeno Sacristán, citado por Roldão (1999),

o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões ou de gestão de dilemas. (p.116).

8.3.1 O que privilegiam os professores nas suas práticas pedagógicas?

As práticas pedagógicas adequam-se aos interesses dos alunos. Um plano de aula está sujeito a alterações, privilegia-se as atitudes e valores acima de tudo e o diálogo é o meio privilegiado para chegar a um acordo entre todos.

“Nós falamos em conjunto, normalmente uma vez por ano, nós fazemos uma escultura para um local público. Nós discutimos para arranjar uma proposta. Já funcionaram cá cursos que utilizavam o ferro então temos esses materiais que sobraram. (...) Este ano vamos aderir a um projeto europeu. Este ano vamos apresentar uma junto ao tribunal de menores já pedimos autorização à Vereadora da C.M.F.(...)”

In, E3

“Primeiro que tudo ia fazer uma reciclagem, depois inculcar atitudes e valores, a responsabilidade e a autonomia. Depois desse processo feito podemos começar pela parte cognitiva, é a parte que pode menos interessar”.

In, E4

“O diálogo informal com os alunos, eles têm necessidade de se abstrair do que estão a fazer é importante falar em outras coisas, eles dão conta disso e gostam.”

In, E5

“Acima de tudo a relação com os alunos é fundamental para chegar a algum trabalho com os mesmos”.

“A aula vem planeada sofre alterações quando pergunto qualquer coisa eu aproveito para dar aquilo que eles queriam, por exemplo, a carta,(...) aproveitei e dei as sugestões.”

In, E7

Para Alice Fontes & Ondina Freixo (2004),

A interação do indivíduo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e esta é que conduz o desenvolvimento (Vygotsky, 1934; 1998; Mir, C. et al; 1998; Pires, 2002). Neste contexto o mesmo autor alicerça em Vygotsky a ideia que o mecanismo de desenvolvimento de processos mentais elevados é mediado por ferramentas e o meio, que são instrumentos e símbolos culturalmente determinados. (p.19)

Neste sentido, a linguagem é para Vygotsky a ferramenta mais importante, um instrumento com imenso poder, e funciona como um mediador que surge primeiro como uma forma de comunicação entre a criança e os outros. A linguagem é pois fundamental na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, e este é consequência de mediadores, que são produtos do meio sociocultural.

A afinidade entre a prática pedagógica PIEF e a teoria segundo Vygotsky, revela pontos de contacto, designadamente, a comunicação entre professor e aluno como instrumento privilegiado de desenvolvimento e consequentemente aprendizagem.

8.4 A aprendizagem é centrada no aluno? É uma pedagogia diferenciada? As aprendizagens são significativas²⁴?

No tipo de propostas de aprendizagem, alguns professores valorizam a adequação das estratégias ao tipo de alunos. A adaptação é tanto mais eficaz quanto menor é o seu número e varia consoante o tipo de área curricular.

(...) O programa que é adaptado a cada aluno, de acordo com o perfil e gostos de cada um (...).

In, E3

“Tento que a pedagogia seja parecida com o ensino regular, vou tentando aproximar nem sempre é possível (...)”

In, E6

“Falar daquilo que eles já conhecem e depois é que vai aparecendo alguma coisa de matemática. A proposta tem de ir ao encontro daquilo que eles gostam só depois...vem a matemática.”

In, E4

Na perspetiva de Dewey (2007), o conhecimento do ponto de vista educativo apresenta o seguinte significado,

(...) Se um aluno aprende nos manuais as coisas que simplesmente se relacionam com as aulas e apenas com o intuito de as recitar, então esse conhecimento irá produzir efeito numa determinada conduta- isto é, na reprodução das afirmações a pedido dos outros. Não é surpreendente que esse conhecimento não exerça grande influência na vida extraescolar. (p. 296).

A aprendizagem diferenciada

No PIEF A, existe a necessidade de pontualmente apoiar os alunos nas suas dificuldades. No caso do aluno, com problemas visuais a ajuda é mais específica de

²⁴ **Aprendizagem significativa** é o conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel. (...) Segundo Marco Antônio Moreira "a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspeto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo". Wikipédia, consultada no dia 1 de maio de 2013.

modo a permitir a realização das tarefas, dependendo das áreas curriculares. No PIEF B verifica-se sim, um ensino diferenciado com tarefas específicas para cada aluno, designadamente onde o número de alunos é menor, os mesmos impõem o próprio ritmo e o seus gostos pessoais são importantes e tidos em conta.

“Tenho-lhe passado as coisas no caderno. Sim, no caso do Du. Ele tem tido problemas. (...). Ele tenta alhear-se muito dos professores e dos colegas. Não tem demonstrado muito interesse.”

In, E5

“Temos de andar ao ritmo deles e não ao nosso ritmo.”

In, E6

“Falar daquilo que eles já conhecem e depois é que vai aparecendo alguma coisa de matemática. A proposta de trabalho tem de ir ao encontro daquilo que eles gostam e só depois...vem a matemática.”

In, E4

8.5 Potencialidades das Prática pedagógicas PIEF

Entre as principais potencialidades referidas pelos professores destacam-se a enorme flexibilidade, a necessidade de privilegiar os valores acima de tudo a autonomia, a responsabilidade e o diálogo.

“A enorme flexibilidade em todos os aspetos (...).É uma grande oportunidade para os alunos e que são mais do que nós pensamos os alunos de 14 e 15 anos que não têm o 6º ano. (...)

In, E3

“Aproveitar aquilo que os alunos trazem do passado. Trabalhar as atitudes e valores, responsabilidade e autonomia, depois desse processo feito podemos começar pela parte cognitiva.”

In, E4

Nas práticas pedagógicas PIEF, constata-se a ideia de Davydon, citado por Alice & Freixo (2004),

os alunos não devem ser considerados como objetos mas como sujeitos do processo ensino/aprendizagem, tendo sempre em conta o papel social no desenvolvimento individual. Nesta perspetiva, a aprendizagem deve fomentar o desenvolvimento da personalidade individual em todas as suas vertentes tendo em conta os seus interesses. (p.21).

8.6 Constrangimentos manifestados nas práticas pedagógicas.

As principais inquietações das práticas pedagógicas relacionam-se com a desmotivação, os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, incluindo as dificuldades pelas ausências sucessivas à escola, a indisciplina e os seus hábitos, a saturação face ao espaço físico, imprevisibilidade, ideias pré-concebidas e estigmas em relação a certas disciplinas. Os equipamentos obsoletos, no caso de TIC constitui mais um obstáculo às práticas pedagógicas PIEF. Uma das professoras aponta como preocupação o currículo e os conteúdos que não são abordados na sua totalidade no 2º ciclo.

*“O PIEF é demasiado **ambicioso** para estes alunos. No 6ºano há pontos da matéria abordados (...) superficialmente. Os ritmos de aprendizagem dos alunos são diferentes, os alunos chegam desmotivados; têm má imagem de si como alunos e da disciplina e ainda a falta de assiduidade. Quando vêm até colocam perguntas pertinentes e são interessados. ”*

In, E2

*“**Comportamental**, impede o rumo e ritmo que deveria seguir, temos de alterar as coisas, uma atividade está a ser aplicada e depois tem de se substituída por outra. É preciso abandonar a ideia que se traz. Existe **imprevisibilidade**, (...)”*

In, E6

“ Não é muito diferente do ensino normal. Os alunos têm uma ideia preconcebida acerca da matemática. No início há um trabalho de desdramatização da matemática. Aqui os alunos têm mais dificuldades, ... passa por lhe mostrar que a matemática é útil e que não é difícil..., e vão ter contacto com questões práticas que vão ter contacto no dia- a - dia. “

In, E5

8.7 Adaptação curricular aos alunos PIEF

As adaptações salientadas pelos entrevistados relacionam-se com práticas pedagógicas, as mais práticas possíveis; o tipo de materiais disponíveis; não existe uma sequência predeterminada dos conteúdos. Adequar as aprendizagens ao momento, repetir/relembrar os assuntos.

“Existem as atividades do ano, há dificuldade de aquisição de material., temos de aproveitar o ferro porque houve cá um curso de serralharia cá, temos muito ferro.”

In, E3

*“**Propostas o mais práticas possíveis**, eles gostam de fazer, ir ao encontro dos gostos e atividades que eles exercem. O percurso no programa nacional, não siga a sequência de uma escola normal.”*

In, E4

*“No inglês, costumo perguntar aos alunos quando chegam pela primeira vez, o que pretendem da aula de Inglês? Um dos alunos respondeu-me que era começar como se nunca tivesse tido Inglês. E é isso que é feito. (...) Por vezes, tento relembrar aquilo que está para trás e todos conseguem acompanhar o programa. (...) No início da aula é sempre necessário saber como estão, **fazer o acolhimento**.”*

*“Houve uma reestruturação do PUDIM, os alunos fazem primeiro um trabalho individual e só depois **constroem o seu projeto**. Cada aluno tem o seu projeto individual. Depois do diálogo com a psicóloga do Vila Mar, à 4ª feira ficou para verem filmes. Os primeiros, eles escolhiam, depois os professores vão introduzindo aquilo que considerarem mais pedagógico”.*

In, E2

*“Claro, sobretudo **fornecer-lhes coisas mais práticas**, problemas com dinheiros, sobretudo com esse tipo de situações. Eles não sabem 5º e 6º ano ... se tiverem 20 euros no bolso não sabe o que podem comprar. Não têm a noção do valor das coisas”.*

In, E5

“O programa de TIC está bem feito. A parte que dou mais importância é a parte prática, guardar sites nos favoritos, guardar imagens, cativar os alunos para os assuntos que os mesmos gostam.”

