

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ÁREA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

**APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
NA ESCOLA MODERNA**

Maria Elisabete Nascimento Mendonça

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Nelson Veríssimo

**FUNCHAL
NOVEMBRO 2007**

AGRADECIMENTOS

Pelo grande contributo e colaboração, agradeço aos alunos, professores, directora, encarregados de educação e auxiliares da acção educativa da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde desenvolvemos a parte empírica deste trabalho.

À professora titular da turma em estudo, Helena Camacho, pela disponibilidade constante, cooperação e simpatia, a minha gratidão.

A todos os professores do Mestrado, pela contribuição positiva para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos colegas e amigos, pelo apoio, estímulo e ajuda incondicional um agradecimento especial.

Finalmente, ao Professor Doutor Nelson Veríssimo, orientador deste estudo, que, apesar da sua intensa actividade profissional, disponibilizou tempo, interesse, optimismo, apoio humano e científico, deveras pertinente e construtivo, o meu profundo sentimento de apreço e reconhecimento.

RESUMO

Este trabalho tem como propósito básico procurar compreender, através da observação da prática educativa e das concepções dos alunos, professores, encarregados de educação e auxiliares da acção educativa, como se processa a aprendizagem e avaliação de competências na Escola Moderna, a fim de descobrir factores que proporcionem a aquisição de competências de forma autêntica, e tentar contribuir para a diminuição da discrepância existente entre as práticas que se idealizam e as práticas existentes.

As competências, ao integrarem-se na escola como um processo de inovação, que tem na reorganização curricular consagrada no Decreto-Lei 6/2001 um elemento legislativo central, pressupõem uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, dependente de práticas educativas mais autónomas, flexíveis, e adequadas a cada contexto. Conceber o currículo e a prática pedagógica, em termos de competências, implica uma renovação da acção educativa e uma nova postura dos professores, alunos e escola, porque o desenvolvimento destas não enfatiza um processo rotineiro de memorização da informação, mas, sim, a estimulação de situações de aprendizagem complexas, onde a informação é transformada, processada e mobilizada de forma útil pelos alunos.

Para compreender este desenvolvimento de competências na escola, desenvolvemos, através de uma metodologia qualitativa, um estudo de caso centrado numa turma de 25 alunos, do 4.º ano de escolaridade, numa escola do 1.º ciclo do ensino básico, envolvendo todos os intervenientes educativos do seu quotidiano escolar.

Os resultados do nosso estudo apontam para duas evidências relevantes: - os alunos participantes e a professora titular tendem a apresentar uma concepção de planificação e gestão das situações de aprendizagem com vista ao desenvolvimento de competências como saberes em acção, coerente com os princípios e valores referentes no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*; - a atitude pessoal e profissional da professora, bem como o Modelo Pedagógico do MEM, que aplica, potenciam a inovação pedagógica e uma bem sucedida aquisição de competências.

Palavras-chave: competências, aprendizagem, avaliação, Escola Moderna

ABSTRACT

The basic purpose of this project is to seek to understand, through the observation of educational practice and the conceptualisations of students, teachers, those responsible for the students' education and other staff involved in the students' education, how learning is processed and competences in the Modern School are assessed, in order to identify factors that provide competence acquisition in an authentic way and to try to contribute to a decrease in the discrepancy existing between idealized practices and the existing ones.

The competences, while becoming part of the school as an innovation process, which has a central legislative element, according to Decree Law 6/2001 on curricular re-organization, presuppose a conception of the curriculum which is more open, comprehensive and dependent on educational practices that are more autonomous, flexible, and appropriate to each context. To conceive of curriculum and pedagogical practice in terms of competences, implies a renewal of educational action and new attitudes on the part of the teachers, students and school, since the development of competences does not emphasize a routine process of memorizing information, but rather, a stimulation of complex learning situations, where the information is transformed, processed and mobilized in a useful way by the students.

In order to understand this development of competences in school, using qualitative methodology, we developed a case study focussing on a group of 25 fourth grade students, in a primary school, involving all of the educational participants in the school's daily routine.

The results of our study show two prominent facts: - the participating students and the class teacher tend to present a conception of planning and management of the learning situations with an aim to the development of competences as knowledge in action, in keeping with the principles and values referred in the *National Basic Education Curriculum – Essential Competences*; - the personal and professional attitude of the teacher, as well as the Pedagogical Model of MEM (the Modern Portuguese School) which is applied, enables pedagogical innovation and well-achieved acquisition of competences.

Keywords: competences, learning, assessment, the Modern School

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objet essentiel de chercher à comprendre, par l'observation de la pratique éducative et des conceptions des élèves, des professeurs, des parents et des auxiliaires éducatifs, comment se déroulent l'apprentissage et l'évaluation des compétences dans l'Ecole Moderne, afin de découvrir des facteurs qui permettent l'acquisition de compétences de manière authentique et essayer de contribuer à la diminution du décalage existant entre les pratiques idéalisées et les pratiques existantes.

Les compétences, en s'intégrant à l'école en tant que processus d'innovation, doté d'un élément législatif central qui est la réorganisation des référentiels de compétences consacrée dans le Décret-loi 6/2001, présupposent une conception du référentiel plus ouverte et plus englobante, dépendant de pratiques éducatives plus autonomes, plus flexibles et plus adaptées à chaque contexte. Concevoir le référentiel et la pratique pédagogique, en termes de compétences, implique une rénovation de l'action éducative et une nouvelle posture des professeurs, des élèves et de l'école parce que le développement de compétences ne met pas en évidence un processus routinier de mémorisation de l'information, mais, au contraire, la stimulation de situations d'apprentissage complexes où l'information est transformée, traitée et mobilisée de manière utile par les élèves.

Pour comprendre ce développement de compétences à l'école, nous développons, par le biais d'une méthodologie qualitative, une étude de cas centrée sur une classe de 25 élèves de CM1 (4^{ème} année de scolarité), dans une école primaire, impliquant tous les intervenants éducatifs de leur quotidien scolaire.

Les résultats de notre étude révèlent deux évidences importantes : -les élèves participants et la professeure titulaire ont tendance à présenter une conception de planification et de gestion des situations d'apprentissage en vue du développement de compétences comme des savoirs en action, en cohérence avec les principes et valeurs figurant dans le *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Référentiel National de l'Enseignement de Base – Compétences Essentielles) ; - l'attitude personnelle et professionnelle de la professeure, ainsi que le Modèle Pédagogique du MEM (Mouvement de l'Ecole Moderne Portugaise), qu'elle met en application, permettent l'innovation pédagogique et une acquisition de compétences réussie.

Mots-clés : compétences, apprentissage, évaluation, Ecole Moderne

INDICE

INTRODUÇÃO.....	14
-----------------	----

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 - A emergência de uma nova abordagem pedagógica , a das competências.....	20
---	----

1.1 Da educação por “transmissão” à educação por competências.....	20
--	----

1.2 O conceito de competência: origem e evolução	24
--	----

1.3 Operacionalização de competências na escola.....	31
--	----

1.4 As competências no Currículo Nacional do Ensino Básico.....	39
---	----

1.5 O professor e as competências: qual o seu papel?.....	46
---	----

Capítulo 2 - A avaliação numa perspectiva de gestão de competências	54
--	----

2.1 A avaliação em função das competências.....	54
---	----

2.2 Da avaliação por medida à avaliação por competências	62
--	----

2.3 Avaliar competências segundo as diversas modalidades.....	65
---	----

2.4 Os critérios de avaliação.....	75
------------------------------------	----

Capítulo 3 - O trabalho educativo no Movimento da Escola Moderna	81
---	----

3.1 Breve história do MEM	81
---------------------------------	----

3.2 A cultura pedagógica do MEM.....	87
--------------------------------------	----

3.3 Organização do ambiente e acção educativa no MEM.....	94
---	----

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4 - Problemática, objectivos e questões.....	106
--	-----

Capítulo 5 - Opção metodológica por um estudo de caso de natureza	
--	--

qualitativa	110
Capítulo 6 - Instrumentos e procedimentos metodológicos na recolha dos dados.....	115
6.1 Pesquisa documental.....	115
6.2 Observação participante.....	116
6.3 Entrevista.....	125
6.4 Inquérito por questionário.....	131
Capítulo 7 - População e contexto.....	135
Capítulo 8 - Análise e estruturação dos dados.....	139
Capítulo 9 - Apresentação e Interpretação dos dados	147
9.1 Pesquisa documental.....	147
9.2 Observação participante e entrevista.....	150
9.2.1 Observação participante.....	150
9.2.2 Entrevista.....	153
9.3 Inquérito por questionário	158
9.3.1 Professores.....	158
9.3.2 Alunos.....	163
9.3.3 Encarregados de educação.....	171
Capítulo 10 - Triangulação e discussão dos dados.....	177
CONCLUSÃO.	202
RECOMENDAÇÕES	207
BBLIOGRAFIA	208
ANEXOS.....	215

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Temas, categorias, subcategorias e indicadores.....	3
Anexo 2 - Registo de dados da observação participante	6
Anexo 3 - Análise de conteúdo da observação participante	54
Anexo 4 - Entrevistas	93
Anexo 5 - Análise de conteúdo das entrevistas	130
Anexo 6 - Questionário dos alunos	152
Anexo 7 - Questionário dos encarregados de educação	156
Anexo 8 - Questionário dos professores	159
Anexo 9 - Algumas tabelas dos questionários	163

INDICE DE TABELAS

Tabela n.º 1 Competências gerais e critérios de desempenho	119
Tabela n.º 2 Grelha de registo de dados da observação participante.....	120
Tabela n.º 3 Quantificação dos dias e das horas da observação participante....	125
Tabela n.º 4 Guião das entrevistas.....	129
Tabela n.º 5 Pessoas entrevistadas.....	130
Tabela n.º 6 Itens utilizados na construção dos questionários.....	133
Tabela n.º 7 Encarregados de educação segundo o nível de instrução	136
Tabela n.º 8 População alvo do estudo	136
Tabela n.º 9 Percentagem dos alunos por género.....	137
Tabela n.º 10 Percentagem dos alunos por idade.....	137
Tabela n.º 11 Tempo dos alunos na turma	138
Tabela n.º 12 Categorias, subcategorias e indicadores de análise da observação participante e entrevista.....	141
Tabela n.º 13 Prioridades e opções fixadas no PEE, PCE e PCT	148
Tabela n.º 14 Unidades de registo da observação: Domínio das competências gerais	150
Tabela n.º 15 Unidades de registo da observação: Operacionalização das competências gerais.	151

Tabela n.º 16 Unidades de registo da observação: A avaliação das competências gerais.....	152
Tabela n.º 17 Unidades de registo da observação: A escola e a família	152
Tabela n.º 18 Unidades de registo da observação: O papel do professor.....	152
Tabela n.º 19 Unidades de registo da entrevista: Domínio das competências gerais	153
Tabela n.º 20 Unidades de registo da entrevista: Operacionalização das competências gerais.....	154
Tabela n.º 21 Unidades de registo da entrevista: A avaliação das competências gerais.....	155
Tabela n.º 22 Unidades de registo da entrevista: O papel do professor.....	155
Tabela n.º 23 Unidades de registo da entrevista: Participação da família.....	156
Tabela n.º 24 Unidades de registo da observação: O modelo pedagógico do MEM	156
Tabela n.º 25 Total de unidades de registo da observação e das entrevistas....	157
Tabela n.º 26 Justificação dos professores à questão: Os alunos estão preparados para o 2.º ciclo?.....	162
Tabela n.º 27 Justificação dos professores à questão das diferenças entre a turma em estudo e as outras.....	162
Tabela n.º 28 Formas de trabalhar preferidas dos alunos.....	167
Tabela n.º 29 O que os alunos gostam mais de fazer na escola.....	168

Tabela n.º 30 O que os alunos mudariam na escola se possível....	169
Tabela n.º 31 Opinião dos alunos sobre a sua transição para o 2.º Ciclo....	169
Tabela n.º 32 Opinião dos alunos sobre os intervenientes no sistema Educativo.....	170
Tabela n.º 33 Grau de satisfação em relação à aprendizagem do filho.....	175
Tabela n.º 34 Opinião dos pais sobre a transição do filho para o 2.º ciclo.....	176
Tabela n.º 35 Justificações dos pais em relação à transição para o 2º ciclo.....	176
Tabela n.º 36 Justificações à questão: Colocava outro filho na mesma escola com a mesma metodologia?.....	176

INDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 Gráfico do género dos alunos	137
Figura n.º 2 Gráfico da idade dos alunos	137
Figura n.º 3 Gráfico do tempo dos alunos na turma	138
Figura n.º 4 Gráfico das competências gerais de ordem metodológica	158
Figura n.º 5 Gráfico das competências gerais de ordem comunicacional.....	159
Figura n.º 6 Gráfico das competências gerais de ordem cognitiva/intelectual...	160
Figura n.º 7 Gráfico das competências gerais de ordem pessoal e social.....	161
Figura n.º 8 Gráfico das competências gerais de ordem metodológica.....	163
Figura n.º 9 Gráfico das competências gerais de ordem comunicacional.....	164
Figura n.º 10 Gráfico das competências gerais de ordem cognitiva	165
Figura n.º 11 Gráfico das competências gerais de ordem pessoal e social.....	166
Figura n.º 12 Gráfico das competências gerais de ordem metodológica.....	171
Figura n.º 13 Gráfico das competências gerais de ordem comunicacional.....	172
Figura n.º 14 Gráfico das competências gerais de ordem cognitiva	173
Figura n.º 15 Gráfico das competências gerais de ordem pessoal e social	174
Figura n.º 16 Gráfico da cooperação entre a escola e a família	175

SIGLAS UTILIZADAS

MEM – Movimento da Escola Moderna

MEMP – Movimento da Escola Moderna Portuguesa

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEE – Projecto Educativo de Escola

PIT – Plano Individual de Trabalho

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

INTRODUÇÃO

As mudanças sociais, culturais e políticas dos últimos tempos levaram a que os sistemas educativos sentissem necessidade em responder de forma diferente à diversidade de alunos, à expansão da escolaridade e à emergência de maior eficácia educativa. É neste contexto que vários países elaboraram currículos escolares com base em competências.

No nosso país, o Ministério da Educação definiu também, de acordo com os princípios do Decreto-Lei 6/2001, o perfil de competências a desenvolver ao longo do ensino básico, o qual corresponde a dez competências gerais, de carácter transversal, as competências específicas de cada disciplina ou área disciplinar e, ainda, um conjunto de diferentes tipos de experiências educativas, a serem desenvolvidas pelos professores em todas as escolas, para que os alunos adquiram as competências essenciais.

Todas estas competências e sugestões educativas deram origem a um documento de referência a nível nacional, em 2001, intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, com a intenção de provocar uma transformação gradual no desenvolvimento do currículo, ou seja, torná-lo mais flexível e adequado a cada contexto.

Na nota de apresentação deste documento, Paulo Abrantes (2001: 3-4), à altura director do Departamento da Educação Básica, refere que se pretende, sobretudo, passar de um tipo de ensino baseado em programas por disciplinas e por anos de escolaridade, para um que considere o ensino básico como um todo e promova o desenvolvimento de competências e experiências por áreas disciplinares e por ciclo.

Com esta reorganização curricular no ensino básico, a verdadeira funcionalidade da escola consiste em, mais do que memorizar saberes, gerar e estimular actividades que criem bases para a mobilização de conhecimentos e capacidades de maneira pertinente, de forma a tornar todos os alunos competentes. A função dos professores torna-se, por sua vez, mais complexa e exigente, implicando uma formação e renovação permanente, a qual nem sempre está acessível, pois, as necessárias mudanças na formação dos professores e nas condições de trabalho, a fim de responderem às novas circunstâncias e exigências profissionais, geralmente não acompanham a evolução dos normativos curriculares.

Como as competências não se ensinam, mas constroem-se, e os professores não foram devidamente formados no sentido de criar as condições que estimulam a sua

construção, pressupõem-se muitas dúvidas a nível da sua operacionalização e avaliação, sobretudo aos professores que preparam e apresentam exercícios bem feitos, porque dar uma brilhante aula não significa construção de competências, mas, sim, transmissão de saberes (Perrenoud, 2003: 23). No entanto, segundo este autor, os professores que têm uma visão construtivista dos saberes, que estão mais familiarizados com os métodos activos, apresentam maior facilidade na criação das condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Daí, escolhermos, como contexto para a análise empírica deste estudo, uma escola onde o professor aplica o modelo pedagógico do MEM, pois, este modelo tem por base uma fundamentação teórica e um conjunto de princípios pedagógicos que, articulados com a prática educativa, permitem uma organização do trabalho educativo na sala de aulas de forma democrática, cooperativa, autónoma, responsável e diferenciada (González, 2002: 42), ingredientes considerados essenciais à aquisição e desenvolvimento de competências de forma estimulante e significativa.

É tendo em conta estes pressupostos que consideramos importante estudar *A aprendizagem e avaliação de competências na Escola Moderna*, a nível do primeiro ciclo do ensino básico, a fim de descobrirmos procedimentos geradores de condições que permitam a mobilização de saberes e processos necessários ao desenvolvimento de competências. Acompanhar a avaliação torna-se relevante também, porque a aprendizagem e a avaliação estão interligadas. Na abordagem por competências, a avaliação não se limita à verificação do produto final, mas identifica as dificuldades no processo de aprendizagem e as estratégias de aperfeiçoamento e progressão.

Como se depreende, o estudo aqui apresentado centra-se numa escola do primeiro ciclo do ensino básico, numa turma do 4.º ano de escolaridade, cuja sala de aula possui características e dinâmicas próprias de funcionamento, uma vez que a professora põe em prática os princípios estratégicos do MEM, os quais permitem uma verdadeira dinâmica democrática (Niza, 1996: 141).

Para conhecer esta realidade, além da observação participante da prática educativa, recorreremos também à entrevista, como meio de descobrirmos a opinião dos vários intervenientes educativos acerca do modelo pedagógico do MEM e da aprendizagem e avaliação das competências gerais naquela turma.

A escolha das competências gerais como foco principal de observação e estudo deve-se ao facto de constituírem o fio condutor ou o elemento central do processo de desenvolvimento curricular, cuja operacionalização decorre de forma transversal nas

diversas áreas do currículo e pressupõe superar a lógica de professor como construtor e transmissor de aulas, para uma lógica de professor orientador e regulador da aprendizagem, através da construção de uma diversidade de situações de aprendizagem concretas, onde se valorizam os princípios da diferenciação pedagógica.

Atendendo à cultura pedagógica e à organização do trabalho de aprendizagem praticada na turma em estudo, partimos do pressuposto que na sala de aulas existe um conjunto de actividades e procedimentos que contribui para o desenvolvimento das competências gerais de forma significativa e diferenciada.

Nesta ordem de ideias, e para conhecermos melhor o contexto em estudo, concedemos primazia a uma metodologia qualitativa, baseada principalmente na observação participante e na entrevista. O questionário surgiu apenas na parte final do estudo, como mais uma forma de recolha e de comparação de informação. Analisámos ainda alguns documentos implícitos à dinâmica daquela turma, como o Projecto Educativo de Escola (PEE) e o Projecto Curricular de Turma (PCT), por serem documentos de referência a toda a acção educativa.

Este trabalho está, assim, organizado em duas partes fundamentais: uma relativa ao enquadramento teórico e outra referente ao estudo empírico.