In, E8

Resumindo, nesta questão quase todos os entrevistados foram **unânicos em privilegiar a vertente prática vocacionada para o quotidiano**, as estratégias têm de adequar-se aos materiais disponíveis, ao tipo de alunos e até às suas características e gostos pessoais. Inclusive, a parte lúdica poderá ser uma grande aliada da aprendizagem.

8.8 Como desenvolveria uma aula inovadora?

Existem diferentes percepções dos professores acerca de uma aula inovadora, se para uns a aula com o projetor multimídia pode ser inovadora, para outro, essa mesma aula tem de ser adaptada, em função da atenção dos alunos. A flexibilidade é uma das características a ter em linha de conta, a liberdade, o facto de **não estar preso a um plano rígido e a criatividade necessária para colmatar eventuais falhas**. Do ponto de vista de outro entrevistado, **a aula tem de ir ao encontro de expectativas e interesses dos alunos**. Uma das professoras referiu que teria de ter poucos alunos, de ter meios tecnológicos. A forma de integração das tecnologias já assume uma visão diferente, na ótica dos próprios alunos como utilizadores e o professor, o orientador. Por fim, a docente refere que isso só será possível no 12º ano, porque estes alunos não têm autonomia. Afinal, a inovação só pode ser implementada nessa altura?! A mesma entrevistada refere que o apoio psicológico seria benéfico na sala de aula.

O entrevistador sublinha aqui a observação proferida por uma outra docente, cuja afirmação *“os alunos não gostam de aulas inovadoras, para eles uma aula é uma ficha, quando não a têm andam um bocadinho perdidos, é o que eles acham que é!”* Na interpretação desta frase deduz-se que os alunos estão satisfeitos com a rotina.

Um outro professor alega que uma aula inovadora é fugir do tradicional, e que a falta de meios não permite fazer grandes coisas, no entanto, sabe que pode sair da sala e desenvolver as atividades de modo mais prático e apelativo para os alunos. Nem sempre as estratégias adotadas pelos professores têm a mesma aceitação pelos alunos.

“É difícil não estar preso a nada, sentir-me livre, ter alguns parâmetros, organizar o que pretendo algumas metas e a forma como vão atingir. Às vezes tenho uma ideia de trazer um projetor, e depois vejo que o aluno não está a dar a devida atenção, mudo, e tento fazer uma adaptação. Se nós vamos com um caminho muito bem traçado somos capazes de errar. Se alguma coisa correu mal, tens de ser criativo e fazer alguma coisa diferente, temos de estar atentos aos alunos. Estar atento, aos alunos, acima de tudo e mudar.”

In, E4

“Aula inovadora aqui nesta escola dados os meios, dentro dos possíveis, pode ser uma aula com projeção de informação, podem visualizar o power point, tirar apontamentos, fazer uma ficha de trabalho sobre o assunto, podemos ter a aula no exterior sem se aperceber que estejam a fazê-lo. Elaboração de cartazes, criar um slogan. Os trabalhos deles, eles gostam que fiquem expostos, é uma espécie de orgulho por aquilo que fazem...é pena não podermos inovar mais.(...) Os alunos participaram no projeto ecoescolas, o ano passado os alunos tinham o jornal de parede que foi abandonado por falta de recursos materiais.”

In, E6

“Se calhar teria de ter poucos alunos. Teria de ter um a dois PC ligados à internet na sala de aula. O professor seria apenas o orientador. (...) Um psicólogo na sala de aula, não pode ter ideia do que se passa na sala de aula fazendo perguntas no gabinete, há coisas que o psicólogo poderia ajudar. O psicólogo teria de ter consciência do que se passa dentro de uma sala de aula. Nessa escola da Suécia, havia 2 professores e uma psicóloga na sala de aula. Eu acho importante o apoio da psicologia na sala de aula porque de resto é ineficaz.”

In, E2

“Fugir daquilo que é tradicional, no nosso caso não temos muitas condições para fazermos grandes coisas, o material e o espaço físico. Na questão da matemática desenvolver questões reais. Realizar a atividade mesmo.”

*“Ir ao encontro das **expectativas dos alunos**, dar alguma coisa do **interesse deles** e dar a volta para aquilo que eu quero.”*

In, E5

*“Ao contrário do que possa parecer eles não gostam de aulas inovadoras, eles pediram aulas normais... Uma aula é uma ficha, quando não há ficha, ficam um bocadinho perdidos. Vamos ficar a ler com o CEF ao ar livre (...) **com a dificuldade que os alunos PIEF têm em concentrar-se, não podemos adotar este tipo de atividade.***

In, E6

“Se calhar no caso do PIEF é difícil, mas os professores devem negociar com os alunos, a aprendizagem é individualizada (...). A gestão da aula não ser só do professor, mas também ser realizada pelos alunos.”

In, E8

Resumindo, as várias percepções dos professores acerca de uma aula inovadora, numa **perspetiva de não mudança**, os docentes alegam, a falta de meios tecnológicos; psicólogos na sala de aula; a precaridade do espaço físico, a falta de concentração destes alunos, as ideias preconcebidas que trazem, as estratégias propostas aos alunos não serem aceites.

Por outro lado, numa perspetiva de identificar **fatores que favorecem a inovação**, os professores destacam, o reduzido número de alunos; ir ao encontro das suas expectativas, a tarefa do aluno deveria ter por princípio desenvolver questões reais e práticas, desenvolver a negociação e a partilha com os alunos, os seus trabalhos deverão ser expostos e divulgados; demonstrar a utilidade da área curricular; readaptar as estratégias, a gestão da aula não ser centrada só no professor.

8.9. Recetividade à inovação/ características do professor inovador

Quanto às características de um professor inovador existe uma variedade de concepções, mente aberta e informação, consiga fazer a readaptação do programa. Ser paciente, calmo, dinâmico e flexível. Ser recetivo a novas aprendizagens e desafios. Ter iniciativa, interesse e ideias diferentes das tradicionais e saiba negociar com os alunos. Saiba lidar com o imprevisto, ouvir e perceber os alunos, diversificar as atividades para que os alunos gostem de vir à aula. Conhecer a dinâmica do grupo.

“Mente aberta muita informação, a vida destes miúdos passa pelas novas tecnologias. Ter as aulas com a caneta na mão (...). O meu pai com a idade que tem senta-se à frente do computador e viaja”.

In, E3

“Toda a gente pode ser, fazer aquilo que nós tínhamos programado. Quando não podemos colocar em prática mudamos. Quando temos um programa que é muito rigoroso e não podemos sair dali, tem de haver uma readaptação”.

In, E4

“Paciência, muita calma, dinâmico, saber dar a volta a determinadas situações. Estar sempre recetivo a novas aprendizagens, a desafios e a novas experiências. Sairmos, contactar com outras pessoas, estabelecermos parcerias com outros países, isso dá muita bagagem. Todos os países têm estas situações (...) Nós já participamos num projeto internacional com a suécia e a Holanda, visitamos estes países e escolas falamos com alunos e professores. Eles ficaram admirados

com o que nós tínhamos aqui. Algumas ideias que implementamos são dessa visita. A nossa grande preocupação é trabalhar com os alunos e não a publicidade.”

In, E2

“Primeiro tem de ter iniciativa e interesse, porque sem isso não vai dar um passo à frente. Ter ideias diferentes do tradicional, escrever e resolver os problemas do livro. Diálogo, atividades práticas não poderá ser a 100% deve ter um enquadramento teórico hoje em dia o caminho é esse... a maior parte das aulas de matemática passam por aí. Nem todas as aulas têm quadros interativos. (...) O professor deve levar os exercícios práticos (...).”

In, E5

“Um professor inovador, como é que o grupo funciona. Saber a dinâmica do grupo. O PIEF A é um grupo maior, e mais um aluno faz toda a diferença. Há coisas que temos de dar que eles não sentem necessidade. Há tanta coisa que a gente faz que não sabe a teoria.”

In, E7

*“Antes de mais consiga **lidar com o imprevisto**, aparecem poucos alunos, às vezes e às vezes não é possível aplicar a estratégia. Variar as suas atividades, para que não fiquem aborrecidos. Eles acabam por se cansar. Acabamos de alternar o tipo de atividade para que não fiquem cansados e gostem de ir à aula. Ouvir e perceber os alunos, ver o que se passa com eles, porque eles às vezes têm atitudes rebeldes”.*

In, E6

*“Saber negociar com os alunos, facilitar e ser mais o orientador. Ver individualmente o problema de cada um deles que não é fácil **Não utilizar as mesmas estratégias para todos os alunos.**”.*

In, E8

O conhecimento dos alunos é fundamental e a dinâmica do grupo, a aceitação do risco que passa pela imprevisibilidade, exige do professor flexibilidade e adaptação constante. Variar as estratégias, procurar novos contactos, estar recetivo a novas ideias e conhecimentos, estabelecer parcerias com outras escolas. Estas sugestões passam também pela motivação do professor face à inovação.

9. Os Principais Condicionismos do PIEF

O aspeto mais destacado pelos entrevistados como condicionador da inovação foi o espaço físico. Efetivamente esta escola parece ter parado no tempo, apesar dos esforços

de a manter e melhorar. Uma outra perspectiva é de que nós nos condicionamos. Outra ideia descrita e relacionada com esta perspectiva, “*mudar sim, mas parar para refletir.*” Neste caso, o professor questiona a mudança, se esta tem alguma relevância para os alunos.

“As tarefas quando são estimulantes, para os alunos, o primeiro passo está dado, no entanto, é necessário que ele tenha interesse.”

In, E4

Um outro professor refere que os alunos têm características que advêm do meio social, que constituem barreira à aprendizagem. Outra professora refere que se deveria intervir mais cedo, no sentido de desenvolver a autonomia dos alunos.

Os fatores condicionantes da mudança, apontados nas entrevistas aos professores, foram,

“Nós próprios nos condicionamos, trazemos conosco muita bagagem (...) temos de estar abertos à possibilidade, hoje é de uma maneira amanhã é de outra. O apoio individualizado só é possível nas aulas em que o número de alunos é reduzido.”

In, E7

“(...)Existe um espaço que pode ser utilizado pela escola, no entanto, serão as instalações de um clube. As nossas instalações são más, não são convidativas. Este espaço não é normal, mas é o que temos.”

In, E3

*“Mudar por mudar, não acho, que seja o ideal, temos de **parar para refletir**, vamos mudar e depois... **resultados** ou não. Temos de parar para avaliar (...).Nós podemos idealizar uma determinada tarefa, isto é estimulante, isto é espetacular, se é estimulante para o aluno, o primeiro passo está dado. Mas pode não se adaptar aos alunos, **o aluno tem de ter algum interesse**”.*

In, E4

“Depende do ponto de vista económico. Teria de se começar mais cedo a intervir, no sentido da autonomia. O ideal seria que os alunos fossem autónomos no trabalho.”

In, E2

“Um problema são os alunos, ou seja, (...), o ambiente de onde vêm, os problemas sociais graves, os alunos no início não querem saber absolutamente nada disto. Isto é a primeira barreira. Se já é difícil trazê-los para a realidade na escola normal ainda mais nesta escola. Tem de se tentar cativar os alunos. É muito mais difícil trazê-los à realidade.”

“O espaço físico em relação aos professores e alunos, não ajuda nada, é desmotivante e desmoralizante, mas não temos mesmo nada. Está tudo velho. Esta sala como está a ver, não há material, (...). Não temos o material como em outras escolas.”

In, E5

Entrevistadora: a linguagem do Lu (...). Alguns usam a linguagem para provocar, mas o Lu...

“O Lu dizia-o naturalmente. O tratamento não pode ser igual para todos, mas temos de exigir educação, se fosse colocar na rua, todas as vezes, estavam mais na rua do que dentro da sala de aula ... da rua vêm eles. ”

In, E6

“O número de alunos, o nível financeiro. O ensino é praticado desde há 30 anos atrás, da mesma maneira a Escola é considerada uma fábrica e está tudo organizado em função dela, os alunos são os produtos. Deve haver mudanças mesmo grandes. A escola atual deve seguir outro rumo.”

In, E8

Depreende-se que existe uma preocupação na procura constante de motivação, significado e vontade em ultrapassar os obstáculos dos alunos face às aprendizagens. O contexto social e institucional é assinalado como fator de entrave à inovação, as ideias preconcebidas, a crise económica, o meio físico e o próprio aluno com o seu percurso.

De entre os fatores potencializadores de inovação, os professores apontam, a motivação do aluno como componente fundamental para uma melhor prática pedagógica, a auscultação do mesmo e o desenvolvimento da autonomia no trabalho desde muito cedo.

Neste contexto, Giroux (1988) corrobora da ideia,

que temos de assumir que a pedagogia jamais germina em solo infértil. Por esta razão, um bom ponto de partida seria considerar a cultura popular como aquele terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à voz de cada um, dentro de uma experiência pedagógica. (p. 105).

Em resumo, as entrevistas foram fundamentais para este estudo e a sua análise aliciante e gratificante graças à variedade de pontos de vista. Apesar destes professores fazerem parte da mesma equipa pedagógica há vários anos e de serem imbuídos de uma cultura de escola ímpar, cada pessoa tem sempre algo de original a apontar e o investigador a

aprender, não existem certezas, existem caminhos, cada um trilha o que considera mais adequado à sua linha de pensamento e de ação.

CAPÍTULO 8-PROPÓSITOS DA INVESTIGAÇÃO, CRUZANDO PONTOS DE VISTA

Perguntas de investigação	Subtemas
1-Como é que a aprendizagem PIEF é potencializadora de inovação pedagógica?	1.1 Inovação e Práticas Pedagógicas PIEF 1.2 Práticas Pedagógicas ativas 1.3 1.3 Representações e expetativas dos professores
2- Qual é o perfil do professor que leciona o PIEF? O que o orienta?	2.1Quais são as suas representações e expetativas? 2.2 Como “ensinam” os professores PIEF?
3- Como foram realizadas as mudanças/ adaptações curriculares?	3.1 Currículo como invariante cultural 3.2 O PIEF e as aprendizagens dos alunos
4- Como é que a cultura da escola Vila Mar participa do desenvolvimento humano dos seus educandos?	4.1 Cultura da escola Vila mar 4.2 Expetativas dos alunos em relação à escola e ao programa PIEF?

Quadro 8- Subtemas inerentes às perguntas de investigação.

A aprendizagem pelo PIEF é potencializadora de inovação pedagógica?

10. Inovação e Práticas Pedagógicas PIEF

Partindo da definição de inovação colocada na página da internet da escola Vila Mar, a inovação surge como um valor que a mesma preconiza,

«Inovação significa mudança, renovação. Esta palavra deriva do termo latino “innovatio”, referindo-se a uma ideia, método ou objeto que é criado e que pouco se parece com os padrões anteriores. No contexto desta escola, a inovação associa-se à necessidade de recriar intervenções, de reajustar procedimentos e de reinventar histórias

de vida, num ambiente de grande complexidade e idiosincrasia, em que se inscrevem as relações humanas.»²⁵

Esta interpretação de inovação serve acima de tudo a mudança e gestão na complexidade das interações sociais e nem tanto das práticas pedagógicas, embora esteja implícito a ideia de rutura com o passado.

Quando questionados sobre a inovação, alguns professores são reticentes, cautelosos, “*depende do que se entende por inovação*”, outros referem o que fazem nas aulas e ainda outros, “*não pode haver aprendizagem sem as novas tecnologias*”.

Na cultura observada constatam-se algumas práticas pedagógicas onde os “nutrientes cognitivos” são apresentados e estimulados, apesar disso, estas podem ser pontuais sem continuidade perdendo a sua autenticidade e veemência a longo prazo. (caso do projeto Android).

É difícil classificar as práticas pedagógicas implementadas devido à sua enorme complexidade e variedade, os professores não seguem um modelo único, embora se possa diferenciar as aprendizagens formais das informais. As práticas pedagógicas informais aproximam-se mais da inovação pedagógica, no entanto, não existe na forma exclusivamente formal. As primeiras são mais atrativas para o discente mas geram incertezas ao longo do seu processo para o professor, facto que constitui a invariante cultural. Neste sentido, um professor inovador terá de mover-se nos meandros da complexidade e deter uma dose de empenhamento, para além de ter de ser hábil em correr e gerir os riscos.

Segundo Perrenoud, citado por Cardoso (2002, a inovação constitui um desafio, uma modificação de hábitos e de rotinas do professor. Ela é frequentemente acompanhada pela confusão, imprevisibilidade, insegurança e perda temporária de uma forma de competência. (p. 41). A inovação é sempre uma experiência pessoal, irrepetível, adequada aos contextos, não se aplica de fora para dentro, exige atitude e vontade para mudar através da ação (Ibidem).

²⁵ Retirado de

<http://escolas.madeiraedu.pt/evmar/Ainstitu%C3%A7%C3%A3o/Miss%C3%A3oVis%C3%A3oeValores/tabid/11950/Default.aspx>. Consultado a 6 de Março de 2013.

É importante salientar que alguns professores optam pela diferenciação pedagógica e ela é tanto mais eficaz quanto menor é o número de alunos, situação que se verifica ao nível do 3º ciclo.

O Ti no primeiro dia dei-lhe uma ficha, expliquei-lhe rapidamente, ele ainda se recordava de alguma coisa. Andou 4 anos sem frequentar as aulas, ou seja, faltava, não as frequentava regularmente (...). Eu andava ali à roda deles, isso só foi possível porque tinha três alunos.

In, E7

Ao nível do 2º ciclo os professores observados optam por trabalhar para o grupo por ser mais numeroso. Opõe-se à perspetiva de heterogeneidade que tem em cada aluno a sua singularidade, o seu ritmo e as suas especificidades de aprendizagem.

“Sim, primeiro que são poucos, agora temos mais alunos do que na altura que estive cá. Há um caso pontual que é preciso individualizar. Mas há a possibilidade de abordar os conteúdos para todos, eu sei que têm diferentes capacidades, na aprendizagem individualizada, temos de estar poucos minutos com cada um deles ...não há estratégia.”