A fundamentação teórica da temática em estudo está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo “A emergência de uma nova abordagem pedagógica, a das competências”, abordamos a evolução das práticas pedagógicas, começando pela educação por transmissão até chegar à educação por competências. Esclarecemos o conceito pedagógico de competência, segundo vários autores: Perrenoud (2003), Barreira e Moreira (2004), Le Boterf (2005), Rey et al. (2002, 2005), entre outros. Em seguida, analisamos a origem e evolução da noção de competência, bem como a sua introdução no Currículo Nacional do Ensino Básico. Por fim, propomos estratégias de operacionalização de competências na escola e desenvolvemos o papel do professor perante estas novas orientações curriculares por competências.

O segundo capítulo contempla “A avaliação numa perspectiva de gestão de competências”, e começa, precisamente, com a avaliação em função das mesmas, a qual só tem sentido como complemento da aprendizagem e como facilitadora da aquisição e desenvolvimento de competências enquanto saberes em acção. Descrevemos o percurso da avaliação ao longo dos anos, começando pelo modelo de avaliação por medida até ao modelo de avaliação por competências. É claro que não podíamos deixar de referir o quadro conceptual da avaliação e, por isso, referimos as diversas modalidades de

avaliação em contexto escolar, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro. Terminamos com a análise e explicitação dos critérios de avaliação, condição essencial à avaliação de competências, que se quer de carácter diagnóstico.

O terceiro capítulo é, todo ele, dedicado ao Movimento da Escola Moderna, como forma de explicarmos, embora de forma sintetizada, as seguintes questões que formulámos no início deste estudo: o que é o MEM e quando surgiu, qual o seu modelo pedagógico, que influências reconhece, em que fundamentação científica e pedagógica se apoia, que valores e atitudes defende, que papel atribui à escola e aos docentes, que instrumentos de trabalho utiliza, como os utiliza e com que finalidade.

Para respondermos a estas questões, iniciamos com uma breve caracterização histórica do MEM, onde relembramos sua origem e passado. Em seguida, apresentamos a sua cultura pedagógica, a qual é entendida como uma cultura que guia a acção educativa e que está em permanente construção, através de uma multiplicidade de contributos provenientes da reflexão sobre o próprio trabalho dos professores e dos conhecimentos a nível da Educação, derivados da evolução teórica e científica (Niza, 1996, Nóvoa, 1998, González, 2002,). Por último, mas não por ser menos importante, aparece a organização do ambiente e da acção educativa no 1.º ciclo do ensino básico, a qual assenta num conjunto de princípios e de propostas estratégicas similares em todos os ciclos de ensino (Pires, 2003: 26). Assim, descrevemos a organização do espaço, tempo, materiais, recursos educativos e, por último, apresentamos os princípios estratégicos da intervenção educativa.

Em nosso entender, este conjunto de orientações da acção educativa e de organização cooperada do trabalho escolar é uma resposta possível à inovação das práticas educativas dos docentes que querem criar um ambiente social de aprendizagem, onde todos os alunos adquirem e desenvolvem competências de modo diferenciado e significativo.

A segunda parte diz respeito ao estudo propriamente dito. Começamos com a apresentação da problemática, objectivos e questões da investigação no quarto capítulo. Do quinto capítulo consta a nossa opção metodológica por um estudo de caso de natureza qualitativa. Os procedimentos metodológicos na recolha dos dados e os vários instrumentos utilizados, como a observação participante, a entrevista, o questionário e a análise documental, fazem parte do sexto capítulo. O sétimo capítulo contempla a caracterização do contexto e da população em estudo, o que corresponde a um grupo de

25 alunos do 4.º ano de escolaridade, numa escola do primeiro ciclo do ensino básico, na cidade do Funchal.

Como os dados do estudo são na sua maioria descritivos, o oitavo e nono capítulo apresentam a análise, estruturação e interpretação dos dados segundo a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1977), por ser uma técnica que permite emitir inferências válidas e fazer uma estruturação mais rica da informação recolhida. Terminamos com o décimo capítulo, do qual consta a triangulação dos dados, de acordo com a fundamentação teórica da investigação e as categorias orientadoras do estudo.

A conclusão recai sobre os aspectos mais significativos e possíveis de renovação das práticas educativas, a fim de que a aprendizagem e avaliação de competências metodológicas, comunicacionais, cognitivas, pessoais e sociais, necessárias à plena integração dos alunos na sociedade actual, se processe de forma autêntica.

Delineámos, ainda, algumas recomendações para que as práticas educativas sejam mais inovadoras, bem sucedidas e eficazes na preparação de todos os alunos para os actuais desafios.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

A emergência de uma nova abordagem pedagógica, a das competências

1.1 Da educação por “transmissão” à educação por competências

O sistema de organização curricular uniforme e transmissivo que predominou desde o século XIX, previsto para grupos de alunos mais homogêneos, hoje, de facto, não consegue garantir o sucesso educativo de todos, na medida em que há uma heterogeneidade crescente da população escolar, à qual a escola não pode já responder com a uniformidade dos conteúdos e dos processos.

A divulgação da informação, considerada uma das grandes funções da escola, actualmente, também já não é tão valorizada, porque as pessoas têm maior acesso à informação através de muitos outros meios. Contudo, atribui-se à escola um papel fundamental na conversão da informação em saber útil para as actividades, porque a informação pode existir sem que ela represente alguma coisa para capacitar as pessoas.

É, pois, neste contexto que surge um currículo de natureza bem diferente, um currículo orientado mais para o desenvolvimento de competências, de forma a promover novas práticas pedagógicas, capazes de um trabalho mais eficaz e satisfatório, onde os conteúdos a trabalhar são importantes, não pela simples memorização de factos, de saberes e de tarefas previamente definidas, mas por terem presente a sua finalidade ou as competências a alcançar.

Deste modo, resulta evidente que as disciplinas ou saberes não estão no currículo do ensino básico por direito próprio, mas enquanto elementos necessários ao desenvolvimento dos alunos com determinadas competências. Assim, deste currículo constam as competências gerais de operacionalização transversal a serem atingidas no final da educação básica, as competências específicas para cada área disciplinar de acordo com cada um dos três ciclos e, ainda, diversos exemplos de experiências educativas a serem desenvolvidas pelo professor, para que todos os alunos alcancem as competências consideradas essenciais para a vida activa.

Neste sentido, a noção de competência aparece como o pilar em torno do qual se organiza, se desenvolve e se gere o currículo; como aquela que integra conhecimentos, capacidades e atitudes; como saber em acção, onde não se sobrevaloriza uma educação

que tem por base a transmissão de conhecimentos, mas activa conhecimentos e processos em diversos tipos de situações problemáticas (DEB, 2001: 9).

Isto não quer dizer que a aquisição de conhecimentos não é importante, pelo contrário, os conhecimentos são considerados essenciais e necessários, mas através de resolução de situações problemáticas, onde os alunos mobilizam esses conhecimentos ao resolverem várias tarefas inéditas ou não, em diferentes contextos. Só assim, os alunos associam a aquisição de conhecimentos ao aperfeiçoamento de capacidades de reflexão e de atitudes convenientes à aprendizagem.

A noção de competência «está longe de ser transparente e reflectir um sentido único e unanimemente aceite.» (Rey et al., 2005: 13), nem que seja por este termo ter vindo do mundo do trabalho e empresarial, o qual apresenta características diferentes do universo escolar. A escola não é um local de mero exercício, mas um espaço destinado à aprendizagem da vida social, onde não se valoriza se um aluno é mais ou menos competente, mas pretende sobretudo torná-lo ainda mais competente.

Para Rodrigues (1999: 75), as competências básicas são ingredientes fundamentais, mas não suficientes. Na sociedade actual, em sua opinião, justifica-se a introdução de outros elementos que estão relacionados com uma sensibilização ao que é a cultura empresarial, porque a empresa é uma organização complexa sempre em constante mudança e onde estará a maioria das pessoas quando passar ao mundo do trabalho. Logo, o saber estar e o saber tomar iniciativas numa empresa, em sua opinião, é uma cultura essencial a qualquer pessoa que queira ter um projecto de vida interessante nesta sociedade, independentemente da profissão que escolher ou da via tecnológica ou artística que seguir. A escola, como instituição integrada na sociedade, não pode preparar verdadeiramente para a vida desconhecendo o contexto do trabalho.

Em relação a este aspecto, Perrenoud (2003: 18) refere que «deixar às empresas e à formação profissional o monopólio da formação de competências seria uma escolha desastrosa, porque aqueles campos não contemplariam os sectores julgados não produtivos da existência...». O mais importante, em seu parecer, não é a parte económica ou a acumulação de saberes, mas desenvolver a personalidade de cada um para intervir activamente, para ser autónomo, reflexivo e crítico. Neste sentido, a abordagem por competências é uma via possível, porque pretende que cada um aprenda a utilizar os seus saberes para actuar na sociedade.

Apesar de alguma divergência entre estes dois mundos, existe uma certa unanimidade na noção de competência, na bibliografia pedagógica, e desde 1996, a

definição de competência assumiu-se como «...saber realizar uma tarefa.» (Rey et al., 2005: 24), o que contribuiu para que a aquisição e desenvolvimento de competências implicasse sempre uma acção útil, funcional e com uma finalidade explícita.

Atendendo a esta evolução, no *Currículo Nacional do Ensino Básico* definiram-se as competências consideradas essenciais, sendo essas competências gerais, as quais correspondem a um perfil à saída do ensino básico, e as competências específicas de cada área disciplinar ou disciplina, as quais possibilitam aos alunos o reconhecimento dos saberes que facilitam «uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes.» (DEB, 2001: 10).

Todas as competências foram formuladas de acordo com um conjunto de valores e princípios expressos no início do documento e que passamos a designar de forma sucinta: valorizar as dimensões relacionais; tomar consciência da identidade pessoal e social; enaltecer as diferentes formas de conhecimento; desenvolver a apreciação estética, a participação livre, responsável e crítica na vida cívica, elevar a curiosidade intelectual e o respeito pela diversidade. Todos estes princípios pretendem o domínio de saberes teóricos e práticos que permitam uma vida pessoal e social de qualidade para todos, numa aprendizagem ao longo da vida.

As competências enunciadas, segundo estes pressupostos, não devem ser compreendidas como objectivos acabados e fechados, mas como referências nacionais que os alunos devem adquirir e aumentar ao longo do ensino básico. Também não devem ser vistas como objectivos mínimos, porque assim promovem um ensino pobre. Devem ser entendidas principalmente como uma forma de realçar os saberes que actualmente se encaram como básicos para todos, tanto a nível específico como geral (DEB, 2001: 9-10).

As competências presentes no Currículo Nacional, definidas como saberes que se desenvolvem na prática através de uma acção, são vistas por Roldão (2003: 21) como o contrário de saberes inertes, porque todos os saberes são para serem utilizados a qualquer nível e não acumulados sem finalidade. O conhecimento, em seu parecer, só se transforma em competência se for mobilizado de forma inteligente ou adequada a diversas situações, porque «A competência, uma vez adquirida, não se esquece nem se perde – mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre.». No caso dos conhecimentos inertes, como ficam inactivos, apagam-se ou esquecem-se. Daí a necessidade da aprendizagem basear-se na acção, mas com sentido e finalidade.

Neste sentido, Barreira e Moreira (2004: 9-14), após uma análise à evolução dos modelos pedagógicos, desde a década de 70 até aos nossos dias, verificaram a existência de mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem. Referem que se ultrapassou a fase do aluno acumulador passivo de saberes expostos pelo professor, modelo de ensino expositivo, a fase do aluno transformador de comportamentos observáveis, modelo behaviorista, a fase do aluno receptor activo de informações externas, modelo cognitivista, para chegarmos à fase do aluno criador de conhecimentos, não sozinho, mas em cooperação com os outros, modelo socioconstrutivista, onde há a resolução de problemas em contexto, a integração dos saberes e das capacidades, e o desenvolvimento de competências.

Podemos depreender que a escola deve, então, utilizar este novo modelo pedagógico, o das competências, mas importa saber porquê.

A preocupação com as competências intensificou-se nos finais do século XX, aquando da globalização económica que invocava uma maior competitividade, rentabilidade e flexibilidade. As empresas sentiam necessidade em conceber as suas próprias organizações de formação, a fim de uma mão-de-obra mais competente ou qualificada (Le Boterf, 2005: 8-10). Esta complexidade da vida económica atingiu forçosamente a escola, a qual sentiu também necessidade de novos modelos para vencer os actuais desafios. O desenvolvimento de competências apareceu, assim, como uma resolução viável na busca de soluções eficazes, criativas e inovadoras.

O surgimento da pedagogia das competências, na opinião de Barreira e Moreira (2004: 18), permitiu um salto significativo no processo ensino/aprendizagem, porque mais do que permitir o saber de factos e conceitos, permitiu o saber resolver problemas em contexto, onde os alunos não se ficam pelo saber fazer ou por respostas estandardizadas, mas trabalham a informação, integram os saberes e negociam com o professor. Neste contexto, a competência caracteriza -se por ser «criativa (resposta a problemas), eficaz (dá sentido aos saberes e capacidades) e integradora (toma em conta os diversos componentes)».

Não é pois, por acaso, que em Portugal, o programa com orientações curriculares divididas por anos de escolaridade e por disciplina se transformou num currículo por competências gerais e específicas, para todas as áreas e para os três ciclos do ensino básico. Esta situação originou uma visão global do ensino básico e uma articulação entre os vários ciclos, de modo a que todos os alunos aprendam significativamente e, conseqüentemente, se diminua o insucesso escolar (Abrantes, 2003: 6).

Sabendo que uma das principais funções da escola consiste em desenvolver competências, convém, agora, aprofundar a noção de competência, pois, «usar palavras que se vulgarizam no quotidiano e em sentido genérico não é sinónimo de apropriar os conceitos.» (Roldão, 2004: 15).

1.2 O conceito de competência: origem e evolução

É evidente que o termo competência, embora se utilize em diferentes situações, é uma palavra que continua a gerar alguma confusão, uma vez que aparece associada a diversas intenções. Quando o termo competência surgiu no final do século XV, na língua francesa, foi com a intenção de atribuir autoridade legal a certas instituições, por exemplo o tribunal. Mais tarde, já em finais do século XVIII, o seu uso alargou-se para o nível pessoal, como toda a capacidade que é necessária ao saber e à experiência (Bronckart e Dolz, 2004: 33).

Hoje em dia, apesar deste conceito não constituir uma novidade, quer a nível científico, quer a nível do senso comum (Roldão, 2003: 9), a verdade é que ainda não existe uma definição consensual. Segundo Perrenoud (2003: 10), «o conceito não está estabilizado e a sua definição é controversa.».

No passado, na opinião de Le Boterf (2005: 19), prevaleceu uma abordagem analítica de competência, a qual foi descrita como uma enumeração ou uma listagem de saberes, de saber fazer e saber ser. Entretanto, essa divisão excessiva tornou-se inadequada, uma vez que a competência reduzida a fragmentos não se via e perdia sentido. Assim, surgiu a necessidade em encontrar uma definição de competência válida no contexto actual.

Para Rey (2002: 26), essa tarefa não foi fácil, porque a palavra competência apresenta dois sentidos em simultâneo, «o visível e o oculto, o exterior e o interior, [...] o mais singular e o mais indizível.» Isto quer dizer que, por um lado, a competência pode ser vista como uma energia interna, individual e oculta e, por outro lado, pode ser vista como uma actuação exterior, impessoal e observável.

Perante este duplo sentido, Rey (2002: 28-48) alude que a competência pode ser encarada de três formas diferentes: competência como comportamento, competência como função e competência como potência geradora de conhecimento.

A competência como comportamento baseia-se na explicitação de objectivos pedagógicos observáveis, a competência como função tem uma finalidade técnico ou social e, por fim, a competência como força geradora de conhecimento permite uma adaptação dos saberes e capacidades a situações novas.

Nos dois primeiros casos podemos dizer que a competência é específica, porque no primeiro caso, esperamos uma resposta comportamental numa determinada situação e, no segundo caso, embora dependa do tipo de tarefa, esperamos também uma resposta específica. Nas duas situações, o campo de acção é fixo e está predeterminado. No terceiro caso, a competência enquanto produtora de conhecimento é vista como transversal, na medida em que implica a integração de diversos saberes e capacidades, embora não se consiga identificar como o sujeito conquista a competência.

Esta situação fez surgir um aprofundamento teórico do significado ou significados de competência, o que para Perrenoud (2003: 9) é muito importante, pois o mais assustador é o excesso de precipitação ou simplificação, ou mesmo a ausência de reflexão e de debate público sobre esta temática. Le Boterf (2005: 19) corrobora desta ideia, pois, em sua opinião, absorver tempo para reflectir e tomar posição sobre este conceito não é moda ou uma simples manifestação, mas principalmente uma necessidade prática que envolve a todos.

A reflexão à volta desta concepção de competência prolongou-se e, segundo Bronckart e Dolz (2004: 33-35), no campo do trabalho e da formação profissional desvalorizaram a qualificação e a certificação pelo estado, devido ao seu carácter estático e ao domínio de saberes estáveis não prepararem os futuros profissionais para a resolução dos problemas reais. Em contrapartida, apelaram a capacidades mais gerais e flexíveis, a capacidades metacognitivas, competências que permitissem analisar, compreender e realizar diversas tarefas com eficácia.

Como é de conhecimento geral, a formação com que os alunos acabam a escola, a maioria das vezes, não prepara para o trabalho real. As qualificações deixaram de ser uma garantia, pois não indicam que os alunos serão capazes de enfrentar as diversas tarefas que aparecem todos os dias com sucesso, eficácia e inovação, nem que seja por estas se encontrarem em permanente evolução, levando a uma necessidade constante de renovação e criatividade.

Esta nova visão de formação, no entanto, não conseguiu convencer todas as pessoas. No contexto escolar, por exemplo, continua-se, em alguns casos, a valorizar uma formação estandardizada, enquanto no meio empresarial a valorização passou a

destacar as qualidades particulares de cada um, a sua carreira pessoal e profissional, para que sejam capazes de resolver de forma eficaz situações novas que ocorrem.

As empresas e as organizações passaram a entender a competência como o conjunto das qualidades específicas que permitem resolver situações profissionais complicadas, associando, assim, a formação à experiência (Le Boterf, 1997 e Levy-Leboyer, 1996; cit. por Rey et al., 2005: 22).

Neste contexto, a competência passou a ter características próprias: a adaptabilidade, porque um sujeito para ser competente tem que se adaptar às situações e resolvê-las de forma eficaz; a adequação, porque a adaptação do sujeito a uma situação depende sempre da história e personalidade pessoal de cada um; a indeterminação, porque geralmente nunca se consegue ver uma competência, mas apenas presenciar os seus resultados, o que torna complexo determinar se a competência procede daquilo que o sujeito faz ou do sucesso da actividade realizada; e, por fim, a mobilização, porque o mais importante não é possuir um conjunto de saberes ou técnicas, mas, sobretudo, perante novas situações, ter capacidade para mobilizar e associar saberes na tentativa de as resolver.

No contexto escolar, também reflectiram e debateram questões que envolviam a competência, mas esta noção adquiriu características diferentes, não só por ser um ambiente distinto, mas por pretenderem, principalmente, construir competências, em vez de proporcionar a sua aquisição e desenvolvimento através da experiência pessoal. Na escola valorizam mais as estratégias que possam tornar os alunos competentes, o que contribui para que as listas de competências actuem como indicadores e sejam trabalhadas por todos de forma estandardizada, através de acções observáveis, esquecendo que a construção de competências acontece naturalmente, com o envolvimento de cada um, na resolução de situações novas e complexas.

Neste sentido, Rey et al., (2005: 23) analisaram alguns estudos sobre o uso da competência no meio escolar em países francófonos, e concluíram que a aplicação da noção de competência surge na escola com dupla utilização: por um lado, é usada como forma de definir os eixos de desempenho que os alunos devem atingir no final de um determinado percurso escolar, por outro lado, é usada como forma de preparar os alunos para respostas eficazes na resolução de situações inéditas. É vista simultaneamente como estandardizada, sujeita a uma prática mecânica, e como complexa, dependente de cada um.

Este estudo permitiu concluir que, embora a competência adquira sentidos diferentes consoante as ramificações onde é usada, existem elementos comuns, independentemente do contexto em questão. O domínio dos saberes e a sua mobilização na resolução de situações novas não é importante apenas no mundo do trabalho, mas também no contexto escolar.

Barreira e Moreira (2004: 14) discordam, alegando que a competência, fora da educação, é entendida como «uma abstracção, uma possibilidade, uma virtualidade.», e que as ciências da educação adoptaram uma interpretação divergente.

Nestes termos, Rey et al. (2005: 23) reconhecem que no contexto escolar aparecem algumas diferenças, por ser um espaço onde se colocam muitas questões ligadas à sua operacionalização e à sua aprendizagem, mas mesmo assim, alegam que no contexto escolar predominam pontos fiéis ao mundo empresarial, nomeadamente que «uma competência é a capacidade individual de adaptação, nova e não estereotipada, a situações inéditas. Logo, é importante o domínio dos processos, assim como a capacidade de os mobilizar para enfrentar um problema inédito.».

A divergência entre o mundo do trabalho e o universo escolar, a nível da concepção de competência, na estimativa de Perrenoud (2003: 15), deve-se ao facto de a construção do conceito competência, quer pela linguística, pela psicologia, pela antropologia cognitiva, pela sociologia ou pela educação, reforçar ou enfraquecer, obviamente, certos aspectos do ser humano e do mundo social. Em seu parecer, raramente o debate sobre questões ideológicas é marcado pela concordância.

Atendendo a esta perspectiva, continuamos a analisar várias definições de competência a fim de descobrirmos elementos comuns. Apresentamos, em seguida, algumas dessas definições:

Uma «competência é sinónimo de saber realizar, eficazmente, uma tarefa ou uma acção com determinado fim.» (Rey et al., 2005: 48).

É «o saber agir que supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes [...] o querer agir que se refere à motivação [...] e o poder agir que remete para a existência de um contexto...» (Le Boterf, 2005: 70).

É a «capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela...» (Allessandrini, 2002: 164).

É «uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.» (Perrenoud, 1999: 7).

A «competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão.» (Perrenoud, 2003: 13)

A competência «significa sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – nesses diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional.» (Roldão, 2004: 16).

Em todas estas definições, verificamos que a competência geralmente passa pelo saber fazer, realizar ou agir de forma eficaz perante uma situação inédita ou não, uma tarefa ou uma acção, o que implica capacidades, saberes e conhecimentos.

Barreira e Moreira (2004: 15) também realizaram um exercício deste tipo e concluíram que em ciências da educação, a competência envolve sempre três elementos comuns: «os saberes, as capacidades e as situações-problema.», ou seja, para dizermos que um aluno é competente, este deve ser capaz de resolver problemas em contexto, interligando saberes e processos anteriormente adquiridos.

Segundo este entendimento, para uma pessoa ser competente deve, a nível dos saberes, possuir conhecimentos que lhe permitam dominar vocabulário específico, situar no tempo, localizar no espaço, conhecer personagens e acontecimentos históricos; a nível do saber-fazer, deve ser capaz de analisar um documento, exprimir-se oralmente e por escrito, tomar notas, documentar-se, manusear estatísticas e construir gráficos; a nível do saber-ser, deve aplicar-se nas aulas e fora delas e, sobretudo, respeitar os outros para desenvolver as capacidades; e, por fim, deve saber resolver problemas de extensão variável em contexto, interligando saberes e capacidades, o que corresponde à resolução de situações-problema.

Todos estes requisitos necessários ao ser competente estão em sintonia com a visão prospectiva do relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, orientado por Jacques Delors (1996: 77), onde a educação para o século XXI assenta em quatro pilares do conhecimento fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos.

É através destas quatro aprendizagens fundamentais que o indivíduo se torna competente e consegue ultrapassar obstáculos, situações-problema, dificuldades, enigmas, etc., individuais ou colectivos, que aparecem no quotidiano, mobilizando saberes e capacidades.

A palavra competência, geralmente, aparece associada à palavra capacidade. No entanto, existem diferenças entre estes dois conceitos (Roegiers, 2001 e Jonnaert, 2002; cit. por Barreira e Moreira, 2004: 17).

A capacidade actua sobre conteúdos precisos e definidos ou sobre diferentes conteúdos, o que lhe dá um carácter de transversalidade. É uma especialização em termos de saber-fazer, saber-estar e saber-tornar-se, que não possui um carácter integrador e que pode ser realizada sem uma finalidade prévia.

A competência é uma função social, tal como defende Rey (2002: 32-36), porque mobiliza conteúdos e capacidades, com o objectivo final de resolver um determinado problema. É uma especialização em termos de execução de uma tarefa que integra os saberes e as capacidades adquiridas.

Quanto à situação-problema, factor comum às várias definições estudadas por Barreira e Moreira, é considerado um elemento principal no domínio das competências para todos os autores aqui referidos, pois defendem que é através da resolução de diferentes problemas ou questões, de âmbito muito variável, que aparecem no contexto do indivíduo, que este mobiliza conhecimentos e capacidades de forma a se tornar competente. Um dos exemplos citado pelos diversos autores para demonstrar esta situação é um sábio possuidor de muitos conhecimentos, mas incompetente porque não sabe resolver um problema.

Numa abordagem por competências, Rey et al. (2005: 33) privilegiam, também, «uma didáctica construtivista, mais precisamente, uma didáctica da situação-problema...», porque os métodos activos incentivam a participação dos alunos e o desenvolvimento de competências de forma mais significativa e útil. Neste sentido, associaram a aprendizagem a diferentes graus de competência.

O primeiro grau corresponde à competência elementar ou processual, a qual implica, apenas, saber resolver uma operação ou uma série de operações predefinidas, com preparação a priori, o que não coloca nenhum problema. São processos automatizados e estandardizados. O segundo grau corresponde à competência elementar interpretativa ou com enquadramento da situação. Neste caso, o aluno tem de interpretar a situação e escolher entre os vários processos e competências elementares conhecidas, as que se adaptam à tarefa ou à situação. O terceiro grau designa-se de competência complexa, porque implica saber escolher e combinar acertadamente, entre as competências de primeiro grau, as que podem resolver uma tarefa complexa e nova.

Concluimos, assim, que a competência implica saber realizar uma tarefa, o que envolve dois componentes fundamentais: ser uma acção prática ou mental e ter sempre um objectivo com determinado fim útil e funcional (Rey et al., 2005: 24).

A competência não deve, portanto, ser vista como um comportamento ou acção sem objectivo final, mas como uma acção que implica uma intencionalidade a ser atingida com eficácia, no final da realização de uma tarefa, quer seja uma actividade socialmente reconhecida por uma cultura, quer seja uma actividade que desempenhe uma função social, política, médica, comercial ou técnica.

Neste processo de aprendizagem, a competência activa um conjunto de processos psicológicos e fisiológicos na operacionalização de diversas tarefas, no entanto, não é esse agrupado de processos que designam a competência, mas a tarefa que, inevitavelmente, inclui sempre sentido e funcionalidade. A competência deve ser determinada em função da tarefa que pretende realizar, a qual pode obter o sentido de actividade parcial ou actividade global. Esta última pode, ainda, englobar uma diversidade de tarefas parciais, mas é necessário que envolva sempre unidade prática com uma finalidade. Caso contrário, predomina a perspectiva behaviorista, em que a competência é vista apenas como comportamentos observáveis. A competência torna-se, assim, «heterogénea, em termos de constituintes, e homogénea, pela sua finalidade técnico – social.» (Rey et al., 2005: 25).

Como fomos tornando evidente, a competência é a capacidade para efectuar uma tarefa, a qual não deve ser confundida com a actividade que um sujeito realiza por prazer ou por obrigação, mas de acordo com o sentido que este lhe atribui quando a realiza. Assim, é mais vantajoso a união de diversas tarefas com um fim, em alternativa a exercícios parcelares ou a operações demasiado parciais que, muitas vezes, são consideradas sem sentido, inúteis e não merecem empenho na sua realização.

A introdução da noção de competência no contexto escolar deve, afinal, ser entendida como uma forma de valorizar não apenas o conhecimento de factos, o domínio de conceitos e saberes ou o saber-fazer, o saber-estar e o saber-tornar-se necessários à execução de uma acção como resposta a uma questão predeterminada, mas, sobretudo, o saber interpretar a situação ou problema novo e o ser capaz de escolher diferentes processos e competências elementares automatizados para resolver a situação ou problema com sucesso.

Pelo exposto, podemos falar em transmitir e ensinar saberes, numa orientação curricular técnica, mas, não podemos dizer o mesmo a nível das competências. Como

vimos, para adquirir e desenvolver competências é fundamental o empenho de cada um na resolução de problemas que aparecem no seu quotidiano. Logo, para que os alunos identifiquem a finalidade das tarefas, encontrem sentido no trabalho e consigam atingir competências de segundo e terceiro grau, não se ficando apenas pelas elementares ou automatizadas do primeiro grau, é necessário propor a resolução de situações-problema, adaptadas ao contexto em que estão inseridos.

Como alerta Huebner (2005: 23), a tarefa educativa não pode parar até dispormos do conhecimento científico. Por isso, prosseguimos com a operacionalização de competências na escola, para que os alunos desenvolvam competências de forma autêntica e significativa ou, como sublinha Roldão (2004: 17), para que aprendam o que precisam, pessoal e socialmente, para uma boa integração na sociedade.

1.3 Operacionalização de competências na escola

Com a publicação do Currículo Nacional, onde estão contempladas as competências específicas para cada área disciplinar e as competências gerais para todo o ensino básico, sem dúvida, uma das funções da escola é a de facilitar a aquisição de competências, situação que por ser nova provoca muitas dúvidas nos professores.

Esta mudança significativa, na opinião de Rey et al., (2005: 13), não provoca incertezas apenas na operacionalização de competências, mas também na avaliação dessas mesmas, questão que procuraremos clarificar no capítulo seguinte, e atingem os professores não só em Portugal, mas noutros países também, como em França, Espanha, Itália, Alemanha, etc., porque a operacionalização de competências surgiu na escola como «uma nova imposição da instituição escolar.», ignorando o conhecimento necessário por parte dos professores, para as porem em prática.

Embora as reformas, por si sós, não consigam provocar grandes mudanças na prática educativa, são necessárias e podem ser muito produtivas se forem ao encontro dos objectivos da escola e, sobretudo, se ouvirem a opinião dos professores, a fim de compreenderem as reais dificuldades e apoiarem as iniciativas inovadoras que surgem nas escolas. Neste sentido, Canário (2004: 32) menciona que «têm sido as escolas a mudar (ou esvaziar de sentido) as reformas e não o contrário; [e que] só é possível mudar as escolas com os professores e não contra eles.».

Na opinião de Seabra (1992: 72), antigo embaixador de Portugal na UNESCO e Ministro da Educação, o sucesso das reformas educativas depende, também, muito dos professores, porque estes são, em grande parte, os agentes principais, quando trabalham com competência pedagógica, profissional e empenhamento.

As reformas curriculares, na opinião de Perrenoud (2003: 18), já vão, actualmente, ao encontro dos objectivos da própria escola, porque estão «relacionadas com o conhecimento e a acção, ao mesmo tempo que incidem fortemente sobre a profissão do aluno e a de professor.». Logo, há que aprender como proporcionar a aquisição e desenvolvimento de competências, porque estas não se ensinam, mas constroem-se.

Sabemos que, por vezes, mudar é difícil, uma vez que a mudança implica enfrentar novas situações que mudam os hábitos, ou seja, implica desaprender para aprender novamente. Contudo, não podemos ficar parados, porque tudo está em constante mudança e, neste início do século XXI, indubitavelmente, a «missão da escola é proporcionar a aquisição de competências.» (Rey et al., 2005: 13).

Em resultado desta nova pedagogia, o fundamental consiste na procura de formação para renovar as práticas, para saber gerar condições que conduzam à construção e ao desenvolvimento de competências, porque a aprendizagem de uma competência autêntica não corresponde a um processo estereotipado de uso rotineiro e predeterminado, mas à capacidade de responder positivamente a situações complexas e inéditas, o que envolve uma nova combinação de processos anteriormente aprendidos (Rey et al., 2005: 39).

Perante um currículo por competências é, portanto, essencial um conhecimento sobre o saber formular e operacionalizar competências, para ajudar os alunos no processo de aquisição, mobilização e combinação de uma ampla série de processos básicos, necessários ao julgamento e à escolha do que se ajusta melhor a uma tarefa ou a várias tarefas novas e complexas que aparecem no quotidiano.

Em relação à formulação de competências, Barreira e Moreira (2004: 23-27) advertem que deve centrar-se numa tarefa a executar, numa situação nova e significativa, ter um nível adequado, ser redigida de forma precisa e permitir a mobilização de um conjunto de saberes e capacidades, quer estas sejam cognitivas, sócio-afectivas ou gestuais.

Relativamente à operacionalização das competências, defendem que consiste numa tarefa exigente, porque as competências possuem características complexas,

evolutivas, globais e interactivas, que devem ser atendidas durante a operacionalização. As características complexas assentam na organização dinâmica dos seus componentes e não na sua soma; as evolutivas apoiam-se em recursos a mover em contextos ou situações diversas; as globais integram saberes, mas não se reduzem apenas a eles, recorrem também a recursos ligados à personalidade, interesses e atitudes. Por fim, as interactivas estão sempre ligadas aos contextos de aplicação.

Para que todas estas características sejam atendidas, estes autores propõem que as competências sejam exercitadas num círculo de uma família de situações. Este conceito corresponde a um grupo de situações próximas, mas que possuem questões ou contextos diferentes. Em síntese, as situações devem ser idênticas, mas, a nível dos materiais a produzir e dos recursos a consultar, torna-se essencial designar variáveis que permitam diversificar o grau de complexidade.

Deste modo, a construção de uma situação-problema ou de uma família de situações-problema deve corresponder a uma necessidade real, a um problema preciso e algo complexo, a uma situação semelhante na estrutura, mas nova na forma, de modo a constituir um desafio a ultrapassar e uma tarefa significativa, com alguma utilidade.

Por situação-problema, Barreira e Moreira (2004: 24), apoiando-se em Roegiers (2001), criador da noção de família de situações como «um conjunto contextualizado de informação articulada perante uma determinada tarefa.», consideram a situação-problema como o elemento mais importante da pedagogia das competências, uma vez que, consoante a situação a resolver e as perspectivas de cada um, mobilizam-se saberes e capacidades de forma variada.

Neste processo, a resolução da situação-problema como meio de aprendizagem e modificação do comportamento pelos alunos, segundo Barreira e Moreira (2004: 27), amparando-se em Minder (1999), passa por quatro momentos diferentes: o primeiro momento corresponde à exploração global da situação-problema, como forma de tomada de consciência e descodificação dos obstáculos e dificuldades do problema; o segundo momento corresponde à admissão do novo problema nos conhecimentos anteriores; o terceiro pertence à destabilização das representações, em virtude da entrada de nova informação que irá provocar o conflito cognitivo, e, finalmente, o quarto momento equivale a novas representações que determinarão a solução para o problema.

De acordo com esta perspectiva, a formulação, a operacionalização e a aquisição de competências dependem das tarefas a realizar e dos recursos a serem mobilizados.

Na opinião de Rey et al. (2005: 173-176), a conquista de competências passa pela preparação de vários procedimentos, mas, sobretudo, pela descoberta da família de situações a que esses procedimentos pertencem. Esta actuação, por um lado, é benéfica, porque os alunos associam os processos e os elementos do saber a um modelo de situação, mas, por outro lado, é limitativa, porque sempre que aparecer uma situação que não é habitual, os alunos terão de analisar autonomamente e descobrir a que família pertence.

A noção de família de situações, na opinião dos autores acima citados, surgiu com o propósito de ajudar os alunos na transferência de competências, na medida em que este processo não é automático e requer um trabalho próprio de aprendizagem. Mas, na verdade, o processo de transferência não é assim tão evidente. Mesmo que as tarefas tenham um factor em comum e que se faça uma interligação de operações mentais, é preciso uma interpretação pessoal da situação, o que requer uma operação intelectual particular, que diverge de caso para caso. No entanto, apesar desta dificuldade aparente, estes autores alegam que é preciso ter presente que uma aprendizagem digna passa pelo aluno ser capaz de reconhecer de forma autónoma a situação perante a qual deve mover uma operação.

A utilidade desta actividade cognitiva e a dificuldade na interpretação ou enquadramento das situações é reconhecida por Perrenoud (1999: 28-29), já que todas possuem diversas características que o aluno deve enfrentar e destacar as pertinentes. Perante um só problema, na verdade, podem aparecer diversos enquadramentos ou propostas de solução. Importa saber, então, como descobrir as características mais importantes, perante uma situação.

A análise do enquadramento da situação para Rey et al. (2005: 179) não implica só a selecção dos elementos pertinentes, mas também o estudo dos elementos situacionais. Logo, não é a situação com as suas múltiplas características que legitima o sentido, mas o sujeito, através da sua interpretação pessoal da situação. E, acrescentam que a «partir do momento em que uma competência corresponde à capacidade de executar eficazmente uma tarefa ou um conjunto de tarefas, aquela forma de actuação é inevitavelmente válida.», o que quer dizer que devemos aceitar diferentes escolhas, porque correspondem a diversos formatos de decifrar a situação.

Neste contexto de aprendizagem, podemos proferir que formular e resolver situações-problema é uma forma de criar zonas de desenvolvimento proximal. (Vygotsky, 1989: 97). A este propósito, Rey et al., (2005: 26-37) consideram que a

operacionalização de competências através da resolução de situações-problema deve ser associada à perspectiva construtivista de aprendizagem, porque os alunos são colocados perante situações que, por vezes, não têm conhecimentos suficientes para encontrar a solução, mas as situações estão próximas de um patamar que lhes vai permitir compreender e avançar.

Ainda na opinião destes autores, o aluno, perante as situações novas e complexas, interroga os seus raciocínios, cria um saber de forma autónoma, entende o problema de forma global e não segmentada, o que abrange diversos mecanismos intelectuais, e vê o saber como um conjunto de competências úteis que se constroem na resolução de problemas significativos e não como uma sucessão de produtos.

Estas vantagens fazem da expressão situação-problema uma das melhores formas de desenvolver competências, a qual pode aparecer associada à resolução de problemas escolares transdisciplinares, para os quais os alunos já devem dominar os processos de base e depois só têm que seleccionar e combinar os necessários à sua solução, ou pode ainda, aparecer associada a um problema extra-escolar que apela, igualmente, aos conhecimentos adquiridos na escola, mas que não constitui uma prova de avaliação escolar.

É tendo em conta as vantagens acabadas de referir que apresentamos, agora, as várias actividades de aprendizagem definidas por Roegiers (2001, cit. por Barreira e Moreira, 2004: 28-30), as quais visam desenvolver competências, a partir da resolução de problemas em contexto.