In, E5

Seria ingenuidade diferenciar estratégias para um número elevado de alunos, muitas vezes confunde-se diferenciação pedagógica com individualização que até é possível fazer num pequeno grupo, ideia preconizada por um dos professores na entrevista, e verificada através das suas experiências na sala de aula (diário de bordo- PIEF A, Matemática e Realidade).

No contexto da Escola Vila Mar as práticas pedagógicas distanciam-se das tradicionais quando se criam ambientes de aprendizagem onde se privilegiam as artes, se aprende informalmente através das novas tecnologias, se realizam diferenciações pedagógicas e se possibilitam aprendizagens de cidadania e para a cidadania.

10.1 Práticas Pedagógicas Ativas

Podemos assim, identificar algumas práticas, das 7 áreas curriculares observadas, aquelas que mais se identificam com as pedagogias ativas:

Matemática do 2º ciclo: as práticas quando incluem exemplos práticos, do dia-a-dia o professor torna essas aprendizagens significativas.

Educação para a Cidadania: a diversificação de estratégias e a produção de artefactos pelos alunos corresponde a uma maior implicação dos mesmos na sua execução, promovendo o saber fazer, assim como o saber ser.

A Oficina de escultura: o saber fazer assume aqui a sua expressão máxima. Alguns alunos demonstram os seus talentos.

Comunicar em Português: O diálogo fluente e o apoio individualizado, o respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada um dos alunos, constitui um desafio e coaduna-se com os princípios de uma escola inovadora.

No PUDIM existem duas apostas, uma vertente pedagógica: o espaço de expressão livre, onde a pedagogia de projetos individuais e por vezes coletivos de ligação à comunidade se revelam em experiências motivantes e enriquecedoras. A vertente psicológica: o importante apoio e colaboração em prol da assertividade dos alunos (serviço de psicologia).

Nas áreas curriculares de TIC, Matemática e Realidade 3º ciclo, o apoio da tecnologia facilita o trabalho autónomo, criativo e construtivo do aluno, além de ser um meio importante de motivação.

Neste contexto a inovação pedagógica diferencia-se da inovação tecnológica, no entanto, podem ser interdependentes, no sentido, em que a tecnologia está ao serviço da construção dos saberes dos alunos. A sua melhor expressão pode ser constatada na aplicação do projeto Android (diário de bordo, do dia 16 de janeiro).

É nesta diversidade no conjunto de áreas e estratégias, de atividades, de iniciativas que se formam os alunos PIEF.

Neste sentido a perspetiva de Clark e Yinger (1987), citados por Nóvoa (1995, p.131), cada situação de ensino é única e como tal pode dizer-se que os professores estão sempre a fazer uso da sua criatividade para resolver os problemas levantados pela complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores na sala de aula.

É a atitude reflexiva que deve mover os professores nas suas práticas no sentido de inovar. Na perspetiva construtivista de Papert (1996, p.75) o papel do professor é criar as condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados.

Hassenford (1974) referencia a perspetiva de Legrand dos finais da década de 60, na altura uma distinta visão pedagógica:

os métodos de educação nova têm por centro não o saber, mas a criança e as suas potencialidades. O mais importante na escola nova não é o programa e o exame, mas a criança confiada ao professor e o desenvolvimento da sua personalidade total, de que o acesso ao saber não é senão um aspeto menor e derivado. (p.66).

10.2 Representações e Expetativas dos Professores

Clarke & Peterson, citado por (García, 1999, p. 47), cada vez mais se assume que o professor é um construtivista processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas etc., que influenciam a sua atividade profissional.

Toda a atividade profissional do professor depende da sua experiência pessoal, o professor não deverá ser um mero transmissor de conhecimentos, mas sim, o seu construtor, é acima de tudo um promotor de saberes, para além de atuar nos domínios do saber ser e estar.

Pelo que pensam acerca da realização pessoal, os professores declaram nas entrevistas, que esta reside na concretização daquilo que é proposto pelo próprio, na motivação e na compreensão do aluno e conseqüentemente na melhoria das suas aprendizagens que pode não ser visível a curto prazo.

Os professores referem-se às suas práticas, salientando o que consideram positivo, designadamente o apoio individualizado, o facto do programa PIEF constituir uma segunda oportunidade para o aluno, a tolerância, ouvir o aluno, dar prioridade às suas necessidades.

Para além de sentirem a indispensabilidade de implementação de estratégias de aprendizagem cognitivas é necessário que os mesmos impulsionem a mudança através da tomada de decisão, “gerir a imprevisibilidade” (In, E6), conhecer a dinâmica do grupo de aprendizes, atuar, mudar práticas, afastar-se das rotinas, variar as estratégias.

Existe uma certa dissonância entre a teoria e a prática. Apesar dos professores reconhecerem a mudança e a inovação como elementos fundamentais da prática pedagógica, a mesma não é levada à ação de forma completa. Razão pela qual o investigador teve dificuldade em identificar as práticas coincidentes com a linha epistemológica da inovação pedagógica. Alguns professores do PIEF apresentam uma

certa rutura nas suas práticas em relação aos métodos tradicionais não obstante, o dilema de como aprenderam e como deverão ensinar ainda persiste. Neste sentido e sobre as ideias pré-concebidas da atividade docente salientamos o seguinte extrato de entrevista,

“Nós mesmos condicionamo-nos, como já temos muita bagagem, que trazemos de outras escolas e mesmo aqui, é diferente, uns são direcionados para prosseguir estudos, outros não... é preciso limpar o nosso sótão”.

in, E7

Apesar de haver alguma dificuldade de levar à prática a inovação pedagógica é de salientar que o trabalho em equipa dos professores é proveitoso, quer nas relações interpessoais, quer na aprendizagem dos discentes.

“No trabalho em equipa dos professores tentamos ao máximo coordenarmo-nos. Como é uma escola pequena é fácil trabalhar em equipa e isso deve-se ao coordenador. Por vezes, não temos todos, o mesmo ponto de vista, mas quando decidimos por um, toda a gente cumpre. Sabemos ouvir-nos uns aos outros e respeitamo-nos.”

In, E2

“Sim, eu acho que o espírito de equipa e de dinamizar o trabalho é o que faz mover isto.”

In, E4

Thurler, & Perrenoud, (1994) acrescentam ainda que há uma melhoria significativa no desempenho dos alunos quando os professores:

- Desenvolvem pontos de vista comuns quanto à maneira como os seus alunos aprendem;
- Formam numa ação coletiva para pôr em prática esses pontos de vista comuns;
- Assumem coletivamente a responsabilidade pela progressão dos seus alunos.
- Unem-se para envolver os alunos no processo de desenvolvimento;
- Desenvolvem uma competência coletiva de cooperação (le Boterf, 2000).
- Conseguem obter reconhecimento e, com isso, mais apoio por parte do ambiente da escola.
- Dispõem de recursos e franquias (margens de liberdade) geridos de maneira autónoma para conceber e implementar projetos de desenvolvimento que correspondam aos seu contexto local (...).(p.92).

Existem igualmente obstáculos, preconceitos ou dificuldades reais?

Verifica-se que nas áreas curriculares práticas, os alunos cooperam e estabelecem relações. Segundo alguns professores o trabalho cooperativo e colaborativo não podem ser implementados devido às características pessoais destes alunos.

Quanto à ideia de mudança e ao poder de atuação dos professores na mesma verifica-se que os mesmos são ouvidos pelo seu coordenador e equipa, e são incentivados na

introdução de novas ideias e experiências, destacando-se como um dos fatores de diferenciação face à escola regular.

A perspectiva da inovação pedagógica pelo programa PIEF, na variável de inclusão dos alunos em qualquer altura do longo do ano letivo, sem restrições de tempo para a prossecução das suas aprendizagens e estas não se cingirem a um ano letivo, são indicadores identificadores de uma nova cultura de escola. Neste sentido, o aluno pode terminar o ciclo de aprendizagens de acordo com as suas dificuldades ou potencialidades.

10.3 O Professor PIEF

A maior parte dos professores são destacados, e o coordenador requisitado pela S.R.E. Apesar das diferentes gerações de professores a lecionar o PIEF, aparentemente, não existe interdependência entre as formações e as práticas pedagógicas observadas, todos os professores têm desempenhos diferentes, embora sejam movidos por objetivos comuns, a aprendizagem dos alunos. Ainda existe a visão paradigmática aproximada da “Escola Tradicional” em que os alunos vêm à escola e são formatados, transformados de modo a integrarem o mundo do trabalho. Este sentido pode ser uma imposição do sistema, por um lado, incentiva a integração, valoriza a inovação, mas por outro, impede que a mesma aconteça quando impõe regulamentos.

Os professores nas suas práticas privilegiam o interesse dos alunos, as atitudes e os valores, a relação com os mesmos e a flexibilidade dos conteúdos, adequação das estratégias ao tipo de alunos e às suas necessidades de formação.

O professor terá de ser um eterno renovador das suas práticas e experimentando, selecionando, criando outras conjunturas dependendo do seu contexto (turma- alunos).

10.4 Como “ensinam” os professores PIEF?

Os professores “ensinam” em função das características pessoais, dos conteúdos, dos interesses dos alunos. São por vezes facilitadores do conhecimento, orientadores, negociam com os alunos e conhecem os seus problemas. A maioria dos professores

justifica a circunstância de não pôr em prática outras situações de aprendizagem, atendendo às características pessoais dos educandos.