Existem actividades de exploração que consistem na análise de diversos tipos de documentos; actividades de resolução de problemas complexos que podem durar vários dias ou semanas, e envolver diferentes formas de pesquisa, desde consulta nas bibliotecas, nos sistemas informáticos e no próprio campo de acção; actividades de aprendizagem sistemática como forma de organização e fixação dos diferentes saberes e noções adquiridas; actividades de estruturação, como elaboração de resumos, esquemas, linhas de tempo, etc., para situar as novas aprendizagens em relação às anteriores e estabelecer laços entre elas; actividades de integração simples que correspondem à resolução de problemas, descrição situações, finalização ou comentário a uma banda desenhada ou a uma história, ou actividades de integração mais complexas, como escrita de textos para publicar, visitas de estudo, construção de maquetas, montagens audiovisuais, etc., todas como forma de atribuir sentido às aprendizagens, e finalmente,

actividades de avaliação, como forma de melhorar o desempenho dos alunos, através do conhecimento das dificuldades na resolução de todo o processo.

Outro trilha pedagógico possível de proporcionar a aprendizagem por competências, segundo Rey et al., (2005: 185-188) é a pedagogia de projecto, a partir de problemas, questões ou situações mais ou menos complexas, seleccionadas pelos alunos ou, pelo menos, aceite por eles se forem os professores a decidirem, porque permite a mobilização e contextualização de saberes, a pesquisa e a organização de informação, a motivação e o sentido no trabalho.

A pedagogia de projecto, segundo Michel Fabre (1999, cit. por Rey et al., 2005: 186) permite ao aluno problematizar, o que é diferente de resolver problemas escolares. Quando o aluno problematiza envolve a construção do problema, a elaboração de perguntas acerca de uma situação fora dos problemas escolares. No entanto, alega que os alunos, às vezes, podem concorrer mais para a eficácia do que para uma compreensão do real. Cabe à escola, então, estimular a organização e planificação da própria actuação, para não se restringir apenas a reacções instantâneas. O professor deve controlar o projecto para evitar o afastamento de uma compreensão instruída do mundo, ao mesmo tempo que o aluno enquadra a sua visão pessoal da realidade.

Barreira e Moreira (2004: 43) corroboram da ideia de que a pedagogia de projecto permite a construção do saber e simultaneamente a compreensão do meio, amplia a responsabilidade, a autonomia e motiva os alunos. Tal como Rey et al. (2005: 15), acentuam, ainda, que os professores devem acompanhar a evolução do trabalho, fornecer pistas, ajudar quando solicitados e realizar avaliações formativas constantes.

Perrenoud (1995: 30) defende que não devemos ficar presos aos conteúdos das disciplinas, mas mudar o trabalho, negociando e construindo projectos com os alunos, porque estes têm outros desafios e projectos, que são mais motivadores e significativos do que alguns exercícios colocados pelo professor. Em seu parecer, só assim se vive e aprende activamente na escola.

De facto, a pedagogia de projecto, ao permitir que os alunos se sirvam dos elementos de base aprendidos na escola, como um instrumento para fazer uma análise pessoal da situação, para reflectir sobre o que fazer e para escolher autonomamente qual a tarefa a desenvolver, está a conceder ao aluno o papel principal na atribuição de sentido à tarefa, o que lhe permite desenvolver competências complexas.

O próprio Currículo Nacional apela, também, ao desenvolvimento de competências de segundo e terceiro grau, competências autênticas, que permitem

interpretar situações novas, complexas e mobilizar conhecimentos, capacidades e competências automatizadas de primeiro grau. No entanto, Rey et al. (2005: 46-47) alegam que a preferência nas escolas vai para as competências elementares do primeiro grau, competências que representam tarefas estandardizadas e que requerem operações idênticas na sua resolução, por exemplo desenhar figuras simples e decompor números, porque os resultados são comunicáveis e dependem de um trabalho estandardizado.

Apesar de não utilizar a mesma terminologia de Rey et al. (2005), Roldão (2003: 21-22) concorda que se devem desenvolver na escola mais competências de segundo e terceiro grau. Por exemplo, quando Roldão fala em objectivos que, por si sós, não apontam para a construção de competências, podemos designá-los de competências elementares de primeiro grau, mas quando diz que esses objectivos associados a outros objectivos já permitem a verdadeira construção de competências, neste caso, já podemos designá-los de competências interpretativas e complexas de segundo e terceiro grau.

Na operacionalização de competências, o mais relevante para esta autora, consiste em pensar na função, na finalidade, na pertinência dos objectivos que se pretendem trabalhar na escola, e não substituir a palavra objectivos por competências, simplesmente, para que não se corra o risco de ficar apenas pelos processos automatizados.

Rey et al. (2005: 123-134) alegam que o fundamental é atender aos três graus de competência, sobretudo às competências de segundo e terceiro grau, e não ficar unicamente pelas competências do primeiro grau, embora para chegarmos às verdadeiras competências é necessário que os processos de base, do primeiro grau, estejam automatizados. Neste sentido, realizaram uma investigação, entre 1999 e 2001, com 1200 alunos, da qual resultou um modelo trifásico de desenvolvimento e avaliação de competências, sobretudo, das competências de segundo e terceiro grau, mas onde as competências elementares também estão contidas.

Este modelo, como o próprio nome indica corresponde a três fases. Na primeira fase, os alunos são confrontados com uma tarefa complexa que devem analisar e resolver sozinhos. Na segunda fase, a tarefa complexa é dividida em tarefas mais simples para facilitar a sua compreensão e resolução. Por fim, na terceira fase, os alunos só têm que treinar as operações que anteriormente não conseguiram realizar.

Os resultados da aplicação deste modelo trifásico levaram os autores a concluir que os alunos que não dominam os processos de base, os quais correspondem à terceira

fase da realização da tarefa e às competências elementares do primeiro grau, não conseguem, também, realizar a primeira fase, a qual consiste em analisar uma situação nova e complexa, o que corresponde a competências interpretativas e complexas de segundo e terceiro grau. Concluíram, ainda, que o facto de os alunos não dominarem as competências básicas, leva a que se concentrem menos no que é essencial. Logo, é fundamental desenvolver competências de segundo e terceiro grau, mas para que estas se desenvolvam é necessário que as competências elementares também estejam assimiladas.

Assim, sugerem que se automatize certos processos de base, para evitar uma sobrecarga cognitiva perante uma situação nova e complexa, para ficarem mais livres na interpretação dos elementos novos e para executarem as etapas necessárias ao desempenho total da tarefa.

Analisando esta sugestão, verificamos que a exercitação das competências elementares do primeiro grau, preferidas pelas escolas, podem e devem ser desenvolvidas, desde que os professores não esqueçam as outras, as interpretativas e as complexas, as quais permitem uma visão global, têm sempre uma finalidade e estão ligadas ao contexto. O domínio automatizado dos processos de base não é suficiente, mas é indispensável à construção das competências de segundo e terceiro grau, ou seja, é necessário à interpretação do enquadramento da situação e à sua resolução.

Apresentamos, agora, uma estratégia de aprendizagem sobre as capitais europeias, elaborada por Roldão (2004: 21-22), onde é bem visível como trabalhar todas as competências de forma global e significativa. Roldão narra que se um professor se debruçar só sobre a memorização das capitais europeias, estará apenas a desenvolver competências de primeiro grau, mas se o professor for mais além, pode desenvolver as competências de segundo e terceiro grau, propostas por Rey et al. (2005), e que consiste, apenas, em desenvolver o trabalho de modo a que os alunos «saibam situar as capitais europeias nos respectivos países e as consigam localizar num mapa, ou ainda que as situem em relação umas às outras...».

Assim, não é necessário começar a prática educativa com os processos de base ou as competências elementares, através de exercícios segmentados e desprovidos de sentido, mas pode ser através de uma tarefa global, onde os alunos analisam a situação em primeiro lugar, e aí confrontam-se com a necessidade de certos exercícios parciais, a partir dos quais se irá dar a sua sistematização, mas com uma finalidade e com sentido. O importante na operacionalização de competências é, sobretudo, permitir ao aluno

novas situações que o façam reflectir, interpretar, recorrer aos conhecimentos adquiridos e, indirectamente, estar a trabalhar os três tipos de competências.

Os professores, segundo o estudo realizado por Rey et al. (2005), têm consciência de que os alunos têm mais facilidade na realização dos processos automatizados e conhecidos na terceira fase do que na selecção de processos adequados a uma situação nova, na primeira e segunda fase. Na verdade, assumem que as reais dificuldades dos alunos começam quando têm que seleccionar e organizar autonomamente processos definidos, perante situações com as quais não estão familiarizados. Com o conhecimento desta situação concreta, os professores deviam auxiliar os alunos a relacionar os processos conhecidos com situações novas, através das diversas actividades pedagógicas aqui focadas, sobretudo, a exploração da família de situações-problema, a qual implica a interpretação da situação, bem como a identificação das tarefas a realizar, o domínio dos processos de base e o trabalho de projecto.

Esta mudança significativa na acção educativa diária implica não só a escola, o currículo e o aluno, mas, necessariamente, o professor. Como diz Roldão (2003: 49), «é no interior da acção do professor e da escola, e só aí, que temos capacidade para intervir e a possibilidade de investir.».

Perrenoud (2003: 22) menciona, também, que qualquer mudança no programa, por mais banal que seja, requer sempre uma actualização por parte dos professores. Caso contrário, «nada muda no contexto didáctico, na maneira de preparar as aulas e avaliar os acontecimentos dos alunos.» É neste sentido que iremos analisar as competências definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico e o papel do professor face a essas mudanças curriculares.

1.4 As competências no Currículo Nacional do Ensino Básico

A aprendizagem a partir do cumprimento de programas e de manuais iguais para todos, onde o desenvolvimento cognitivo é sobrevalorizado, não promove o sucesso educativo na sociedade actual, a qual está cada vez mais exigente a nível do domínio de competências.

O aprender e o avaliar não se devem reduzir apenas à dimensão cognitiva, mas abranger também os comportamentos, as atitudes e os valores. A aprendizagem implica

o domínio de saberes, mas implica ainda a mobilização desses saberes, para que se tornem efectivamente em competências.

Actualmente, a finalidade explícita da escola deve ser a aquisição e desenvolvimento de competências, para que esta não empobreça cada vez mais à volta de «uma uniformidade programática pouco eficaz, a que se vão agregando sucessivas adições de novas áreas, que não resolvem o problema de fundo – porque não constituem um corpo estruturado e coerente de aprendizagens significativas a alcançar.» (Roldão, 1999: 48).

É por esta razão que o Currículo Nacional do Ensino Básico não se identifica com uma adição de disciplinas e propõe uma nova cultura de currículo e práticas educativas mais autónomas e flexíveis, visando uma formação para a autonomia e para o desenvolvimento de competências (Abrantes, 2001: 10).

A autonomia, neste âmbito, é entendida como o ser capaz de agir de forma responsável e independente e, ao mesmo tempo, saber ser e saber respeitar os outros. A competência, como já mencionámos anteriormente, é entendida como o saber actuar correctamente em diversas situações, apoiando-se nos saberes, mas não se limitando a eles, porque uma competência autêntica «não existe sem saber e sem saber fazer, mas ela ultrapassa-os pelo próprio facto de os integrar.» (Reboul, 1982: 183).

O Currículo Nacional apresenta, em termos de competências, não só disciplinas, mas também áreas disciplinares e novas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado, a Formação Cívica e, ainda, actividades de enriquecimento curricular que se baseiam nos domínios da educação física e desporto, das artes, das tecnologias e da experimentação científica. Todas estas áreas devem ser desenvolvidas de acordo com os princípios da «diferenciação, adequação e flexibilização» (Abrantes, 2001a: 5).

Com a nova área curricular não disciplinar, o Estudo Acompanhado, os alunos irão desenvolver, sobretudo, a capacidade de aprender a aprender. Na Área de Projecto, irão envolver-se na concepção, realização e avaliação de projectos, e na Formação Cívica, como espaço de desenvolvimento da educação para a cidadania, irão reflectir e partilhar experiências, questões e preocupações sentidas em relação à sua participação na turma, na escola e na comunidade.

As actividades de enriquecimento curricular correspondem a oportunidades de aprendizagem que devem ser articuladas com todas as áreas do currículo e não são obrigatórias.

As disciplinas e áreas disciplinares contêm as competências específicas ou os saberes que são considerados fundamentais a cada disciplina e área disciplinar, para os três ciclos do ensino básico. As competências específicas devem ser proporcionadas a todas as crianças e jovens, de modo a que possam compreender a natureza e os processos de cada disciplina ou das diferentes áreas de conhecimento e desenvolvam ainda uma atitude positiva em relação à acção intelectual e à acção prática inerente a essas competências. Para que este objectivo seja atingido, do currículo constam conjuntamente vários tipos de experiências educativas que os alunos devem realizar nas diferentes áreas do currículo.

Do Currículo Nacional fazem parte, ainda, dez competências gerais que correspondem ao perfil de saída dos alunos no final do ensino básico. Estas competências assumem um papel principal no desenvolvimento do currículo e, por isso, atribuiu-se um sentido para cada uma delas, definindo um conjunto de acções a desenvolver por cada professor, de forma transversal.

A operacionalização num campo de acção transversal implica uma articulação lógica com todas as áreas disciplinares e não disciplinares, de forma a abranger diversas situações, contextos e todas as dimensões educativas: conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos. É, portanto, uma operacionalização que visa uma actuação em convergência nas diferentes áreas e dimensões do currículo, para que todos os alunos adquiram as competências necessárias à integração numa sociedade que está em constante devir e apresenta vários desafios.

Estas competências gerais, segundo Paulo Abrantes (2001: 4), devem ser assumidas como um fio condutor do desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma. Temos, assim, um instrumento conceptual e metodológico de carácter geral que serve de base a todas as escolas, mas que se torna singular, na medida em que cada escola constrói os seus projectos de acordo com características e finalidades específicas.

Falta-nos mencionar, como parte integrante do Currículo Nacional, o desenvolvimento de temas transversais a diversas áreas disciplinares, nomeadamente, a educação alimentar, a educação para a prevenção rodoviária, para a saúde, a educação ambiental e a educação sexual. Outros temas poderão integrar o currículo através da realização de projectos de natureza transversal e interdisciplinar, se forem considerados, pela escola, como úteis e necessários.

A preparação do meio, através de actividades e situações de aprendizagem diversificadas e de acordo com as competências pretendidas, é outro aspecto que o currículo apela similarmente a todos os professores de todas as disciplinas e áreas curriculares, para que os alunos possam mobilizar os seus conhecimentos, as suas capacidades e percebam os processos e as finalidades das situações de aprendizagem.

Após o exposto sobre o currículo, podemos referir que desde 2001, a nível nacional, existe um documento reflexivo e inovador, estruturado em competências essenciais, que se dividem em específicas e gerais, que são entendidas como saberes em acção e que permitem uma sequencialidade e globalidade do ensino, adaptado aos diferentes contextos e situações concretas, de forma a promover a diferenciação e uma aprendizagem significativa para todos no ensino básico.

Segundo Paulo Abrantes (2001: 9-11), este documento oficial, com as competências consideradas essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos do ensino básico, assente em princípios e valores de qualidade, é, sem dúvida, uma forma de melhorar as escolas e as aprendizagens de forma abrangente, numa sociedade cada vez mais heterogénea a nível cultural e social, porque apresenta diversos aspectos inovadores essenciais a uma maior e melhor aprendizagem, em particular a educação para a cidadania, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação de forma transversal, e as novas áreas curriculares não disciplinares.

Estas novas orientações curriculares, estabelecidas a nível nacional, implicam uma visão mais abrangente e integradora do currículo e uma dupla função para a escola: formar para as competências e para os conhecimentos de forma interactiva e adequada a cada região, a cada escola e a cada aluno, para que todos dominem competências interpretativas e complexas, necessárias à integração e sobrevivência na sociedade.

Com efeito, a aquisição de conhecimentos continua a ser importante, mas quando integrada num conjunto mais amplo de competências que se podem mobilizar ao longo da vida. Como sublinha Le Boterf (2005: 118), o que se deve procurar «é uma forte coerência de modo a criar convergência». Mas, como todos sabemos o mais simples nem sempre se torna o mais fácil de aplicar. Para simplificar, por vezes, é preciso muito mais trabalho.

Os conhecimentos e as competências, na opinião de Roldão (2004: 24), devem ser complementares, porque «a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de

modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos.».

Para Perrenoud (2003: 30), não pode haver competências sem saberes. A aquisição de conhecimentos é muito importante, mas nunca desligada da aplicação prática, em situações concretas. Logo, a escola deve proporcionar o desenvolvimento de competências através da resolução de problemas, onde os saberes entram em acção. Neste sentido, Roldão (2004: 25) alega que é necessário ir substituindo uma orientação cognitiva e técnica que predomina nalgumas escolas por uma orientação que foque todo o trabalho da escola no sentido da aquisição de competências.

Um currículo orientado para o desenvolvimento de competências, como está o nosso a nível nacional, segundo Rey et al. (2005: 26-36), apresenta imensas vantagens. Uma delas prende-se com a ausência de decomposição e perda de sentido nas aprendizagens, porque as acções apelam para a operacionalização de um objectivo, para um fazer e não apenas para a aquisição de conhecimentos. Outra vantagem diz respeito a uma maior participação dos alunos, de forma significativa e útil, o que leva à adopção de métodos activos, de uma orientação construtivista da aprendizagem e à metodologia da situação-problema ou família de situações. Esta actuação conduz a outra vantagem, que consiste em restabelecer a finalidade e o sentido aos saberes, uma vez que o conhecimento autêntico não é exclusivamente memorização de saberes, mas a capacidade de lhes conferir sentido, em contextos reais.

Está, certamente, fora de questão que a resolução de situações da vida real, complexas e não estereotipadas são mais motivadoras. Todavia, Rey et al. (2005: 30) alegam que a motivação dos alunos não se pode restringir apenas ao recurso de situações da vida real ou extra-escolar, porque para o mundo se tornar inteligível é necessário o saber. Logo, deve-se associar o saber à resolução de situações reais, para que os alunos se apercebam que os saberes ensinados podem transformar-se em competências úteis no seu quotidiano. Assim, o saber torna-se libertador e constitui uma competência, porque permite o enriquecimento da experiência individual de cada um.

Por vezes, o saber pode ser entendido como um corpo social, presente em livros e outras publicações, e o currículo em termos de competências pode funcionar da mesma forma que um programa elaborado por objectivos para cada disciplina. Mas, na verdade, a visão não é a mesma.

Falar do saber enquanto competência, significa enaltecer a aptidão do indivíduo para trabalhar com ele, porque para se edificar saberes enquanto competências não basta

aceder a alguns produtos e responder às necessidades diárias, mas sobretudo mobilizar os adquiridos com vista à resolução de problemas.

Em relação ao programa e ao currículo, na opinião de Abrantes (2001a: 3), temos que «romper com a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo uniforme em todas as salas de aula e de se apoiar, no [...] desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular.».

Neste sentido, Roldão (2004: 73) abona que o «que temos tido são programas comuns, não referenciais de aquisições comuns, o que é diferente.».

Frequentemente ouve-se que a transmissão e a acumulação de saberes por parte dos alunos tem provocado o insucesso escolar e a operação de selecção. Daí ter sido necessário questionar se «com os nossos programas super prescritivos e uniformes, estamos a garantir um nível comum de aprendizagens?».

Através dos exames nacionais e das estatísticas associadas, a realidade demonstra o contrário. Segundo um artigo do Diário de Notícias do Funchal, escrito por Marta Caires (2006: 5), no dia 21 de Novembro, o economista Eugénio Rosa fez um estudo, tendo por base os números do Eurostat, centro de estatística da União Europeia, e concluiu que «entre 2005 e 2006, o abandono escolar subiu de 38,6 para 40 por cento.».