“Escolho os conteúdos. Textos e a parte gramatical, tamanho dimensão, tem de ser textos mais curtos e variando a tipologia, na gramática não vou tanto a fundo, o que interessa é eles aplicarem.”

In, E7

“A capacidade de debate dos alunos, expressão de ideias, tento aproveitar ao máximo as ideias deles, fazer com que eles falem, primeiro fazer com que reflitam (...). Eles aprendem mais aquilo que falam do que registrar. Quando falarem de um determinado assunto, sabem defender as suas ideias. ”

In, E6

Na perspetiva de P. Meirieu, citado por Altet (2000),

a aprendizagem não se limita à receção e à aplicação de informações, se queremos passar das pedagogias da resposta para as pedagogias do problema, temos de pôr em prática situações de aprendizagem em que as atividades realizadas pelos aprendentes deixem de se desenrolar no âmbito de uma estrutura de comunicação coletiva frontal (do tipo maiêutico). Em alternativa, devem ser organizadas situações de trabalho em grupo ou de trabalho individualizado que façam apelo a operações cognitivas produtivas, divergentes e criativas. Situações como estas – situações abertas, situações – problema, situações enigma- que permitem o reinvestimento, a resolução de problemas ou o adiantamento e a criatividade implicam o aluno na construção do saber e apoiam-se na sua motivação. (p.173).

O professor interpreta e reorienta a sua ação pedagógica em função do seu conhecimento prático, da sua maneira de ser, pensar e a sua perspetiva sobre a educação.

Qual é afinal a função do professor?

Segundo. G. Berger, citado por Altet (2000),

(...) O professor deve, na aula, produzir o sentido que o sistema já não consegue transmitir. Hoje, os alunos não atribuem, espontaneamente um sentido à sua presença na escola. O professor deve fabricar esse sentido, deve fabricá-lo para si próprio e para o aluno. Ensinar é ensinar a aprender numa dinâmica interativa para levar ao sucesso e resulta da interação, em que o efeito professor tem, a par dos outros, uma importância fundamental na articulação do processo ensino aprendizagem. (p.182)

10.5- Currículo como invariante cultural

Fosnot (1996) referencia o diário de Sara, escrito ao longo do seu primeiro ano de docência, o facto.

Aprendi que há duas necessidades que tenho que satisfazer. Há o currículo da escola e, ainda mais importante, há as necessidades de cada criança. Cheguei à conclusão de que o tempo é muito mais bem gasto quando se ensina aquilo que a criança precisa quando precisa. Houve alturas em que me senti pressionada, mesmo forçada, a “ensinar” aquilo que sei não ter sentido para uma criança. Aprendi que isso não é um ensino com significado e não resulta definitivamente numa aprendizagem significativa (pp. 307,308).

Pela ideia apresentada deduz-se que o estudante deve ser implicado na aprendizagem e o professor deve responder às necessidades da criança acima de tudo.

O problema do currículo do PIEF se assemelhar ao currículo da escola regular, para permitir a integração dos alunos é incongruente, uma vez que os alunos especialmente do 3º ciclo não têm as mesmas disciplinas. Por outro lado, o coordenador refere que o aluno PIEF pode ser encaminhado para um CEF. Quando o mesmo aluno demonstra vontade de integrar o ensino regular, o coordenador refere que ele não está preparado para o exame nacional. Conclui-se que a maior parte dos alunos PIEF envereda pela via profissionalizante e não prossegue estudos. Em casos pontuais, existe uma certa inconformidade face à condição de aluno PIEF. Neste sentido, é um pouco aquilo que os professores dizem, o programa é flexível, no entanto, tentam aproximá-lo ao programa da escola regular.

Para Sacristán (2001),

a escola legitima por via da apreciação do mérito pessoal, as diferenças e desigualdades entre sujeitos (...). É uma ironia cruel dizer ao sujeito que, depois de passar diariamente muitas horas, durante uma dezena de anos, não pode permanecer na escola, que está excluído e que é um fracassado. (pp.68, 69).

De referir que os alunos pelo facto de não prosseguirem estudos, o currículo deixa de ser uma barreira às práticas inovadoras. Conclui-se que o que é apontado como obstáculo, na prática é uma vantagem.

Posto isto, importa aqui salientar a inexistência de um plano anual de atividades vinculativo para estes alunos, no entanto, as propostas são realizadas de acordo com as

oportunidades surgidas, com o pulsar e com os eventos promovidos no meio envolvente.

Os alunos que não frequentam as áreas ditas curriculares apresentam normalmente preferência pela área das Artes, designadamente a música, a dança e a pintura que se conjugam perfeitamente no hip-hop. Na ótica de Valente, et al. (2003);

uma alternativa será criar espaços de aprendizagem libertos da ansiedade da avaliação e transmissores da segurança necessária para que os alunos se sintam motivados e amados. Ou seja, trata-se da criação de grupos de indivíduos que acolhem a ideia de se juntarem para lidar com situações novas, diferentes das curriculares, mas que requerem compromisso pessoal, reflexão, ação e perseverança. Pretende-se assim uma educação da totalidade humana: afeto, comunicabilidade, conhecimento, criatividade, inconformismo, disponibilidade, liberdade e solidariedade. (p.85)

Em síntese, a adaptação das áreas curriculares foram pensadas em função das características dos alunos, no entanto, essa opção é impeditiva do prosseguimento de estudos no ensino regular, o que não impede que contribua igualmente para a formação integral do aluno.

10.6 O PIEF e as aprendizagens dos alunos

O programa PIEF surge como uma forma de gestão do currículo, com margem de flexibilidade para integrar projetos individuais e coletivos (PUDIM).

Se por um lado e do ponto de vista dos professores o Programa PIEF apresenta obstáculos por outro apresenta claras vantagens para a aprendizagem dos alunos.

“Os ritmos de aprendizagem dos alunos são diferentes, os alunos chegam desmotivados; têm uma má imagem de si como alunos e da disciplina e ainda a falta de assiduidade.”

In, E2

Do ponto de vista das aprendizagens dos alunos, constatou-se através da observação etnográfica que alguns demonstram a sua insatisfação face à facilidade dos conhecimentos e até alguma desmotivação, quando o professor apresenta conteúdos demasiado acessíveis. “*Já dei isso na escola dos Louros*”, “*já sei isso tudo*”, de notar que alguns alunos têm como principal *handicap* o absentismo escolar. Pelo contrário, quando o ensino é diferenciado (3º ciclo) nota-se que os alunos são acompanhados nos seus ritmos de aprendizagem o que o torna mais eficaz e significativo.

Segundo (Howard, 1994; Vigotsky, 1962), referenciado por Tomlinson (2008),

sabemos que o processo de aprendizagem é bem-sucedido quando o aluno é forçado a superar os seus níveis de autonomia. Quando um aluno continua a trabalhar sobre conhecimentos e capacidades que já domina, as probabilidades de aprender algo novo serão poucas ou nenhuma. Por outro lado, se o grau de dificuldade das tarefas é demasiado elevado, o aluno sente-se frustrado e não aprende. (p.23)

Numa fase experimental do PIEF, os alunos foram convidados a selecionar as áreas curriculares que gostariam de frequentar. Segundo os docentes esta experiência não resultou, uma vez que os alunos não foram habituados a fazer escolhas. Um dos professores considera que esta opção não resultou com estes alunos mas poderá resultar com outros.

Nas entrevistas realizadas, quatro professores, das áreas curriculares mais teóricas indicaram o ritmo lento da aprendizagem dos alunos, o mesmo não sendo referido pelas áreas de cariz prático.

“O ritmo de aprendizagem é mais lento.”

“O trabalho em equipa dos alunos já foi mais proveitoso. É difícil criar um espírito de grupo, cooperação ou apoio. (...) A visão que têm de si é tão má que temos de desmontar essa ideia, vêm com a ideia que não conseguem aprender (...) mas depois dizem é só isso... é fácil. É preciso explicar a simplicidade da língua. Os resultados não são imediatos.”

In, E2

“Sabiam melhor a técnica que muitos outros alunos: O V. trabalha muito bem com o ferro (...)”

In, E3

De referir aqui que não existe um saber clássico, único, existem sim diferentes saberes, igualmente importantes onde os alunos encontram potencialidades de desenvolvimento pessoal no “saber fazer” em detrimento do saber pelo saber. Existe ainda uma complementaridade entre as atividades da escola e as atividades no meio envolvente, desde a limpeza, o cultivo da horta, a dança Hip-Hop, a solidariedade para com outras instituições, idas ao teatro e visitas de campo. Nesta sequência, os estágios também constituem uma outra forma de aprendizagem informal, no local de trabalho e acima de tudo, onde se desenrolam as aprendizagens mais significativas que encontram.

Os professores também relataram situações de aprendizagem informal, visitas de campo, aprendizagem através das artes; aprendizagens através de TIC. A área curricular de PUDIM com a aposta em projetos individuais e de acordo com as preferências, habilidades e objetivos dos alunos é uma mais-valia para a concretização dos objetivos pessoais. Esta área é adorada por uns e detestada por outros, principalmente aqueles alunos que têm falta de autonomia e apresentam ausência de iniciativa.