O director Regional de Planeamento e Recursos Educativos da Madeira, Gonçalo Araújo, também reconhece este facto, alegando que as médias nacionais, enviadas por Portugal todos os anos para o Eurostat «não têm sido simpáticas. A Madeira, em termos de médias, ficou nos últimos lugares. Um indicador que não favorece a Região.» (idem).

Perante esta realidade, torna-se necessário reflectir, a fim de descobrir o que tem vindo a falhar e encontrar soluções eficazes. Para já, podemos afirmar que um ensino uniforme, com uma visão rígida e prescritiva do currículo, não corresponde às necessidades da sociedade actual, cada vez mais diversa, múltipla e exigente quanto às competências dos diferentes profissionais.

Em Portugal, já temos um Currículo Nacional do ensino básico com as principais competências e vários tipos de acções educativas a serem desenvolvidas por todos os alunos como um todo, possíveis de assegurar a formação integral dos alunos. Então, pensámos nós que compete às escolas e aos professores uma operacionalização de forma flexível e significativa, a fim de encontrarem respostas adequadas a cada contexto real e a cada aluno.

Na opinião de Rey et al. (2005: 41-46), esta mudança significativa de programas por disciplina e por anos de escolaridade, baseados em conteúdos a ensinar, para um

currículo com competências essenciais a desenvolver ao nível de todo o ensino básico, é positivo, uma vez que insiste num domínio de estratégias que permitem a construção de um verdadeiro saber, o qual contém uma série de competências, e, a nível da avaliação, como o desenvolvimento de competências depende da resolução de tarefas, torna-se mais fácil verificar se a tarefa é ou não finalizada, embora não seja esse o objectivo principal da avaliação.

Todo este percurso, para Roldão (2004: 74), representa um salto qualitativo e muito significativo, porque os conteúdos a serem desenvolvidos são pensados face às suas finalidades de uso em vez de assumidos como fins em si mesmos e a avaliação, como depende da organização do próprio currículo, também tem em atenção a qualidade da execução dos alunos, em vez de uma lista de tópicos a memorizar.

Deste modo, as competências decretadas no Currículo Nacional, bem como a sua operacionalização e avaliação através de métodos activos e construtivistas são uma solução possível para o desenvolvimento da aprendizagem de forma diferenciada, integradora e significativa.

Segundo Rey et al., (2005: 41-47), nos documentos oficiais dos países francófonos constam competências de segundo e terceiro grau, por possuírem componentes do saber e componentes processuais que devem ser mobilizados em situações desconhecidas e complexas. Estes documentos oficiais, já em 1991, consideravam que os processos elementares, como saber resolver as quatro operações, não eram competências autênticas, e que a verdadeira competência não se podia limitar à realização de uma operação, mas envolver o aluno em novas situações que implicassem a resolução de várias operações e várias escolhas.

Em Portugal, segundo Paulo Abrantes (2003: 7), o conselho consultivo que coordenou todo o processo das novas orientações curriculares a nível nacional, formulou o Currículo de forma a contemplar competências específicas e gerais, a questão da transversalidade das competências e, ainda, vários tipos de acções que podem ser desenvolvidas em cada área disciplinar e em cada ciclo, de modo a que todo o processo de desenvolvimento do currículo seja autêntico e não um treino para a execução de tarefas ou para a produção de respostas definidas antecipadamente. Na elaboração dos documentos oficiais portugueses parece estar sempre presente a ideia de que a «competência implica algum grau de autonomia relativamente ao uso do saber, em situações variadas, não se confundindo com aquilo que se sabe fazer para o teste e que se esquece completamente depois das férias.».

Analisando as competências do Currículo Nacional, reconhecemos que, em todo o documento, predominam competências de segundo e terceiro grau, as quais permitem o desenvolvimento de competências interpretativas e complexas, ao mesmo tempo que se desenvolvem também competências elementares. Por exemplo, a competência «usar correctamente a língua portuguesa de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.» (DEB, 2001: 15), pode ser definida de competência de segundo e terceiro grau, visto implicar a utilização da língua portuguesa em diversas situações de comunicação, com recurso a diversas áreas do saber. Da mesma maneira, a competência «cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.» (idem), não se limita apenas a uma tarefa ou a um projecto, mas a diversas tarefas ou diversos projectos, os quais requerem uma preparação constante, porque não podem ter sempre a mesma resposta ou a mesma reacção.

A nível da matemática, a competência «compreensão global dos números e das operações e a sua utilização de maneira flexível para fazer julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e das operações.» (DEB, 2001: 60), anuncia acções pouco estandardizadas, uma vez que dependem das condições e contextos onde serão realizadas e ainda da personalidade do sujeito. As acções “utilização de maneira flexível” e “desenvolver estratégias úteis” pertencem a uma classe aberta e implicam competências de segundo e terceiro grau que se podem adaptar a situações únicas, significativas, difíceis ou fáceis, em diferentes contextos, independentemente do indivíduo empenhado.

Esta perspectiva de currículo, formulado em termos de competências a desenvolver de forma transversal, onde a aquisição de conhecimentos por si só já não é suficiente, implica uma mudança significativa não só da escola e do aluno, mas do professor, também, para que consiga acompanhar a evolução.

1.5 O professor e as competências: qual o seu papel?

Falar do papel do professor nos dias que correm não é tarefa fácil. Pois, sabemos que a sua identidade social e funções estão a mudar. Aliás, na opinião de Teodoro (2006: 83), as funções dos professores têm vindo, com o passar dos anos, a aumentar. Além de professor, este tem de se assumir como psicólogo, assistente social, vigilante, enfim, tem que cumprir uma série de serviços pelos quais é responsável, e que não

pertencem às suas verdadeiras funções. Para este autor, a tendência é cada vez mais a de representar a profissão de professor como a de um trabalhador social, e aderindo aos termos de Michel Foucault (1996), defende que «estão a emergir novos modos de fabricação da alma dos professores.».

Este evoluir da profissão leva a que exista actualmente muitos professores desanimados. Basta olharmos para a realidade nas nossas escolas e vemos que os professores que podem reformam-se logo, os que não podem encaminham-se para mestrados e doutoramentos e os mais novos vivem num clima de incerteza, onde não encontram motivação para o trabalho. Segundo o psicólogo Saul Jesus (2000: 82), a «desmotivação dos professores é um dos indicadores do mal-estar docente na actualidade.».

Este problema, associado a uma sociedade cada vez mais competitiva e exigente, faz com que o papel do professor corra o risco de se resumir a mais reuniões, à escrita de relatórios, à recolha e justificação de dados estatísticos, em detrimento de uma verdadeira preocupação com o trabalho a nível dos alunos, com o melhoramento das práticas pedagógicas, com a busca de novas estratégias de aprendizagem significativas e com um trabalho verdadeiramente colaborativo e democrático. A consequência provável desta situação, segundo o sociólogo britânico Stephen Ball (2003, cit. por Teodoro, 2006: 93) é a de que «a autenticidade é substituída inteiramente pela plasticidade.».

Se esta situação se mantiver, na opinião de Hargreaves (2004: 15), os professores tornar-se-ão «incapazes, desmotivados para ensinar para a sociedade do conhecimento, e para além dela.» Como opção, apela a um grande investimento no sistema educativo e na qualificação dos professores para que ensinar e ser professor volte a ser «uma missão social capaz de moldar a vida e transformar o mundo.».

Na literatura em geral, o professor é considerado o elemento fundamental à mudança, à inovação e ao funcionamento de qualidade da escola, mas pensamos nós que a formação e as condições materiais também são elementos fundamentais para que o professor, juntamente com toda a comunidade educativa, possa desenvolver projectos adequados a cada contexto real.

O conhecimento da escola e da sociedade em que vivem os alunos é essencial à aprendizagem, mas o professor deve avançar para além do regional, do nacional e abranger todo o mundo, porque se «os professores não compreenderem a sociedade de conhecimento não conseguem preparar os alunos para ela.» (Hargreaves, 2004: 16).

Perante uma sociedade cada vez mais diversificada, multicultural, em permanente interacção uns com os outros e com o meio ambiente é necessário repensar a especificidade do papel do professor. Cada vez mais urge uma escola onde os professores sejam inclusivos, democráticos, cooperativos, o que implica, na opinião de Bártolo Campos (1996: 18), «novas representações, novas práticas, novas estruturas e novas organizações. É este o poder dos professores: só há educação adequada, só há qualidade na educação, se eles a construírem, se eles inovarem.».

Apostar nesta linha de pensamento é, para Teodoro (2006: 24-25), ver «o professor como militante de justiça social e o professor como investigador de sala de aulas», o que implica da sua parte:

«a convicção de que todos os alunos podem aprender. [...] compreender e trabalhar com a diversidade, seja de ordem física, social ou cultural, de participar na construção de verdadeiros projectos de cidadania democrática. [...] ser um investigador de sala de aula, capaz de conhecer os alunos e a comunidade com que trabalha, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipa, de produzir quotidianamente inovação, de mediar o contacto crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humanas.» (Teodoro, 2006: 24-25).

Todas estas acções são necessárias ao desenvolvimento de competências, à aprendizagem significativa, o que implica o aperfeiçoamento de competências por parte dos professores, sobretudo a nível da gestão do currículo. Os professores estão habituados a cumprir os programas nacionais, a dar aulas pelos manuais escolares e a aplicarem exames estandardizados, mas para que haja qualidade na educação actual, é fundamental a existência de professores autónomos, criadores de currículos flexíveis e adequados ao contexto real, e, ainda, impulsionadores das condições favoráveis a essa transformação.

A pedagogia por competências implica, no fundo, um avanço na ideia de professor como um funcionário ou técnico, concepção que surgiu no início da profissão docente. Marçal Grilo (1996: 26) concorda com esta ideia e alega que o professor em vez de ser visto como um funcionário, deve ser considerado como um profissional, cujas funções se resumem às seguintes:

«o professor é cada vez mais um educador, mais do que leccionador, porque hoje os processos de formação do carácter, de comportamento, de capacidade individual, de autonomia, de iniciativa, de gosto pelo trabalho e de responsabilidade, são mais importantes do que os aspectos cognitivos. É mais importante que cada jovem saia do sistema educativo como cidadão responsável, do que sabendo as estações de caminho de ferro... O professor é, na escola, também um leccionador, um criador de iniciativas, um tutor, um coordenador e um orientador. O professor é, por excelência, um integrador de conhecimentos e um

promotor de capacidades e de comportamentos, o professor é um investigador (porque inovar é investigar). E o professor é, finalmente, e tem que compreender e actuar como tal, é um elemento de referência: de referência moral, de referência profissional, e de referência cultural e este é, talvez, um dos aspectos em que a responsabilidade do professor individualmente, das organizações de professores e dos próprios sindicatos têm maior relevância.» (Grilo, 1996: 26).

Perante este discurso, chegámos à conclusão de que a prioridade tem que ser a escola, os professores, não esquecendo os alunos, pois estes também são factores de inovação, desde que o professor e a escola criem as condições que facilitam a sua participação e as regras para um bom funcionamento. Grilo refere que já assumiu esta conclusão há muito tempo, bem como uma outra que diz respeito à necessidade de elevar publicamente a imagem do professor, situação que em 2007, se encontra muito divulgada na comunicação social. Saul Jesus (2000: 84) chega a afirmar que algum do mal-estar sentido pelos professores se deve, efectivamente, à «imagem social dos professores transmitida através dos media.», pois, a maior parte das vezes, os professores só são notícia quando algo corre mal.

A este propósito, Marçal Grilo (1996: 31) é de opinião que os media, actualmente, estão presentes em todos os contextos educativos e são essenciais, não só para melhorar a imagem pública da escola e dos professores, divulgando mais as coisas boas que se fazem, mas também para educar para a sua gestão e para certos valores. Reconhece a existência de vantagens na ligação escola/media, mas defende que a escola tem que ser capaz de representar um papel decisivo, se quiser preservar alguns valores. É necessário valorizar mais os aspectos positivos, as boas práticas, os momentos de sucesso, para que os alunos e professores também se sintam mais motivados e seguros no seu trabalho.

Teodoro (2006: 91-92) questiona se a qualidade de uma escola ou de um professor se deve pautar por uma cultura competitiva, baseada nos resultados dos exames e acesso ao ensino superior, ou se não será mais natural ser associada

«à sua capacidade de combater a exclusão social e constituir um exemplo de boas práticas na inclusão educativa, de promover o sucesso escolar de todas as crianças e jovens, de democratizar o acesso às formas elaboradas de cultura por parte dos jovens oriundos dos meios populares, de promover cidades educadoras democráticas onde viver junto seja uma construção diária?» (Teodoro, 2006: 91-92).

É claro que não existem dúvidas quanto ao que é mais importante. A democracia é, efectivamente, a forma mais eficiente e humana de vivermos em sociedade. A aquisição de conhecimentos é importante, mas a sua obtenção deve ocorrer simultaneamente com o desenvolvimento de capacidades, de atitudes, numa formação

profunda de cada aluno, para que se desenvolvam as competências necessárias à sua integração pessoal, social e profissional.

Neste sentido, António Torrado (2002: 26) opina que nem sempre o conhecimento profundo da matéria que o professor vai leccionar é suficiente para que consiga transmitir o gosto pela aprendizagem. Citando Sebastião da Gama, conta que este poeta, no seu diário, escreveu que o seu melhor professor tinha sido um de inglês que não percebia nada de inglês. Isto, em sua opinião, quer dizer que o professor e o aluno devem seguir o mesmo percurso e que a prática do professor deve oscilar entre dois mundos, o da juventude e o da maturação, em que algumas vezes ensina, mas noutras aprende.

Descobrir o que faz com que alguns professores sejam bons ou se sintam satisfeitos na sua profissão e outros não, provavelmente, deve-se ao facto de gostarem de ensinar, de saberem relacionar-se com os outros, de saberem aproveitar as condições reais, de saberem valorizar as pequenas coisas que acontecem, ou de trabalharem a partir do seguinte propósito: «já que temos que estar na escola, vamos tentar tornar minimamente agradável o espaço/tempo em que lá nos encontramos e trabalhamos em conjunto com os colegas e alunos.» (Saul Jesus, 2000: 90).

Além do trabalho partilhado entre professores e alunos, Barreira e Moreira (2004: 38-39) alegam que o papel actual do professor passa, sobretudo, pelo proporcionar o desenvolvimento de competências no âmbito de uma família de situações, porque esta metodologia implica actividades diferentes, mas com sentido e próximas umas das outras, apelam à operacionalização de um objectivo e não apenas à aquisição de conhecimentos. Hoje em dia, o forte apelo ao uso das competências faz com que os professores, na elaboração dos seus planos pedagógicos, reflectam sobre o que pretendem que os alunos saibam efectivamente no final das aulas, e sobre quais os métodos a utilizarem, de forma a provocarem uma diversidade de actividades pedagógicas com sentido.

Para que os alunos se sintam mais motivados para o trabalho e, consequentemente, haja mais sucesso escolar e menos abandono escolar, Rey et al. (2005: 29-32) defendem, também, que os professores devem proporcionar a resolução de situações da vida real complexas e não estereotipadas. A ênfase é colocada na resolução de problemas, porque à medida que os alunos vão enfrentando dificuldades, dúvidas, o saber vai-se estruturando e construindo com sentido.

No entender de Hargreaves (2004: 18), ensinar implica criar capacidades nos alunos, desenvolver uma profunda «aprendizagem cognitiva, criatividade e engenho; recurso à investigação, trabalho integrado em redes e em equipas [...] promoção da resolução de problemas, assunção de riscos, confiança nos colegas [...] capacidade de enfrentar a mudança e empenho em melhorar continuamente...».

Tal como Marçal Grilo (1996), Hargreaves (2004: 20) defende, também, que ensinar não pode ser só desenvolver a parte cognitiva. É preciso, simultaneamente, «desenvolver os valores e emoções do carácter dos jovens; estabelecer compromissos com a vida em grupo [...] cultivar uma identidade cosmopolita;» o que implica por parte dos professores «um compromisso com a autoformação além da formação profissional formal, trabalho com colegas em grupos de longa duração, bem como com equipas temporárias, e ter oportunidades de ensinar e, portanto, aprender noutros contextos e países.».

Nesta perspectiva, o professor deixa de ser o protagonista e torna-se um formador, um guia, um facilitador de situações de aprendizagem, um inventor de problemas e desafios, um negociador de projectos com os alunos. Enfim, o professor vai organizar, seleccionar e trabalhar a integração dos conhecimentos que os alunos recebem dos diversos meios de comunicação, planeando estratégias e actividades capazes de favorecer o desenvolvimento das competências essenciais e transversais.

Concretizar a aprendizagem de acordo com esta perspectiva de professor, pressupõe, para Barreira e Moreira (2004: 31-32), orientar a aprendizagem segundo uma sequência de três fases. Na primeira fase, enquanto o aluno se prepara para construir os seus saberes, recorrendo aos seus conhecimentos anteriores, clarificando tarefas, identificando estratégias de acção e medidas a tomar, o professor é um motivador. Na segunda fase, o professor já assume o papel de um guia, enquanto o aluno constrói activamente os seus saberes, através da organização e reorganização dos conhecimentos, da operacionalização dos saberes, da realização das actividades necessárias, da existência de momentos de auto-avaliação e co-avaliação. E, por fim, na terceira fase, o professor torna-se um facilitador, porque permite que o aluno faça o balanço dos seus novos saberes através da auto-avaliação do processo e do produto, da identificação de pontos fortes e fracos, da análise dos seus progressos e esforços.

Recapitulando, o professor deve ser facilitador e organizador de situações de aprendizagem, que propiciam a busca de conhecimentos, a integração dos novos saberes com os anteriores, o acesso a diferentes recursos, um trabalho diferenciado, a interacção

e a participação na própria avaliação. Ao aluno, por sua vez, compete resolver problemas de complexidade diversa, num processo de descoberta e de partilha de informação variada, realizar a sua própria avaliação e ser criador dos seus conhecimentos.

Só através deste acto educativo, onde o professor e o aluno seguem um trabalho diferenciado, mas partilhado, poderá haver sucesso para todos. Na opinião de Morgado (2001, 2003, 2004), esta gestão diferenciada dos percursos educativos, onde cada um resolve situações de acordo com os seus interesses e contexto é difícil, mas necessária, se queremos progredir verdadeiramente no sentido do sucesso. Para este autor, a qualidade da relação pedagógica, da organização e gestão da sala de aula, depende do desenvolvimento pessoal do professor, sobretudo em dois aspectos: «a comunicação na sala de aula e as representações e expectativas do professor.» (2001: 35).

A forma como o professor gere toda a comunicação na sala é muito importante, porque pode valorizar não só a troca entre culturas diferentes, mas também a própria cultura do quotidiano dos alunos, utilizando diferentes tipos de comunicação, diferentes formas de trabalho, no sentido do desenvolvimento de competências de ordem comunicacional, mas também de ordem pessoal e social.

A construção de representações e expectativas positivas por parte do professor, quer em relação à sua profissão e à sua capacidade de promover práticas pedagógicas inovadoras e de sucesso, quer em relação à capacidade e desempenho dos alunos, é outro factor fundamental à qualidade e ao sucesso, apontado não só por Morgado (2001, 2003, 2004), mas, também, por Saul Jesus (2000) e Leonor Balancho (2003).

Aliás, para Leonor Balancho (2003: 279) é relevante que o professor desenvolva «o auto-conhecimento, a auto-valorização e o auto-respeito», porque através do auto-conhecimento, o professor e os alunos irão tomar consciência das suas capacidades e limitações, através da auto-valorização irão aumentar a confiança em si próprios e, por fim, o auto-respeito atribui coerência aos valores e à sua aceitação. Na opinião desta autora, o sucesso só poderá existir se houver «auto-estima, auto-aceitação e auto-confiança positiva no sujeito. Para uma pessoa que se aprecia, os erros e os fracassos são apenas um começo, uma oportunidade, e não um fim ou uma impossibilidade.».

O papel do professor requer, assim, níveis de competências e reflexão muito mais fortes do que debitar simplesmente o programa. Além de actualizar-se deve adaptar-se ao desenvolvimento das novas tecnologias, à diversidade das turmas, à crescente

autonomia escolar e aumentar a auto-estima, de forma a desenvolver as competências necessárias à aprendizagem ao longo da vida e construir o bem-estar dos alunos.

Roldão (2004) reconhece, por parte do professor, a necessidade da reflexão na prática, de uma interpretação de natureza crítica, de esquemas de análise mais elaborados, de forma a captar a complexidade do real. Neste sentido, Pérez Gómez (1997: 104) lembra que quando «o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão na acção é o melhor instrumento de aprendizagem.», porque aprende-se fazendo e reflectindo na acção e sobre a acção, num confronto de saberes e dos contextos em concreto.

A prática reflexiva torna-se, assim, ponto de referência para vários autores: Zeichner (1993), Alarcão (1996), Shón, (1997), Pérez Gomez (1997), Nóvoa (1997), Hargreaves (1998), Garcia (1999), Roldão (2003), quando no seu discurso focam vários conceitos que lhe estão associados – ensino reflexivo, prática reflexiva, pensamento reflexivo, reflexão na acção, professores reflexivos. Nesta sequência, a abordagem reflexiva constitui requisito necessário à prática pedagógica e ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, para que desenvolvam competências metacognitivas que permitam «conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes.» (Garcia, 1999: 153).

Para analisar e interpretar a prática pedagógica, interligando a teoria com a prática e valorizando a actividade profissional, apesar dos professores já possuírem certas atitudes e predisposições pessoais, Alarcão (1996: 16-77) alega ser necessários três tipos de reflexão propostos por Schön (1997) “reflexão na acção”, “reflexão sobre a acção” e “reflexão sobre a reflexão na acção”.

Concluimos, assim, reconhecendo que a profissão de professor deve ser acima de tudo, aquilo que Hargreaves (2004: p.22) defende: «uma carreira de primeira escolha, um trabalho para intelectuais adultos, um compromisso a longo prazo, uma missão social, o emprego de uma vida.», que proporcione reflexão, sucesso, alegria, riso e emoções positivas, face a si próprio, aos alunos e à vida também.

CAPÍTULO 2

A avaliação numa perspectiva de gestão de competências

2.1 A avaliação em função das competências

A avaliação é entendida, geralmente, como um factor integrante e controlador das práticas pedagógicas, mas outras vezes é vista como elemento de certificação das aprendizagens e das competências, sendo ainda considerada um agente que influencia as decisões sobre a qualidade do ensino e a confiança social nesse mesmo ensino. Logo, torna-se uma questão complexa, em permanente debate e que provoca opiniões divergentes.

A avaliação, segundo Margarida Fernandes (2001: 68), durante muito tempo, esteve mais atenta à medição dos resultados adquiridos pelos alunos, através da elaboração e utilização de testes e exames, em detrimento da valorização dos processos que promoviam essa aquisição ou aprendizagem, abandonando, assim, a possibilidade de outros métodos mais reflexivos.

A actual publicação dos rankings das escolas a nível nacional é um exemplo de avaliação baseada em exames e resultados que, além de só avaliarem uma pequena parte das aprendizagens, condicionam, também, durante o ano lectivo, a aquisição e o desenvolvimento de competências, porque alunos e professores recorrem a testes como forma de preparação para os exames. Tudo está interligado num círculo vicioso.

O uso de testes não é desvalorizado totalmente por esta autora. Em sua opinião os testes podem existir e serem usados, desde que sejam bem construídos, tenham como finalidade orientar a aprendizagem, salientar as competências essenciais e, sobretudo, que sejam utilizados com moderação e não como único meio de avaliação, porque já está reconhecido que os alunos costumam valorizar mais o que é avaliado na escola e, conseqüentemente, tudo influencia na motivação, auto-conceito, hábitos de estudo, estilos e resultados de aprendizagem.

A lei sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico, especificamente o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que remete, através do n.º 6 do artigo 12.º, para o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, reforça os princípios positivos já deliberados no anterior Despacho Normativo 30/2001, e que são a primazia pela avaliação formativa e a ênfase numa lógica de ciclo.

Estes princípios que apelam a uma avaliação formativa e global, segundo Abrantes (2001: 9-10), são uma forma de valorizar mais os seguintes aspectos: a evolução do aluno ao longo do ensino básico; a consistência entre os processos de avaliação e as competências desejadas; a aplicação de diversos modos e instrumentos de avaliação consoante as aprendizagens e os contextos; a intervenção de diferentes intervenientes no processo avaliativo; a explicação dos critérios definidos, de forma a proporcionar a transparência no processo da avaliação, a confiança social no funcionamento da escola e contribuir para que as aprendizagens sejam de qualidade e de sucesso.

A publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico, em 2001, contribuiu para que a avaliação passasse a articular-se de forma coerente com o contexto da reorganização curricular do ensino básico, e começasse a incidir sobre as aprendizagens e competências definidas no Currículo Nacional, em todas as áreas curriculares e disciplinas, de forma consistente e com instrumentos adequados à diversidade da natureza das aprendizagens nos contextos reais (n.º 4 do Despacho Normativo n.º 1/2005). As práticas avaliativas tentam, assim, estar em sintonia com as práticas pedagógicas, as quais devem estar orientadas para uma aprendizagem significativa por competências e com sentido para todos os alunos.

A reorganização curricular pretende, sobretudo, considerar o currículo e a avaliação como elementos integrados de um mesmo sistema e não como processos separados. Esta visão implica dar atenção à diferenciação pedagógica, à independência do aluno na sua aprendizagem e à auto-avaliação regulada, o que torna a avaliação numa actuação de compreensão, interpretação, reflexão e decisão sobre os processos da aprendizagem, tendo sempre em vista a promoção ou melhoramento da formação dos alunos.

Assim, torna-se necessário reflectir sobre as práticas de avaliação que são uniformes e se limitam a verificar se os conhecimentos foram ou não adquiridos, uma vez que o Currículo Nacional apresenta as competências como saberes em acção, cuja avaliação não se deve limitar à aquisição de conhecimentos mas «basear-se na observação do que o aluno faz e da sua evolução, em diferentes momentos e em diversos contextos, assim como em situações que, pela sua própria natureza, apelem ao recurso integrado a conhecimentos, capacidades e atitudes.» (Abrantes, 2001a: 13).

Esta concepção de avaliação não é considerada uma tarefa individual, mas sim colectiva, tal como previsto no n.º 7, do Despacho Normativo n.º 1/2005. É uma tarefa

partilhada pelos diversos intervenientes: professor, equipa de professores, alunos, encarregados de educação, técnicos de serviços especializados e outros que façam parte do processo de aprendizagem do aluno. Além desta cooperação entre todos, é necessário utilizar diversos modos e instrumentos avaliativos, de acordo com os contextos e aprendizagens, designadamente, registos e produtos mais significativos do trabalho do aluno, relatórios de projectos, apresentações e discussões orais, observações feitas pelo professor, a auto-avaliação do aluno, tudo o que possa documentar o percurso de aprendizagem do aluno, porque limitar-se a um único instrumento é pobre e pode não captar o essencial de algumas aprendizagens.

Todas as informações recolhidas de forma sistemática acerca do aluno, segundo n.º 10 do despacho acima referido, formam um dossier individual que acompanha o aluno, e cujas informações nele contidas devem ser do conhecimento do aluno, dos encarregados de educação, dos professores e de outros técnicos, para que o acompanhamento e a intervenção decorram de forma adequada.

A organização dos trabalhos relativos às aprendizagens mais significativas dos alunos num dossier ou portfólio pelos próprios alunos é defendida por vários autores, como Sá-Chaves (2001), Fernandes (2001), Santos (2001), Barreira e Moreira (2004), Rey et al. (2005), como uma forma de orientação da avaliação e da aprendizagem que implica todos os intervenientes, sobretudo o aluno.

A implicação dos alunos na avaliação e o recurso a diversos métodos de avaliação em diferentes momentos e em tarefas múltiplas é, pois, relevante, para que os alunos possam não só aplicar os conhecimentos que vão adquirindo, mas possam também, receber outras informações para serem eles próprios a controlarem as suas aprendizagens, o domínio de competências, as dificuldades e os progressos.

Apesar de Wragg (2001, cit. por Fernandes, 2001: 70-73) considerar que a maioria dos professores utiliza no seu dia-a-dia uma variedade de métodos de avaliação, desde os informais aos mais formais, por exemplo observações, testes práticos, perguntas orais, testes de diagnóstico, exames, etc., Fernandes alega que a opção pelos diversos métodos e instrumentos de avaliação dependem de várias causas, nomeadamente, dos objectivos pretendidos, da disciplina, do nível de escolaridade, da actividade, do contexto e até dos próprios avaliadores. Assim, para que a avaliação seja mais justa, séria e significativa para todos os intervenientes, reconhece que é necessário recorrer a mais do que um método, dar atenção ao desempenho, às estratégias e aos processos dos alunos durante a resolução de tarefas simples ou complexas.

Luísa Alonso (2001: 20) sugere que a avaliação e a aprendizagem, como actividades interligadas, devem basear-se em competências, em atitudes que facilitem o aprender a aprender, o colaborar com os outros, o intervir activamente na sociedade, o adaptar-se às mudanças constantes, o encontrar sentido e significado na realidade, porque avaliar «implica compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios explícitos e partilhados que funcionam como referencial para a emissão dos juízos de valor e para a tomada de decisões.».

Esta autora defende, assim, uma avaliação de natureza qualitativa e interpretativa, construída a partir da perspectiva socioconstrutivista, onde a avaliação é um elemento inerente ao processo curricular e serve para regular as decisões sobre as diversas dimensões curriculares e organizacionais, de modo a criar contextos de aprendizagem significativos.

Embora refira que existem grupos de professores envolvidos em projectos ou experiências de inovação, que integram práticas da avaliação de carácter formativo, estas continuam quase inalteráveis em muitas escolas, porque as inovações limitam-se a pequenos grupos e não se generalizam às culturas curriculares e organizacionais das escolas. Na maioria continua a predominar um currículo académico, baseado na acumulação de conhecimentos, o que leva a que a avaliação seja também condizente com essa maneira de ensinar e se baseie, geralmente, em testes periódicos que verificam o que o aluno estudou para o teste e que depois pode esquecer, porque já não aparecerá no próximo teste.

Podemos, assim, reafirmar que a avaliação depende da maneira como o professor ensina, o que pressupõe não só legislar, mas intervir de forma sistémica, abarcando a dimensão pessoal e profissional do professor, as várias dimensões do currículo e a dimensão organizacional da escola.

Neste sentido, Alonso (2001: 22-23) argumenta que é necessário «um ensino construtivista que requer uma avaliação contínua, formativa, diferenciada e multidimensional.». Só de acordo com esta perspectiva de ensino, a aprendizagem será significativa, funcional e permitirá desenvolver competências para a vida, porque integra os saberes, mas também o saber pensar e fazer com sentido e de forma eficaz. A adopção desta metodologia mudaria, basicamente, os modos e os instrumentos avaliativos, porque avaliar competências implica observar os alunos a resolver problemas simples e complexos, onde mobilizam capacidades, saberes e atitudes.

Esta explicitação de Alonso apoia a tese de que, para promover o desenvolvimento de competências e uma avaliação ajustada à pedagogia por competências, é necessário diversificar e diferenciar os contextos, as metodologias, a organização do espaço, do tempo, dos materiais, ou seja, elaborar projectos curriculares integrados, onde os diversos elementos que representam uma aprendizagem de qualidade estejam presentes de forma articulada e coerente.

Carlinda Leite (2001: 50) refere que, já na década de 70, como alternativa ao modelo clássico de avaliar, Parlett e Hamilton defendiam uma “avaliação iluminativa”, que avaliasse o sistema educativo como um todo, que o iluminasse para uma maior compreensão da sua complexidade.

Quando, actualmente, se dá mais autonomia às escolas e se pede aos professores que reelaborem currículos adequados ao contexto de cada escola e de cada turma, que se adotem estratégias de diferenciação pedagógica consoante os alunos, esta situação implica um maior conhecimento dos contextos, dos alunos e uma maior partilha entre todos os intervenientes no processo educativo, e, assim, estamos em sintonia com Parlett e Hamilton.

Para Helena Peralta (2001: 28), a competência que é objecto da avaliação, adquire significados diferentes consoante os autores e as escolas. Para os que defendem uma visão behaviorista do conceito, onde as competências são pré-determinadas e prescritivas independentemente de quem as realiza, ou seja, determinam à partida o conjunto de saberes necessários a uma actuação competente, a avaliação incidirá seguramente sobre a actividade, mas para os que defendem a diferenciação na realização das tarefas, uma vez que são efectuadas por pessoas com identidades diferentes, a avaliação recairá sobre o desempenho da pessoa específica, uma vez que a competência é considerada como um atributo humano.

Em ambos os casos, a avaliação continua a depender da maneira de ensinar, o que nos leva a sintetizar a avaliação a uma frase de Alonso (2001: 19), mas trocando-lhe a sequência das acções, o que corresponde a “diz-me como ensinas e dir-te-ei como avalias”. Neste sentido, Cortesão (2001: 40) alega, também, que as práticas de avaliação são indicadores bastante seguros da orientação educativa do processo de ensino e aprendizagem.

Na verdade, se a escola entender que o seu papel consiste em transmitir conhecimentos e depois diferenciar os mais ou menos competentes, não questionará o currículo, as metodologias, não irá reflectir se a relação pedagógica está ou não

adaptada, não se responsabilizará pelo maior ou menor êxito dos alunos e, neste caso, a avaliação estará preocupada em que pelo menos alguns alunos sejam competitivos e tenham capacidades de eficiência para utilizarem no seu trabalho futuro.

Se, por outro lado, a escola e os professores acreditarem que podem ter alguma responsabilidade no êxito ou fracasso dos alunos, então, o processo de ensino será mais democrático e a avaliação será menos discriminatória e mais formativa, para que todos os alunos possam desenvolver competências e tenham sucesso.

É neste segundo fundamento de escola que Cortesão (2001: 42) vê o aluno mais comprometido e responsável, não só pela sua aprendizagem, mas também pelo sistema e pela escola.

Assim, perante uma abordagem analítica que fragmenta as tarefas em unidades cada vez mais pequenas, a fim de medir objectivamente e automaticamente, Peralta (2001: 29) defende que se deve contrapor com uma avaliação que observe o desempenho global da pessoa a agir em diversas situações, naturais ou construídas intencionalmente, porque avaliar «pressupõe o agir em situação mobilizando, nessa acção, de forma integrada e equilibrada, conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes, para se tornar competência demonstrada.».

Para esta autora, avaliar competências complexas não é limitar-se apenas aos saberes e aos saberes fazer, porque um aluno não se torna competente por um processo de adição de domínios e nem o domínio de uma parte garante o domínio das outras partes. A avaliação de competências deve, por isso, abranger a observação dos alunos em acção, em diversas situações o mais próximas da realidade, a aplicação de diversos instrumentos e formas avaliativas de forma integrada, que incidam sobre o que é mais relevante no currículo normalizado e no currículo real, e que permitam a recolha de informação relevante sobre a evolução global do aluno, na sua aprendizagem. Concluimos, assim, que para se pronunciar acerca das competências dos alunos é inevitável atender à sua opinião pessoal, à sua motivação e aos seus sentimentos.

As propostas de avaliação, estabelecidas a partir do Despacho Normativo n.º 1/2005, apelam também para uma avaliação que possibilite aos alunos tomar decisões sobre os processos a adoptar para melhorar a aprendizagem. Na opinião de Leite e Fernandes (2003: 72-78), as práticas de avaliação propostas por este despacho orientam-se mais por procedimentos formadores do que por procedimentos de regulação externa de objectivos. Logo, a avaliação na escola deve acompanhar as mudanças e, em vez de sobrevalorizar a acumulação de conhecimentos, deve valorizar os processos de

aprendizagem, já que a avaliação só faz sentido se for para melhorar e não para seleccionar. Não se trata, pois, de substituir um tipo de avaliação por outro, mas, sobretudo, de ampliar os sentidos da avaliação incorporando novos procedimentos e novas práticas.

Se na escola de hoje, os alunos devem adquirir e desenvolver competências através da realização de tarefas novas e complexas, que implicam fazer escolhas de saberes e de processos, de forma a resolverem as situações adequadamente, então, nesse caso, a avaliação deve controlar a mobilização desses saberes e saberes-fazer pelos alunos, a quando da execução das tarefas. Neste sentido, o papel do professor também se transforma, e mais do que permitir a aquisição de conhecimentos, deve criar as condições necessárias, como situações-problema em contextos autênticos, para que os alunos possam mobilizar os conhecimentos e os processos adquiridos. Conforme os alunos vão seleccionando os processos e resolvendo as questões, o professor vai observando e avaliando as competências (Rey et al., 2005: 52).

Desde há muito tempo que vários autores, Perrenoud (2000, 2002, 2003), Leite e Fernandes (2003), Barreira e Moreira (2004) e Rey et al. (2005) reconhecem ser urgente a mudança de atitudes pedagógicas, ao nível da avaliação e da aprendizagem, porque a transmissão de conhecimentos por si só ou a sobrevalorização do saber ler, escrever e contar já não estão à altura das exigências da época actual. E, tal como já referimos anteriormente, a valorização de certos aspectos da aprendizagem em detrimento de outros pelos alunos, depende daquilo que os professores valorizam na escola. A pedagogia por competências surge, por isso, como forma de actualizar o que deve ser valorizado na escola, ou seja, de elevar o desenvolvimento e optimização das capacidades e dos saberes de cada aluno.

Neste período de profunda e acelerada mudança, a escola não pode, seguramente, continuar com um tipo de aprendizagem e de avaliação para uma sociedade que no futuro não existirá tal como é hoje. A publicação de um currículo orientado para o desenvolvimento de competências numa dimensão global é um meio de reconhecer a necessidade de novas práticas pedagógicas de aprendizagem e de avaliação. Apesar de constituir um grande desafio cabe aos professores efectuar uma verdadeira transformação das práticas educativas, de forma a existir uma ligação entre a legislação, a teoria e a prática educativa.

Para que a avaliação cumpra as intenções que a orientam, ou seja, ser considerada formativa e construtiva, o processo de ensino aprendizagem deve promover actividades

dinâmicas, significativas, integradoras, diversificadas e, simultaneamente, permitir aos alunos serem responsáveis pela sua própria aprendizagem e avaliação, aliando o pensar ao agir e à reflexão, sobre o que aprenderam e como aprenderam (Alonso, 2001: 21).

Por último, a avaliação será mais significativa e construtiva se seguir a modalidade formativa e se os critérios de avaliação, definidos no início do ano lectivo, forem do conhecimento de todos os intervenientes no processo educativo, sobretudo, dos alunos e dos encarregados de educação. Embora a avaliação encarada desta forma envolva a subjectividade, Abrantes (2001a: 14) menciona que é uma característica natural à avaliação das aprendizagens e que «o que é preciso evitar a todo o custo não é a subjectividade, é a arbitrariedade, a ausência de critérios.».