Os professores têm dificuldade em lidar com o desapontamento face à finalização dos projetos, infere-se que continuam a privilegiar os resultados em detrimento dos processos. Apesar de nem todos os alunos contribuírem, de igual modo, em cada uma das atividades, todos são envolvidos com maior ou menor grau de participação. Segundo Sacristán (2001),

o que a educação provoca nos indivíduos nem sempre é evidente para todos, no sentido que na vida social e no meio escolar nem sempre se aceita que todos sejam chamados a progredir nem, à partida, que todos possam chegar a ser iguais. (p. 51).

11.A Cultura da Escola Vila Mar

Segundo Fino (2000),

Inovar na escola será, de alguma maneira, colocar desafios à inércia cultural que ainda remete muito do que se faz no seu interior a uma origem longínqua. Será promover o aparecimento de uma cultura nova, neste caso, uma cultura menos dependente de uma ideia de escola entendida como uma espécie de federação de várias turmas que adotam, no essencial, procedimentos semelhantes, mas mais focada na turma como local onde a inovação pode acontecer, de facto, com maior probabilidade. (p. 385).

Esta escola apresenta-se como alternativa a um público emergente de situações sociais mais ou menos graves. Ela reúne a junção de várias vontades, visto que tem o domínio da Segurança Social através da sua diretora, Tribunal de Menores e Crianças em Risco e ainda a Secretaria Regional de Educação.

Relativamente aos docentes existe uma atitude de cooperação entre eles, que permite uma crítica mútua e construtiva e a tomada de decisões em conjunto. A uniformização das formas de atuação perante os alunos é uma vantagem e uma maneira de ultrapassar as dificuldades que ocorrem. A relação do coordenador, com os professores é muito próxima e amigável e acima de tudo profissional, valorizando-os através da auscultação de eventuais dilemas procurando soluções em conjunto, o que corresponde a um estilo

de liderança democrático. O coordenador é sempre um elemento muito presente e surge na sala de aula e em conversas informais assim como, incentiva as atividades extra-aula. (ver diário de bordo). O coordenador é também o decisor e amenizador de conflitos, depois de ouvidos, os alunos, os professores e outras entidades.

Do ponto de vista cultural, as atividades que desenvolvem, abarcam várias vertentes, uma vertente ecológica muito presente, devido à proximidade da Reserva Natural do Garajau onde se desenvolvem com frequência sessões de interesse ambiental e também à adoção do projeto Eco escolas que encontra professores implicados e que promovem estas iniciativas.

A vertente artística pela pintura dos murais e esculturas, e no currículo escolar se privilegiarem estes aspetos, oficinas e ateliê de artes. Esta vertente integra uma parceria com a comunidade com trabalhos sobre escultura “ Projeto Malmequer”, por exemplo. Os projetos de solidariedade, voluntariado e as saídas de campo semanais são projetos igualmente estimulados.

O ambiente humano da escola Vila Mar permite a abertura necessária à inovação, no sentido de valorizar em cada um dos seus elementos, as suas especificidades e desenvolver as suas potencialidades.

Mendes & Rodrigues (2003, p.84) a educação tem que acompanhar as necessidades e mudanças da sociedade e levar em linha de conta as características dos alunos, tornando-os coautores.



*Fig. 10- Monstros do Mar*²⁶

²⁶ Artefacto produzido pelos alunos Vila Mar. Foto do Serviço do Parque Natural da Madeira. In, CD. Retirado de: <https://www.facebook.com/pages/Estabelecimento-Vila-Mar/184127798334832?fref=ts>

Este é o exemplo de um artefacto produzido pelos jovens do Vila Mar no âmbito da Oficina de Escultura, que envolve a reciclagem, a criatividade e a preservação da fauna marinha.

11.2 As Expectativas dos Alunos em relação à Escola

Para Mendes & Rodrigues (2003, p.82), para alguns jovens, a escola é muitas vezes encarada como a repetição de fracassos, do que um local de crescimento, aprendizagem, enfim, o desenvolvimento do “eu”.

Esta perspectiva foi observada quando assistimos à sessão de psicologia, a maior parte dos alunos pretende seguir uma via profissionalizante. Confirmando-se assim a ideia que os alunos dificilmente se adaptarão ao currículo de uma escola regular.

Apesar de alguns alunos valorizarem a escola, outros continuam a ficar à margem recusando-se a frequentar as aulas, e o absentismo escolar continua a ser o problema mais persistente e difícil de ultrapassar.

Inferem-se de conversas informais que há alguma mudança de comportamentos e desempenhos dos discentes. Estes preocupam-se com os momentos de avaliação das várias disciplinas e alguns raramente faltam às aulas, no entanto, são muito imprevisíveis.

11.3 Inclusão Social como Meta

A inclusão social como meta e de acordo com Sacristán (2001,p. 56), a educação evita maiores desigualdades e pode tornar-se, se acompanhada de outras medidas, num meio para corrigi-las.

É nesta escola, que se pode aferir o quanto a educação é importante. A educação servirá aqui para incluir e minimizar o que o meio envolvente lesou e rejeitou. A condição de alunos institucionalizados origina instabilidade psicológica provocada pela rutura, pelo

afastamento do seu meio familiar com um esforço de integração incomensurável quer ao espaço, quer ao círculo social.

“(...) esta escola é diferente das outras. Há dias um aluno dizia, aqui ouvem-nos lá fora não, marcam-nos falta e mandam-nos embora. Alguns não faltam, eles lá fora não iam à escola, a esta vêm....”

In, E7

Parafraçando Sacristán (2001,p.49), se a apropriação da cultura incrementa a dignidade humana, ninguém pode ser excluído de tal benefício.

“Se não se crê que todos podem “crescer”, no sentido de acrescentar as suas habilidades e capacidades, a universalidade da educação obrigatória perde o seu fundamento mais digno.” (idem, p.51).

Neste sentido e acompanhando estes alunos um pouco à distância e após o período de investigação, verifico que as atividades de hip-hop que na altura já se previam promissoras, são cada vez mais incentivadas e dinamizadas como meio de integração quer na antiga escola destes alunos, através de apresentações da dança a outros alunos, quer na pintura de murais, áreas da sua predileção.

Ainda relativamente a esta temática é de realçar que a meta é a inclusão, o coordenador deste programa referiu que tem o sonho de orientar duas turmas PIEF numa outra escola, alegando a importância da socialização destes alunos. A interpretação que se pode dar a estas palavras é a de que a integração, neste momento, não é total nem é a mais desejável mas é a possível.

11.4 A Valorização da Escola Vila Mar

A escola Vila Mar como espaço de ação, de cooperação e valorização pessoal, mesmo sob o domínio de várias instituições constitui o locus de mudança.

Mendes & Rodrigues (2003) cita Fabra, M.,

Se a escola ou as outras fontes educativas mudam, se de alguma maneira consegue desenvolver nos indivíduos o espírito crítico, a criatividade, a cooperação, a aceitação da responsabilidade e o gosto pela vida e pelo saber, ter-se-á ganho a partida, porque tais homens acabarão por construir uma sociedade verdadeiramente humana. (p. 85)

Da conversa ocasional que desenvolvi com um antigo professor que lecionava alunos desta instituição, que antes se designava de “ Polivalente”, estigma que perdurou durante muito tempo, como a “escola com os alunos mais rebeldes da região”. A perspetiva deste professor revelou-se muito interessante porque a partir dela é possível perceber uma evolução positiva da mesma e por conseguinte é uma opinião externa àquela instituição. Relatou, assim o professor,

“a situação destes alunos era insustentável há alguns anos atrás, uns prejudicavam os outros e tinham alunos com diferentes tipos de necessidades, uns com cadastro, outros simplesmente por necessidades económicas, o que era mau porque influenciavam-se mutuamente.”

Quando colocamos a hipótese de integrar os alunos do Vila Mar numa escola regular, aquele professor referiu que,

“ Integravam uns e desintegravam outros. Eu próprio barafustei contra isso, na altura. Já na altura havia pais revoltados com esta situação de alunos que prejudicavam outros (...). E depois de algum tempo “nunca mais se ouviu falar deles, é que entretanto, melhorou.”

Infere-se que por outro lado, o professor caracteriza bem o estigma da escola e a rejeição da sociedade face a estes alunos, por outro a urgente necessidade de os integrar. Situação que ocorreu com a triagem dos alunos institucionalizados e o facto de os terem direccionado para espaços distintos consoante as suas habilidades e disposições, cursos de educação e formação CEF; PIEF e ainda alunos que estudam, em outras escolas públicas. Este foi um dos passos mais importantes na evolução desta instituição.

Finalmente conclui-se, que estas saídas profissionais vieram colmatar necessidades emergentes da sociedade e melhorar o ambiente na escola Vila Mar, na medida em que a sua eficiência se estende ao meio envolvente e terá impactos notáveis na coletividade não só no presente mas também no futuro.

O programa PIEF apresentar-se como um auxílio à prevenção do abandono escolar, e ainda à diminuição dos riscos de exclusão social daí decorrentes.