Em síntese, todo o processo de aprendizagem e avaliação requer uma reflexão, que não envolva apenas a avaliação dos alunos, mas também dos professores e das práticas educativas, no sentido de tornar o currículo mais flexível e adaptado a todos os contextos, sempre numa perspectiva de formação de qualidade para todos.

Afigura-se-nos que passa a existir no nosso país exames obrigatórios, no final do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, mais concretamente, provas de aferição no 4.º e 6.º anos de escolaridade para todos os alunos, o que torna relevante o papel do professor na aprendizagem e avaliação de competências, pois um dos objectivos do Ministério da Educação, a nível das provas de aferição a Português e a Matemática, consiste na avaliação do desenvolvimento do currículo e na aquisição de competências essenciais e gerais pelos alunos.

Naturalmente que o resultado do desempenho dos alunos nas provas de aferição será disponibilizado às escolas e professores, pois as provas de aferição funcionam como instrumento de diagnóstico, para que os professores reflectam sobre a prática lectiva e melhorem o seu funcionamento. No entanto, sabemos que algumas das dificuldades que os professores apresentam em relação à avaliação de competências prendem-se, particularmente, com «a representação que têm de avaliação, construída ao longo de décadas pela prática social e institucional...» (Roldão, 2004: 41). Assim, torna-se necessário analisar como tem evoluído o pensamento e as práticas de avaliação nos últimos anos.

2.2 Da avaliação por medida à avaliação por competências

A avaliação numa perspectiva curricular clássica, por norma, preocupa-se mais com a transmissão de conhecimentos, acredita num saber único ou em verdades absolutas, é vista como um instrumento que serve para medir e classificar e tem como finalidade assegurar a difusão dos grandes valores do Mundo, «património que está definido num programa que o professor tem como missão fazer absorver o mais eficazmente possível...» (Landsheere, 1994: 21).

Esta perspectiva, mais predominante nos anos 60, segundo Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2003: 15-22), é frequentemente associada ao ensino e ao método expositivo e não às novas concepções de educação e de aprendizagem. Nesta época, o professor era visto como aquele que detinha o saber e o poder, através de uma certificação oficial, e o aluno era aquele que permanecia passivo, recebendo todos os conhecimentos transmitidos sem questionar. O currículo era organizado em torno de disciplinas que não se interligavam e que deviam ser transmitidas como saber padrão, numa lógica definida centralmente. A escola devia satisfazer as necessidades e as regras sociais, cumprir com os conteúdos e os valores culturais definidos no programa e verificar se eram alcançados. A avaliação, em conformidade com esta perspectiva, era, então, do tipo quantitativa, com a utilização de instrumentos standardizados que se preocupavam mais com a dimensão intelectual e com a memorização.

Como se depreende, neste método de ensino tradicional e nesta concepção de avaliação como medida, a questão fundamental era determinar se os objectivos dos programas eram atingidos, após a sua transmissão. A avaliação pretendia essencialmente «contribuir para a eficácia e rentabilidade dos currículos e das actividades educativas fornecendo dados sobre o grau de êxito das intenções definidas no momento de partida.» (Leite, 1995: 11).

Entretanto, esta forma de estruturar a aprendizagem e a avaliação, em termos de uma orientação curricular técnica, baseada numa concepção behaviorista da aprendizagem, onde os objectivos comportamentais ocupavam o papel principal, segundo Torres e Faria (1984, cit. por Leite e Fernandes, 2003: 36), em vez de ser considerada um meio de progresso pedagógico, chegou a ser vista como um instrumento de conservadorismo ou de retrocesso.

No entanto, na opinião Leite e Fernandes, esta visão não implica o abandono dos objectivos, pelo contrário, educar envolve sempre objectivos que orientam. A questão

fundamental está no género de objectivos que se definem e no valor que se lhes atribui na aprendizagem, de forma a não limitar a criatividade e a iniciativa.

Neste sentido, por volta dos anos 60, começou a existir uma preocupação com o melhoramento dos processos de aprendizagem, para que a avaliação não se preocupasse somente com os produtos, com a medida de obtenção dos objectivos previstos previamente, mas, ajudar, também, a tomar decisões em relação ao processo de os conseguir atingir (Leite, 1995: 13). No entanto, ainda não se preocupavam em valorizar os aspectos socioculturais dos alunos.

Entretanto, a expansão escolar, os ideais educativos progressistas, a necessidade em melhorar a qualidade da educação e o desempenho das escolas impuseram actuações no sentido das mudanças desejadas. Assim, a partir dos anos 70, passaram a defender modelos curriculares mais significativos, uma avaliação formativa e qualitativa, um professor reflexivo e crítico.

Na opinião de Leite (1995: 18), passaram a defender um paradigma avaliativo que fosse alternativo ao tecnológico, que valorizasse todos os intervenientes e que privilegiasse as acções em detrimento das intenções. Algumas das medidas que despontaram, na opinião de Rui Grácio (1992: 5-8), foram devido à necessidade de resposta às tensões contraditórias, provocadas pelo crescimento do ensino de forma acelerada.

Consequentemente, a década seguinte ficou marcada pela consciência e criação de condições sociais e políticas que levaram à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Segundo Teodoro (1992: 16-18), deram prioridade à reforma do sistema educativo ou utilizando as palavras do antigo ministro, Roberto Carneiro, o principal objectivo da política educativa, desse período, foi a desestatização do ensino em Portugal.

Os anos 90 acentuaram, na sociedade, a necessidade de trabalhadores com melhor formação, capazes de dominar o progresso científico e tecnológico. Foi «o tempo da qualidade, da exigência técnica, do encontro com o prestígio institucional e sistémico.» (Costa, 1992: 27).

A escola, perante esta realidade, teve de definir tarefas e objectivos claros, de evitar o isolamento, de encontrar soluções para a ligação da escola com o meio profissional e de ultrapassar a exclusividade do mérito, o que implicou igualdade de oportunidades e diversidade de respostas educativas (Teodoro, 1992: 19). Foi uma época de grandes desafios para a escola.

A partir desta altura, a educação e a avaliação deviam passar a promover, no plano cognitivo e prático, as quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, todas com o mesmo grau de importância, para que se passasse a encarar a educação como uma experiência global e a avaliação como um meio de facilitar a aprendizagem e permitir a realização da pessoa na sua totalidade (UNESCO, 1996: 77-86).

Mas, regra geral, talvez devido à falta de formação dos professores, na prática não se verificou um ensino diferenciado e atitudes de auto-responsabilização e de autogestão das dificuldades. Predominou uma avaliação com recurso a grelhas de análise dos resultados, e, a nível da aprendizagem, a preocupação «era mais no sentido da instrução do que da autoformação.» (Leite, 1995: 21).

Para Roldão (2003: 41-44), o uso da retórica da diferenciação curricular tornou-se para os professores, um recurso essencial para ultrapassar os problemas, mas mais a nível teórico, porque na prática concreta não se verificou uma melhoria real na aprendizagem. Coexistiu um discurso retórico, assente nos princípios da diferenciação curricular e na manutenção de práticas habituais que permitiam uma lógica curricular e organizativa uniforme, sem que na prática ocorresse verdadeiras mudanças.

Entretanto, passou-se a criticar a pedagogia por objectivos por não ter em linha de conta o aluno enquanto pessoa, com interesses e vontades próprias, nem ver a formação na sua globalidade, e tudo isto levou ao aparecimento de novos discursos avaliativos. Podemos dizer que houve uma evolução qualitativa na função da escola e da avaliação. A escola começou a pensar como ajudar o aluno a aprender e a avaliação tornou-se num meio de fornecer informação ao aluno e ao professor sobre como melhorar a aprendizagem.

Actualmente, não se pretende um ensino e uma avaliação onde só alguns alunos ultrapassem a média. Pretende-se práticas educativas e avaliativas que permitam aos alunos e professores definir percursos de aprendizagem significativos para todos, para que desenvolvam saberes, capacidades e valores que permitam a cada um uma formação na sua plenitude e uma actuação autónoma por si próprio na sociedade.

Apesar do surgimento de muita teoria sobre os vários tipos de avaliação em Portugal, desde a década de 70, Roldão (2004: 42) sublinha «a inexistência de uma cultura avaliativa, a par de uma tradição de escassa análise e reflexão curriculares na formação e prática dos professores, e o peso de um sistema centralizado normativo....»,

como factores que conduzem a rotinas tomadas como certas e a uma falta de questionamento.

No entanto, a imposição da promoção e avaliação de competências na escola constitui uma forma de ultrapassar o carácter classificativo e o assumir de um carácter complexo, que abrange todas as actividades, estratégias e resultados provenientes das diferentes inteligências dos alunos, em qualquer área do currículo.

Uma vez que a avaliação regula as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem daí decorrentes (Leite, 1995: 5), torna-se necessário analisar e reflectir a avaliação na prática e nos contextos reais, para provocar «uma viragem neste tipo de concepções avaliativas contraditórias que povoam a nossa praxis educativa.» (Roldão, 2004: 46).

2.3 Avaliar competências segundo as diversas modalidades

Para entendermos melhor a avaliação de competências, sentimos necessidade em definir alguns conceitos ligados à avaliação escolar, nomeadamente, as várias modalidades de avaliação existentes: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação sumativa, geralmente, tem subjacente que se está a opinar sobre os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos alunos num determinado tempo. Esta visão, certamente, tem a ver com a definição do conceito de avaliação sumativa presente no art. 24, do Despacho Normativo 1/2005, e que «consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.».

Esta definição não se refere apenas à simples aquisição de conhecimentos, pelo contrário, amplia a sua dimensão quando se refere ao desenvolvimento de competências também. É uma forma de alertar que a avaliação não pode ser entendida apenas numa única dimensão de mera classificação. Neste sentido, Leite e Fernandes (2003: 25) salientam que «classificar não é, nem pode ser, sinónimo de avaliar, mas apenas uma das suas dimensões.» Assim, nunca é demais intensificar a ideia de que a aprendizagem e consequentemente a avaliação não se podem restringir a uma mera acumulação de conhecimentos.

Segundo Zabalza (1991: 226), restringir a avaliação apenas a uma área, a uma técnica ou a uma modalidade, «representa um empobrecimento da avaliação e uma perda do seu sentido no âmbito do discurso didáctico.».

Importa, por isso, reforçar que uma avaliação do tipo tradicional que se preocupa apenas com a aquisição de conhecimentos dos alunos é um procedimento simplificador e limitado, que não traduz o verdadeiro rendimento, empenho e desenvolvimento dos alunos. Daí, a necessidade de uma avaliação que não tenha como objectivo final apenas a classificação dos conhecimentos adquiridos, mas que acompanhe a evolução dos alunos e facilite a aprendizagem.

Na avaliação sumativa podemos usar questionários e testes periódicos para uma soma sobre uma disciplina ou um conjunto de aulas, podemos também atribuir uma classificação ou uma nota individual que corresponde ao desempenho global do aluno, a qual pode ser comparada com a dos outros alunos, e podemos, ainda, determinar se o funcionamento de um programa é eficaz ou não, mas apesar de representar o resultado de vários registos diferentes e qualitativos, não dá indicações diagnosticas, e qualquer avaliação só faz sentido se agregar informações relevantes que permitam ao aluno adequar as suas aprendizagens. Assim, a avaliação sumativa, por si só, em caso de insucesso, não dispõe de informação sobre as causas das dificuldades, a fim de prever meios para as ultrapassar (Rey et al., 2005: 53).

A utilização de escalas numéricas de 1-5 ou de 0-20, ou as expressões qualitativas comunicadas oralmente ou por escrito, do tipo Bom, Muito Bom, conseguiste ou ainda não é suficiente, é para Luiza Cortesão (2001: 38-39) uma preocupação em tentar ajudar o aluno ou uma tentativa de aproximação do processo de avaliação formativa. Esta ideia parece evidenciar uma certa predilecção pela avaliação sumativa mas, na realidade, não é bem assim. A preferência desta autora vai para a avaliação formativa, modalidade considerada primordial no ensino básico.

Esta primazia deve-se ao facto desta avaliação permitir recolher dados que fornecem pistas ao professor e ao aluno para regularem a aprendizagem e, ainda, por possuir uma vertente diagnóstica que visa elaborar um projecto curricular de turma adequado e seleccionar estratégias de diferenciação pedagógicas, consoante os conhecimentos e características dos alunos.

Para esta autora, a avaliação formativa é a “bússola orientadora” do ensino e aprendizagem, porque por meio de observações, de interpretações e de muita informação recolhida acerca das aprendizagens e das competências, possibilita ao

professor e ao aluno uma melhor adaptação ao trabalho, a fim de melhorar os aspectos ainda com lacunas.

Para Charles Hadji (1994: 116), se queremos deslocar significativamente uma problemática autónoma da avaliação para uma problemática da avaliação como auxiliar da aprendizagem, é necessário apostar na avaliação formativa que assenta em três conceitos chave: critério, diagnóstico e regulação. Apostar na avaliação formativa, para este autor, significa proporcionar aos alunos todos os instrumentos que permitem terem uma melhor noção daquilo que se espera deles e permitem a sua progressão na aprendizagem, os quais servem simultaneamente de aprendizagem e de avaliação formativa e diagnóstica.

Quanto à avaliação diagnóstica, o seu interesse reside na captação daquilo que o aluno domina, para definir o seu perfil de partida e um processo de aprendizagem bem adequado às suas características. Neste sentido, salienta que Barbier (1987) fala em identificação, em vez de avaliação, porque esta acção não se desenrola somente pela negativa, mas também pela positiva, valorizando as competências existentes que poderão constituir outros tantos pontos de apoio para a formação (Hadji, 1994: 63).

Para Cortesão (2001: 39), a avaliação diagnóstica é outra modalidade de avaliação, mas de carácter temporário, que deve permitir verificar as competências do aluno no começo de um trabalho ou para definir o nível de aprendizagem, e nunca para colocar rótulos ou para tentar prever o percurso futuro do aluno, a nível da aprendizagem.

Esta opinião é reforçada por Carlinda Leite (2001: 47), quando defende que a avaliação só se justifica se queremos saber o ponto de partida das características dos alunos, dos contextos, das turmas, dos conhecimentos ou competências que se desenvolveram, ou seja, quando queremos identificar «os ancoradouros para novas aprendizagens e os pontos de partida para níveis de desenvolvimento de competências.». Depois do diagnóstico feito, então tomam-se decisões acerca da intervenção a nível de estratégias, avaliação, instrumentos, etc.

A avaliação diagnóstica na educação, durante algum tempo, foi vista como um diagnóstico ou exame, a fim de detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas depois, na opinião de Rey et al. (2005: 54), passou a ser vista como um procedimento que reconhece relações entre diversos elementos, com a finalidade de melhorar a aprendizagem individual ou colectiva, em vez de ficar apenas pelo desempenho dos alunos. Com esta nova visão, a avaliação diagnóstica passou a incluir

os procedimentos, o acto do professor e o contexto do trabalho, como forma de descobrir e corrigir possíveis deficiências a nível do currículo e da acção educativa.

A avaliação evoluiu, assim, para um acto de comunicação entre os vários elementos envolvidos e para uma função pedagógica e reguladora da aprendizagem, prevista legalmente no n.º 2 do Despacho Normativo 1/2005.

É nesta óptica de regulação das aprendizagens, em que o aluno adquire um papel principal e activo na aprendizagem e no desenvolvimento de competências, que o n.º 19 do mesmo despacho, indica a avaliação formativa, com uma vertente diagnóstica, como a principal modalidade de avaliação do ensino básico.

Para Leonor Santos (2001: 77-83), só nesta linha de pensamento, se justifica «a avaliação formativa; co-avaliação entre pares; e a auto-avaliação.». Em sua opinião, a avaliação formativa competiria mais ao professor, em diversos momentos, como forma de regulação externa ao aluno. Mas, apoiando-se na visão de Linda Allal (1986: 189-194), a qual apresenta a avaliação formativa com uma função reguladora que pode acontecer no início da tarefa, regulação proactiva, ou no decorrer da tarefa, regulação interactiva, ou ainda, no final da tarefa, regulação retroactiva, defende uma avaliação formativa de regulação interactiva, porque é um acto avaliativo com mais probabilidade de ser significativo, uma vez que intervém sobre a própria aprendizagem, em tempo e contexto real.

Citando Perrenoud (1994), conclui que a regulação interactiva toma o nome de “regulação de falta” não no sentido de criticar o professor, mas de modo a que o aluno faça a sua auto-avaliação tão bem que não é necessário a ajuda do professor. Este torna-se um recurso alternativo que só deve intervir quando a auto-regulação não funciona.

Em relação à co-avaliação entre pares, descreve que é outra modalidade apontada como significativa, porque a regulação envolve o outro, mas também o próprio aluno. É simultaneamente uma regulação interna e externa ao aluno. E, atendendo à necessária interacção social para a construção e reestruturação do conhecimento, defende que o trabalho entre pares é positivo, porque se apoiam mutuamente, trocam ideias, passam por experiências ricas, além de serem mais responsáveis e independentes.

A auto-avaliação é outro processo de regulação que os alunos devem praticar, porque o professor assinalar os erros do aluno e explicar a sua visão de funcionamento em relação a esses equívocos não é sinónimo de correcção automática dos erros e apropriação dos saberes por parte dos alunos. Logo, em sua opinião, deve-se privilegiar a auto-avaliação, por ser interna ao aluno, por ser um processo de metacognição que

implica reflexão, tomada de consciência, auto controle, etc. Atendendo a que a metacognição só acontece quando o aluno toma consciência das suas dificuldades e maneira de ultrapassá-las, lembra que o professor deve construir contextos favoráveis à auto-aprendizagem, à auto-avaliação, à auto-regulação e ao auto-desenvolvimento.

Neste contexto, e não querendo propor receitas, atreve-se a sugerir alguns exemplos possíveis de intervenção com a finalidade de desenvolver a auto-avaliação regulada: uma abordagem positiva do erro, o questionamento por parte do professor a fim de desenvolver a capacidade de autoquestionamento do aluno, a explicitação ou negociação dos critérios de avaliação e o recurso a instrumentos alternativos de avaliação.

A regulação da aprendizagem para Hadji (1994: 64), é, também, a característica essencial da avaliação formativa, porque consegue informar o professor e o aluno como melhorar a aprendizagem na hora em que está a decorrer o próprio processo de aprendizagem. Através desta avaliação o aluno adquire maior confiança em si próprio, tem assistência rápida através de um feedback sobre as etapas ultrapassadas e como progredir para as etapas seguintes, além de permitir um verdadeiro diálogo entre o professor e o aluno sobre uma situação real e autêntica.

Concluimos, assim, que a avaliação formativa e a diagnóstica devem consistir na realização de um diagnóstico correcto das dificuldades do aluno, para que este compreenda os seus erros e, em função deles, tente ultrapassá-los, porque «tal como o sucesso não é uma garantia absoluta da existência da competência pretendida, o erro não é a prova absoluta da sua ausência.» (Hadji, 1994: 123).

A avaliação formativa, segundo Leite e Fernandes (2003: 41-42), subentende sempre uma avaliação diagnóstica, quer para definir a linha de base dos alunos, os seus conhecimentos, interesses e aptidões, quer para saber quais as condições que possibilitam a aprendizagem, a fim de organizar o processo educativo. Para estas autoras, a avaliação deve basear-se, sobretudo, em princípios de regulação, remediação e reforço, onde é necessário definir o que é importante aprender, mas também situar os alunos nessas aprendizagens, para depois ampliá-las ou, em caso de dificuldades, encontrar os meios adequados para ultrapassá-las.