CAPÍTULO 9-CONSIDERAÇÕES FINAIS

12. Conclusões

Este estudo visa desvendar se o programa PIEF se enquadra na linha epistemológica da inovação pedagógica. Numa sondagem inicial tudo levava a crer que este programa revestia-se de novidade e de mudança, por anunciar aprendizagens diferenciadas e percursos individualizados. Neste sentido, foi realizada a observação participante de várias aulas ao longo da semana e registadas em diário de bordo etnográfico, auxiliada pelas conversas iniciais, as entrevistas e os registos fotográficos. Estes instrumentos de investigação foram fulcrais na procura de indícios de mudança de paradigma nomeadamente na observação das aulas, nas entrevistas e nas atividades extracurriculares. Comparando, por vezes, intuitivamente com a escola regular, onde os contextos são distintos, desde o número de alunos, o tipo de organização escolar, as influências externas face ao programa/ alunos, os objetivos para o qual o mesmo foi concebido, enfim, culturas diferentes e incomparáveis, sendo fundamentais para o encaminhamento daqueles alunos para destinos mais auspiciosos.

A mobilização inerente a este estudo advém da necessidade de conhecer metodologias diferentes de aprendizagem a serem aplicadas de modo significativo, motivante e envolvente.

Da análise das práticas pedagógicas e das entrevistas aos professores induz-se um hiato entre a perspetiva teórica dos professores e a sua ação. A transposição da teoria para a prática não é linear, mas intrincada. Os professores justificaram em parte a não mudança, quer por características inerentes aos alunos, ao espaço físico, ao contexto social e institucional ao meio e à ausência de recursos; ou seja, reportam-se a variáveis externas ao professor. No entanto, dois dos professores PIEF apontaram características intrínsecas ao docente, designadamente a iniciativa pessoal, e as ideias pré-concebidas.

Vimos o quanto a situação de aprendizagem é complexa, imprevisível e quantas vezes, durante a ação, o professor é obrigado a gerir imprevistos, a selecionar, a decidir, a reajustar e a adaptar.

O sucesso desta profissão fundamenta-se no discernimento dessa complexidade. Ou seja, o professor no seu dia-a-dia é incitado a gerir a **imprevisibilidade**.

Nesta perspetiva Gomez, citado por Gonçalves (2006) refere,

O fluxo de significados que se geram, trocam e assimilam na sala de aula é, em grande medida, de natureza situacional, e cada aula consiste numa única combinação de personalidades, constrangimentos e oportunidades.” É neste contexto que se procura a inovação pedagógica. (p.42)

As entrevistas constituíram para o investigador o coroar de um trabalho cuja interpretação dos significados, permitiu fazer a ligação teórico-prática e compreender os fenómenos sociais presentes na cultura da escola observada, deslindar informações, incompreensões. Foram igualmente conhecidas as suas representações acerca da inovação pedagógica.

Relativamente à tecnologia como meio de aprendizagem, do ponto de vista da robótica aplicada à matemática, a implementação do projeto *Android*, constitui uma forma de proceder à rutura com as práticas pedagógicas tradicionais, condicionada pela forma de atuação do professor e do modo como os alunos aprendem.

Do ponto de vista das aulas de TIC, existe a dificuldade em dosear a ferramenta lúdica com a ferramenta de aprendizagem, se bem que as aulas são centradas nos alunos e permitem uma maior autonomia do que no projeto *Android*. Os alunos “nativos digitais” identificam-se mais com TIC porque permite uma maior capacidade de partilhar ideias e novidades e ainda desenvolver o espírito crítico, assim como, a socialização. Do ponto de vista do investigador apesar do uso da tecnologia, no projeto *Android* a construção do conhecimento é visível apesar de mais orientada penalizando assim, a autonomia e a livre iniciativa. O auxílio da tecnologia mesmo em contextos diferenciados de aprendizagem traz um contributo incontestável para a aprendizagem do século XXI.

Do ponto de vista do investigador existe um paradoxo, se por um lado surge alguma mudança e indícios de inovação, por outro lado, o paradigma tradicional demonstra ter raízes resistentes que perduram de forma indelével. O currículo, e a avaliação se bem que semestral são condicionantes da forma de atuação dos professores e de perpetuação das práticas pedagógicas com um carácter mais formal. Por outro lado, o desenvolvimento dos projetos com componente prática, relativos às artes, ambiente, horticultura e à utilização da tecnologia nas aprendizagens demonstraram ser os verdadeiros instrumentos de aprendizagem, onde os alunos se empenham de forma diferenciada consoante as suas aptidões.

Do ponto de vista interpretativo infere-se que as práticas pedagógicas são subjetivas e só se compreendem, quando os seus agentes as decifram. Conforme o sentido que os professores dão às suas práticas, estas são mais inovadoras do que na realidade é percebido, *a priori* pelo investigador. Por outro lado, a coabitação entre paradigmas diferentes é nítida na componente teórica o paradigma de cariz mais tradicional com algumas “ilhas” de inovação. Na parte iminente prática o PIEF oferece maiores possibilidades inovação e conseqüentemente de integração.

A aprendizagem formal, teórica transmissiva e livresca, não parece colmatar as necessidades mais imediatas dos alunos, não por apresentarem menores capacidades intelectuais mas por terem sim, outras potencialidades e prioridades.

Confrontando com o pensamento de Tavares (2001, p.49), “urge desenvolver uma epistemologia assente numa outra conceção de inteligência, numa outra racionalidade em que a articulação da mente e do corpo, da razão e do coração apareça mais interligada.” Esta ideia conduz á citação inicial de Freire (página XIII).

Do ponto de vista das aprendizagens, o PIEF foi o laboratório onde a microanálise das teorias de aprendizagem se manifestou sem fronteiras, não se podendo classificar de tradicionais ou de construcionistas. Estes contextos quando observados não existem no seu estado natural, estanque, ou seja, recluso, mas sim em evolução e em interação. É difícil observar aprendizagens só construtivistas, embora não seja difícil encontrar aprendizagens exclusivamente instrucionistas.

Por outro lado, constata-se através deste estudo que o currículo PIEF continua a ser o grande travão da inovação e da integração. Quando existe adaptação, o aluno tem impedimentos de ordem legal, quando isso não acontece, a aquisição do currículo normal é quase inalcançável, conseqüentemente existem duas saídas, a formação profissional ou o abandono escolar.

Do ponto de vista do programa PIEF a minha crítica consiste no facto de se ter perdido a oportunidade de desenvolver um trabalho transdisciplinar, ou seja, incrementar projetos onde a integração dos saberes seria mais viável para o desenvolvimento das estruturas cognitivas do discente, não se perdendo a individualidade e perspectiva das

várias disciplinas. A vertente teórica e a prática estão aqui bem demarcadas, por vezes sem conexão, no entanto, com forte potencial de exploração.

A escola Vila Mar é reflexiva, autogerida apesar de receber orientações externas. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus docentes, cuja capacidade de pensamento e de ação fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor, através de várias ações. Considera-se uma instituição em constante aperfeiçoamento e em aprendizagem.

Concluindo, numa aceção mais lata, não existe uma mudança de paradigma da escola tradicional, não obstante, existem indícios diferenciadores da mesma e uma vontade expressa em inovar. O estudo deste programa PIEF surge como resposta à inadequação de um currículo nacional, uniforme, abrangente e rígido. Apesar disso, existem imposições normativas que são cumpridas e geridas de forma flexível pelos professores, no entanto este ainda é um campo em evolução. Respondendo à questão central da investigação, o PIEF é um meio de inclusão na medida em que possibilita a formação integral do aluno. A inovação pedagógica é muito mais complexa, ela está presente quando as aprendizagens são ativas, significativas, construtivas e centradas no aluno.

Este estudo serve acima de tudo como veículo de disseminação e divulgação do que de positivo existe face à perspectiva de mudança, trabalho em equipa dos professores e reflexão sobre as práticas pedagógicas e inclusão social.

O desafio que se coloca a todos os docentes é o de promover tanto quanto possível a igualdade de oportunidades através da inclusão dos seus alunos. Deste modo, cabe aos professores a criação de uma cultura de colaboração, de reflexão, assim como o poder de inovar e encontrar soluções em conjunto a fim de enfrentar a ambiguidade, a incerteza e a complexidade do real.

13.Recomendações para outros estudos

Este estudo de caso teve várias limitações, optamos pela observação do número máximo de áreas curriculares, para abranger as práticas pedagógicas do PIEF do 2º e 3º ciclo, onde privilegiamos um estudo de carácter transversal. Qualquer estudo é sempre

parcelar e provisório, até porque as dinâmicas sociais são variáveis quer no espaço quer no tempo.

Poderia ter incluído o estudo do CEF e PIEF em simultâneo, conhecer a cultura da escola Vila Mar, de forma mais abrangente, verificar as principais diferenças e condicionantes de mudança quer num quer no outro.

Outra área interessante seria investigar a sociedade sem escolas? Quais são as consequências para os alunos e para a sociedade sem a Escolaridade Básica? Qual é o tipo de alunos que não precisa da escola para aprender, corresponde a uma elite privilegiada, da nossa sociedade? Qual é o papel da Inovação Pedagógica neste novo contexto?

14.A utilidade deste estudo do ponto de vista do investigador

Foi um desafio constante, as expetativas excederam-se. Aprendi que cada aluno tem algo a ensinar, apresenta histórias de vida e formações diferentes, exige igualmente dos professores respostas diferentes, e infelizmente isso só é possível com um número reduzido de alunos.

Verifiquei o quanto é importante para a integração do aluno, auxiliá-lo no percurso que possibilite o desenvolvimento de outros saberes.

Cada aluno tem o seu ritmo, aptidões e capacidades únicas e têm dias ou dia de desinvestimento que é necessário respeitar.

Do ponto de vista dos professores aprendi que tal como os alunos também agem em função da sua formação, das ideias pré-concebidas que têm, do currículo regular, no entanto, têm abertura suficiente para extravasar os seus limites.

Por fim, a reflexão constante entre a investigação a prática pedagógica permitiu adequar, valorizar, diferenciar, aplicar novas estratégias, enfim, contribuiu acima de tudo para o desenvolvimento pessoal e profissional enquanto docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, R. (2008). *Por uma Educação Romântica*. (7ª edição). Papirus: S. Paulo.
- André, E.D. (1997). *Tendências Actuais da Pesquisa na Escola*. Cad. CEDES vol. 18 n. 43, Campinas Dec.
- André, Marli (2008). *Etnografia da Prática Escolar*. Papirus Editora. São Paulo.
- Angrosino, Michael (2008). *A Etnografia e a Observação Participante*. Artmed editora: S. Paulo. Lido mas não citado.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto editora: Porto.
- Bell, J. (2010) *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 5ª edição. Gradiva editora: Lisboa.
- Benedict, R. (s/d). *Padrões de Cultura*. Lisboa. Livros do Brasil.
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou ???*
- Bogdan, C. R. & Biklen, K. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto editora: Porto.
- Brazão, J. P. (2008). *Weblogs, aprendizagens e cultura da escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento da Universidade da Madeira, Funchal.
- Cardoso, A. (2002). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Edições Asa: Lisboa.
- Carvalho, G. G. (S.D) *Cultura global e contextos locais: a Escola como instituição Possuidora de cultura própria*. Revista Iberoamericana, ISSN: 1681-5653. Direcção Regional de Educação da Madeira, Portugal. Consultado em 15-06-12. <http://www.rioei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina: Coimbra
- Dewey, J. (2007) *Democracia e Educação* (obras de referência). Didáctica editora. Lisboa
- Enricone. D. (2009) *Org. Professor como Aprendiz: Saberes Docentes*. Edipucrs: Porto Alegre.

- Fino, C.N. (2000). *Novas tecnologias, Cognição e Cultura: um Estudo no Primeiro ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento: departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Fino, C. N. (2001). *Uma Turma da “Geração Nitendo” Construindo uma Cultura Escolar Nova*. Paulo Dias e Cândido Varela de Freitas (org.) Actas da II conferência Internacional de informação e tecnologias da Informação e comunicação na educação. Pp.1027- 1048. Braga: universidade do Minho.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). *Alterar o currículo: mudar a identidade*, in Revista de Estudos Curriculares.
- Fino, C. N. (2001a). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº 2, pp. 273-279.
- Fino, C. N. (2003). *FAQs, Etnografia e Observação Participante*. In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. pp. 95-105.
- Fino, C. N. (2008a). *A etnografia enquanto Método: Um modo de Entender as Culturas (escolares) locais*. In Escallier e Veríssimo N. (Org.) Educação e Cultura. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53.
- Fino, C. N. (2008b). *Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação)*. In Mendonça, A. & Bento, A.V. (org). Educação em Tempo de Mudança. Funchal: Grafimadeira, pp 277-287.
- Fino, C. N. (2009a) *Investigação e Inovação (em Educação)*. V colóquio CIE- UMA. Funchal: Universidade da Madeira.
- Fino, C. N. (2009b). *Inovação e Invariante (Cultural)*. In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). Políticas educativas: discursos e práticas. Funchal: Grafimadeira, pp 192-209.
- Fino, C. N. (2011) *Inovação Pedagógica, Etnografia, Distânciação. Etnografia da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira- CIE-Uma. Pp. 99-118.
- Fino, C.N. (2001b). *Um novo Paradigma (para a escola): Precisa-se*. Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira in FORUMA- Jornal do grupo de estudos da Universidade da Madeira.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor- Projetos e edições. Lisboa

- Fontes, A. & Freixo O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem Cooperativa*. Livros horizonte: Lisboa.
- Forquin, J. C. (1993) *Escola e cultura: As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Artes médicas: Porto Alegre.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação, Teoria, Perspectivas e Prática*. Horizontes pedagógicos. Lisboa
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. Cortez editora. S. Paulo. pp. 35-36.
- García, C. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto Editora. Porto
- Sacristán, G. (2001). *A Educação Obrigatória: o seu Sentido Educativo e Social*. Artmed Editora. Porto Alegre.
- Giroux, H. (1997). *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica do Currículo*. Artes Médicas. Porto alegre.
- Gomes, A. C. & L. A. Vieira (2009). *O Currículo como Instrumento Central do Processo Educativo: uma reflexão etimológica e conceitual*, in IX Congresso Nacional de educação_ EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e Prática*. Porto Editora. Porto.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Sentidos e Formas de Uso. Principia Editora: Estoril.
- Hammersley, M.& Atkinson, P. (1994).*Etnografia, Métodos de Investigação*. Barcelona Paidós básica.
- Hassenforder, J. (1974) *Inovação no ensino*. Livros horizonte
- Hébert, M.; Gabriel Goyete e Gerald Boutin(1990). *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget. Lisboa
- Jardine, G. (2007). *Foucault e Educação*. Edições Pedagogo : Mangualde
- Kelly, A. (1981). *O Currículo. Teoria e Prática*. Harbra: São Paulo. Pp.03-07.
- Kuhn, T. S. (2009). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Guerra e Paz, editores S.A. Lisboa.
- Ludke, M.& André, M. (1988). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária Ltda: São Paulo.

- Moran, J.M. (2007). *A Educação que Desejamos: Novos Desafios e como Chegar lá*. Papyrus Editora: S. Paulo.
- Moreira, A. & Pacheco, J.A. (2006). *Globalização e educação, desafios para políticas e práticas*. (orgs.). Porto Editora: Porto.
- Moreira, A. & Silva T. (2002). *Currículo Cultura e Sociedade*. Cortez editora. S. Paulo.
- Moreira, A. F. & Silva, T. T. (2002). *Currículo, Cultura e Sociedade*. (7ª ed.). Cortez editora: S. Paulo.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas: Lisboa.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Cortez Editora: S. Paulo.
- Nóvoa, A. et al (1995). *Profissão Professor*. (2ª ed.). Porto editora. Porto
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. (3ª ed.). Coleção Ciências da Educação. Porto editora: Porto.
- Papert, S. (2006). *A Máquina das Crianças, Repensando a Escola na Era da Informática*. Editora Artmed. Porto Alegre.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede. Ultrapassando a Barreira Digital entre Gerações*. Relógio D'água editores. Lisboa
- Pardal, L.& Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores. Porto.
- Perestrelo, M. (2001). *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação. Lisboa.
- Perrenoud, P. (2004). *O Papel da Escola na Formação para a Democracia*. Escola e Cidadania. Artmed Editora. Porto Alegre
- Pol. M., Hloušková L., Novotný, P., Zounek J. (2007). Revista Lusófona de Educação, 10, 63-79. *Em busca do Conceito de Cultura Escolar: Uma contribuição para as discussões actuais*. Departamento de Ciências da Educação, Faculdade das Artes, Universidade de Masaryk em Brno. República Checa.
- Ramos, M. & Faria Elaine (2011). *Aprender e Ensinar: diferentes olhares e práticas*. Editora Edipucrs. Porto Alegre.

- Ribeiro, C, & Coutinho, C. (2011). *A Robótica Educativa como Ferramenta Pedagógica na Resolução de Problemas de Matemática no Ensino Básico*. CIED-Instituto de Educação do Minho, Braga. Portugal.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto editora. Porto
- Sanches, M. et al, (2009). *A Escola Como Espaço Social, leituras e olhares de professores e alunos*. Porto editora: Porto
- Santos, M. (1999). *Desafios Pedagógicos para o Século XXI*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Sierra, S. (2006). *Métodos de Investigación Etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza. Mira Editores.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros horizonte. Lisboa
- Sousa, J. M. (2003). *Currículo à Luz da Etnografia*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade da Madeira.
- Sousa, J.M. (1997). *Investigação em Educação: Novos Desafios*, in A. Estrela & J. Ferreira (orgs) *Métodos e Técnicas de investigação científica em educação* (pp.661-672). Lisboa. Afirse Portuguesa FPCE. Universidade de Lisboa.
- Sousa, J.M. (2000). *O Olhar Etnográfico da Escola perante a Diversidade Cultural*. PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional), 2 (1), 107-120.
- Souza, A. (2001). A Escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira. *Revista Ibero-americana de educação*. (ISSN: 1681-5653).
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Almedina. Coimbra.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Alfragide, Editora McGraw Hill
- Toffler, A. (1970). *Choque do Futuro, do Apocalipse à esperança*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Tori, R. (2010). *A Educação Sem Distância, as Tecnologias Interativas na redução das distâncias ensino aprendizagem*. Senac. S. Paulo.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*.
- Woods, P. (1995). *Aspectos Sociais da Criatividade do Professor*. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*, Porto Editora. Porto.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman. Porto Alegre. 3ª edição. Paidós Ibérica . Madrid.

Valente, A. Ventura, A. Rodrigues, F. Regueiras, L. Coimbra, T. Eiró , L., Picciocchi, M. Currais & José , M.(2003). *Séc. XXI, que professor? Professor interativo*. Gracos. Braga