Para que esta avaliação cumpra a sua finalidade verdadeiramente, a qual consiste em melhorar a formação dos alunos e a actuação dos professores, é necessário que seja aplicada de forma sistemática e permanente durante todo o trajecto de formação. Não faz sentido a aplicação ser só de tempos em tempos, porque a avaliação formativa

decorre durante toda a aprendizagem «na intimidade da relação professor-aluno, ou mesmo no interior da auto-análise feita pelo aluno ou pelo professor.» (Cortês, 1993: 12), sempre com o objectivo de melhorar a aprendizagem.

A este propósito, Barreira e Moreira (2004: 33-34), amparando-se na tríplice função da avaliação defendida por Cardinet, acentuam que a avaliação das competências deve orientar, regular e certificar as aprendizagens: orientar as aprendizagens surge no sentido de uma avaliação diagnóstica, porque para a aquisição de novas competências é necessário averiguar primeiro quais as capacidades, saberes e competências que os alunos dominam; regular as aprendizagens aparece no sentido de uma avaliação formativa, em que alunos e professores detectam quais as aprendizagens a serem melhoradas, e, por fim, certificar as aprendizagens irrompe no sentido de uma avaliação sumativa ou criteriada, consoante a forma de atribuição de valor que cada instituição assume.

Neste processo, os alunos auto-avaliam a qualidade do seu próprio trabalho e confrontam com a hetero-avaliação do professor e dos colegas. Assim, esta avaliação vai ao encontro das ideias de Allal (1986: 190), porque permite o aperfeiçoamento das aprendizagens de forma retroactiva, através de propostas de remediação, ou de forma proactiva, através de novas actividades que amplificam e engrandecem as competências.

Para Barreira e Moreira, a avaliação certificativa não foi eliminada das escolas, porque hoje em dia ainda se verifica a selecção. No entanto, alertam que na pedagogia por competências deve ser privilegiada a avaliação formativa, uma vez que permite ao aluno a sua auto-avaliação e ao professor uma avaliação reguladora.

A avaliação certificativa e formativa na pedagogia por competências, segundo Rey et al. (2005: 55-60), aparece como dois pólos antagónicos mas complementares, porque a tendência certificativa ou formativa da avaliação ocorre consoante o respectivo índice público ou privado.

Na perspectiva destes autores, qualquer avaliação que se torne pública obtém carácter certificativo. Por exemplo, no final dos períodos, os professores reúnem-se para reflectir sobre o perfil dos alunos e fazer o registo da avaliação formativa que depois se torna pública. Logo, tem uma propensão certificativa. Mesmo durante o ano lectivo, quando os professores se reúnem e fazem um balanço da situação, a avaliação irrompe com duas finalidades: por um lado, verificar as dificuldades do aluno e posicioná-lo no percurso da aprendizagem, mas, por outro lado, informar os pais das dificuldades

sentidas pelo seu filho e facilitar a tomada de decisão no final do ano lectivo. É uma contradição.

Existem, portanto, momentos de balanço público onde se reflecte sobre o perfil do aluno, avaliação certificativa, mas depois torna-se privado, avaliação formativa, quando inclui um diálogo particular entre professor e aluno, num ambiente de confiança, de modo a que o aluno tome consciência do seu desempenho e o professor conheça melhor os processos de aprendizagem de cada um e, conseqüentemente, adapte a sua prática pedagógica às reais necessidades.

Como é evidente, a avaliação formativa não pretende medir, classificar ou comparar resultados, como acontecia com a sumativa. Deseja principalmente facilitar e melhorar a aprendizagem, recorrendo a ferramentas e a procedimentos que podem ser usados durante todo o processo de formação e que fornecem informações aos alunos e professores sobre o progresso e possíveis defeitos da aprendizagem e, ainda, modos de remediar ou enriquecer essas aprendizagens. Por isso, é a mais referida e valorizada pelos diferentes autores.

De facto, esta avaliação «contém uma nuance sedutora, favorável à difusão de inovações que, supostamente, podem limitar os insucessos.» (Rey et al., 2005: 54), uma vez que destaca mais as atitudes ou medidas a adoptar para melhorar a aprendizagem, em vez de ficar apenas pelos resultados, associa-se ao conceito de metacognição, onde os erros são entendidos como meio de aprendizagem e não como fraquezas, enfim, em vez de incidir em deficiências intelectuais específicas, valoriza a modificação de uma conduta global, de acordo com a orientação construtivista.

Para Zabala (2001: 193-194), a avaliação só faz sentido se for vista numa concepção construtivista da aprendizagem, ou seja, aplicada no início, ao longo e no final de qualquer aprendizagem, tal como propõe Linda Allal (1986: 190), sempre com a finalidade de descobrir como os alunos aprendem.

A avaliação, enquanto prova específica num tempo predeterminado, na opinião deste autor, não é recomendável, porque além de quebrar com o ritmo de trabalho é um processo artificial. A verdadeira avaliação deve integrar-se no próprio desenvolvimento da unidade, ou seja, no decorrer das várias actividades, quer sejam de ordem metodológica, comunicacional, pessoal ou social, de forma a proporcionar dados aos alunos e aos professores sobre o processo de aprendizagem. Para integrar a aprendizagem e a avaliação é, portanto, necessário proporcionar actividades que

permitam observar o percurso de aprendizagem do aluno e, deste modo, facultar as ajudas necessárias na altura adequada.

Nas palavras de Zabala (2001: 194) é necessário «a utilização de formas de ensino totalmente abertas, em que as próprias actividades, a organização grupal e as relações entre professor e aluno, permitam um conhecimento constante do grau de aproveitamento do trabalho realizado.».

A avaliação para Rey et al. (2005: 53-61) deve, também, enquadrar-se numa visão construtivista, onde a função do erro é fundamental, onde há um diálogo constante entre o professor e o aluno e onde predomina uma motivação interna e externa. O diálogo, entre professor e aluno estabelece-se com a utilização de operadores metacognitivos, que dão origem a estratégias metacognitivas mais ou menos complexas, nomeadamente: a explicação, a antecipação, a descentralização e a auto-avaliação.

Tudo isto quer dizer que o aluno aperfeiçoa os conhecimentos metacognitivos, que a longo prazo contribuirão para uma aprendizagem superior, quando identifica e explica os seus próprios processos cognitivos, antecipa os produtos ou os estratégias a pôr em prática para atingir determinado propósito, descentraliza-se para perceber a óptica do outro e verificar que uma mesma tarefa pode ter andamentos cognitivos diferentes consoante os indivíduos implicados, faz a sua autoavaliação e reflecte sobre os seus comportamentos cognitivos ou sobre os factores que os ocasionam.

Apesar das vantagens no desenvolvimento de actividades metacognitivas, os autores acima citados advertem que não devem constituir um fim a atingir, mas simplesmente estar ao serviço da aprendizagem. Em relação aos professores, chamam a atenção que é necessário disponibilizar tempo para um diálogo particular com todos os alunos na sala de aulas, saber regular as aprendizagens num espaço colectivo, construir instrumentos de avaliação que operem como apoio da aprendizagem e regulação mútua, cujo objectivo principal é diagnosticar, porque toda a avaliação de competências deve ser diagnóstica, onde o professor não se limita à descoberta das dificuldades dos alunos, mas identifica, sobretudo, o porquê dessas dificuldades e a maneira de as ultrapassar.

Como forma de enfrentar melhor a complexidade da avaliação por competências, Rey et al. (2005: 62-69) construíram um modelo de avaliação de competências, que tal como o desenvolvimento de competência, também se divide em três fases.

Atendendo a que a competência de segundo e terceiro grau, designada de competência interpretativa e complexa, implica não só possuir os saberes e os processos, mas sabê-los mobilizar para realizar situações novas e resolver problemas,

este modelo de avaliação incide sobre as competências de segundo e terceiro grau, porque o que deve ser avaliado é a capacidade dos alunos na escolha e combinação dos conhecimentos adquiridos, com vista à resolução da tarefa ou problema.

Assim, este modelo de avaliação tem um carácter diagnóstico, para que professores e alunos possam controlar o desenvolvimento da aprendizagem, em três momentos:

Num primeiro momento, deve-se apresentar ao aluno uma tarefa nova e complexa, mas funcional e pluridisciplinar, que terá de resolver através da escolha e combinação dos seus saberes e processos adquiridos. Caso não consiga realizar a tarefa com sucesso até ao final é necessário avançar para o segundo momento, a fim de descobrir as dificuldades.

Num segundo momento, propõe-se uma tarefa parecida ou a mesma, mas dividida em actividades elementares, de forma a não perderem o sentido da globalidade. Aqui, o aluno não tem de analisar sozinho a situação complexa, porque as instruções já são apresentadas de acordo com a sequência de execução a seguir. No entanto, terá que escolher o processo mais adequado a cada uma das tarefas elementares.

O professor, entretanto, compara os resultados do primeiro momento, quando o aluno realizou a tarefa global, com os resultados do segundo momento, quando o aluno realizou a tarefa decomposta em tarefas parciais, e verifica se as dificuldades reportavam-se à análise de uma complexidade, à construção de uma estratégia, ou a outro nível. Por vezes, os alunos não conseguem resolver o problema porque não sabem interpretar a situação nova e relacioná-la com os processos adquiridos anteriormente, ou, simplesmente, não dominam os processos base necessários à sua resolução.

O terceiro momento consiste, então, na apresentação de exercícios simples das várias disciplinas, de forma descontextualizada, acerca dos processos base que os alunos não dominaram nos momentos anteriores, a fim de adquirirem os procedimentos automatizados indispensáveis à execução das tarefas, durante o primeiro e segundo momento.

Estes três momentos correspondem, efectivamente, aos três graus de complexidade das competências. Na primeira fase, quando aluno analisa uma tarefa nova, de forma global, tentando encontrar uma solução, corresponde a uma competência complexa de terceiro grau. Na segunda fase, corresponde a uma competência interpretativa ou de enquadramento da situação, de segundo grau, uma vez que o aluno já não tem de analisar autonomamente a tarefa global, mas escolher o processo

necessário às diversas tarefas elementares para resolver o problema. Por fim, a terceira fase corresponde à competência elementar de primeiro grau, porque o aluno tem apenas de realizar uma acção predefinida.

A utilização deste modelo não deve incidir ora numa fase ora noutra separadamente, mas na sua sequência, porque as dificuldades de uma fase proporcionam a explicação do seu desempenho na fase seguinte. A avaliação deve funcionar numa vertente diagnóstica.

A preferência destes autores pelas competências de segundo e terceiro grau justifica-se por serem competências de situação aberta ou competências que permitem tarefas globais, onde os alunos têm que escolher ou seleccionar os processos que melhor se adaptam à situação nova e global. A questão da globalidade dá mais sentido às actividades escolares e possibilita uma diversidade de escolhas e combinações dos processos de base, em detrimento da segmentação da acção em subtarefas que, muitas vezes, não têm qualquer sentido.

Apesar deste modelo de avaliação permitir aos alunos e professores identificar e compreender as dificuldades inerentes à aprendizagem de cada um, os seus autores alegam que não deve constituir um catálogo, mas uma referência para os professores se irem familiarizando a um currículo por competências e criando as suas próprias ferramentas de trabalho, adaptadas às suas turmas, ou mais concretamente, às especificidades dos seus alunos.

Para construir um instrumento de avaliação, o professor deve começar pela planificação de uma tarefa complexa que implique, por parte dos alunos, a mobilização de uma multiplicidade de saberes e capacidades que já devem possuir, consoante a idade e o nível a que pertencem. As tarefas, por sua vez, devem conter as competências específicas das várias disciplinas, as competências gerais de carácter transversal enunciadas nos documentos oficiais, ou seja, devem ser tarefas globais, porque assim têm mais hipótese de serem pluridisciplinares e significativas para os alunos. Também devem ser funcionais, porque os alunos ficam mais motivados com actividades de cariz prático do que com exercícios escolares simulados. Devem, ainda, ser estimulantes, apelar à imaginação, à criatividade e representar um desafio ao seu alcance.

A segunda fase, apesar de parecer que se entra em contradição com o carácter global e complexo da tarefa, deve ser dividida em subtarefas, uma vez que a sua inexistência pode levar a estratégias de resolução muito díspares e, assim, consegue-se prevenir possíveis dificuldades. Por outro lado, a divisão não indica o procedimento que

o aluno deve optar, mas apresenta apenas a tarefa parcial a realizar de forma contextualizada, ficando a cargo do aluno a escolha do procedimento mais adequado e a divisão das subtarefas, o que implica competências de segundo grau, embora sem grande complexidade. A terceira fase equivale a uma série de itens que os alunos devem realizar para automatizarem certos processos inerentes às tarefas. O objectivo principal na correcção das provas por competências é que os alunos sejam capazes de construir autonomamente um plano de resolução.

Concluimos este subcapítulo, referindo que perante a diversidade de tipos de avaliação existentes e a que geralmente os professores recorrem, o mais relevante é não considerar os processos de avaliação como sendo uns bons e outros maus, nem utilizar preferencialmente uma ou outra forma de avaliar sem perceber os significados que se ocultam por detrás das diferentes práticas, mas documentar-se bem, pois, só os professores bem fundamentados e esclarecidos podem desenvolver uma aprendizagem e avaliação onde os alunos tomam consciência das estratégias cognitivas e metacognitivas eficazes e, depois, conseguem aplicá-las com sucesso quando necessário (Cortesão (2001: 42).

Esta tomada de consciência por parte dos alunos, implica, ainda, o seu envolvimento na definição dos critérios de avaliação ou, não sendo possível a participação na elaboração dos critérios, pelo menos, ter conhecimento e debater os critérios definidos, para que tenham uma maior informação sobre o que esperam deles e o que devem fazer.

2.4 Os critérios de avaliação

As novas políticas curriculares pretendem uma escola com autonomia organizacional, com poder para construir o Projecto Curricular de Escola e de Turma. No entanto, essa autonomia curricular tem que seguir os pressupostos dos normativos que estabelecem os parâmetros globais de acção dos professores e os percursos de formação dos alunos, através do currículo nacional.

Deste modo, podemos dizer que a autonomia tem aspectos comuns a todos os alunos e professores, mas adquirem identidade própria quando professores e alunos de uma escola se reúnem para elaborar os seus projectos, as suas regras, de acordo com as características dos contextos reais.

Neste âmbito, torna-se fundamental reflectir sobre a «subjectividade intrínseca ao acto de avaliar e de formular critérios em função de referentes concretos.» (Pacheco, 2001: 55).

Como sabemos, na maioria das escolas tem predominado uma avaliação na base do pensamento tyleriano, em que a função principal é verificar até que ponto os objectivos educativos foram atingidos. Mas, por mais que os professores utilizem diferentes técnicas para avaliar de forma objectiva e precisa, a subjectividade está sempre presente, o que requer obrigatoriamente uma reflexão simultânea dos professores sobre a subjectividade intrínseca à avaliação.

A este propósito, Pacheco (2001: 56), citando Noizet e Caverni (1983), afirma que o insucesso escolar pode advir, em muitos casos, da forma como os professores avaliam os resultados dos alunos e, ainda, em sua opinião pessoal, da «débil prática de construção do referente ou da clarificação dos critérios que servem para julgar o seu desempenho.».

Conforme previsto nos números 15, 16 e 17 do Despacho Normativo 1/2005, os critérios devem ser definidos no início do ano lectivo, por todas as escolas e professores, e divulgados junto dos diversos intervenientes, sobretudo, os alunos e encarregados de educação. Está determinado, assim, um tempo legal para a definição dos critérios que servirão de base à avaliação, o que implica a reunião dos professores em equipa, para discutirem, trabalharem e colaborarem com o mesmo objectivo, ou seja, para que todos obtenham sucesso educativo.

Como o critério em avaliação significa criticar, julgar, atribuir um juízo de valor, torna-se, então, necessário, encontrar formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola, ou seja, valorizar o carácter formativo e formador da avaliação, onde todos participam e entendem a avaliação, porque conhecem as regras. Como todos sabemos, as escolas e os agentes educativos possuem características diferentes, logo, os princípios de acção na avaliação nunca serão uniformes. No entanto, segundo Pacheco (2001: 58), todas as escolas devem ter critérios bem definidos, princípios globais de acção para os professores e levar os encarregados de educação e os alunos a entenderem a avaliação como uma acção responsável e necessária ao bom funcionamento educativo e social.

Nesta ordem de ideias, Pacheco (2001: 59) aduz que embora haja muitas definições prováveis sobre avaliação, para si, «avaliar é decidir na base de um juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem

definidos.», envolvendo professores, alunos, encarregados de educação e recorrendo a diversas modalidades e instrumentos, a fim de recolher os dados mais relevantes, não esquecendo a transparência do processo de avaliação focado no n.º 6, da alínea e), do Despacho Normativo n.º 1/2005.

Esta transparência, no entanto, só poderá existir com o cumprimento do disposto no n.º 4 e n.º 5, do mesmo despacho, que indica a necessidade de uma negociação e uma definição clara dos critérios de avaliação «sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas, de cada ciclo...» (n.º 4), e ainda, sobre «as aprendizagens ligadas a componentes do currículo de carácter transversal ou de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação...» (n.º 5), como referenciais comuns necessários ao domínio de competências e que devem ser avaliados por todas as áreas curriculares e disciplinas.

Na concepção de Hadji (1994: 83), um professor não tem liberdade de fazer o que quer em matéria de avaliação. Pode sim, reflectir sobre a sua acção para interpretá-la e ajustá-la melhor às suas intenções, mas a nível dos alunos, a avaliação é um jogo condicionado por factores políticos, sociais e institucionais que são necessários descortinar, para que a avaliação se torne mais segura, mais clara e não se avalie às cegas na prática. «Para bem jogar é preciso saber primeiro ao que se joga.».

Apesar da existência de dificuldades na avaliação, Cardinet (1986: 302) alega que é sempre preferível fazer uma avaliação imperfeita a não fazer avaliação nenhuma, e relembra que um dos erros qualitativos mais cometido por parte dos professores na avaliação formativa consiste na avaliação da realização do aluno sem ter presente aquilo que provoca realmente o sucesso ou o fracasso.

Assim, como forma de combater este lapso, Barreira e Moreira (2004: 33-36) alegam que a avaliação, quer seja através da observação directa, quer seja através de tarefas variadas, deve salientar a função formativa, para abranger não só as actividades directamente ligadas à competência em questão, mas também os critérios de avaliação a serem utilizados e o respectivo contexto de realização

Na opinião destes autores, a avaliação implica uma visão sistémica, uma vez que os critérios exprimem as qualidades específicas de um produto, mas os indicadores representam os elementos a serem observados, concretamente, nesse produto. A avaliação criteriada requer, assim, vários indicadores que permitam contextualizar e

assegurar que os critérios formulados estão a ser respeitados. Por exemplo, poderão ser usados o diário de bordo e o portefólio, porque estes dossiers representam as tarefas e aprendizagens mais significativas que os alunos realizaram num determinado tempo.

Além da construção do portefólio, Leite e Fernandes (2001: 57-66) sugerem os contratos didáticos e o trabalho colaborativo como instrumentos que apoiam práticas de autoformação, de autoregulação da aprendizagem e de autoavaliação, porque reconhecem que num processo de aprendizagem que se quer activo e interactivo, onde predominem planos de reflexão, negociação e tomadas de decisão entre professores e alunos, é necessário uma avaliação formativa e, sobretudo, formadora, porque esta vai mais além.

Na avaliação formativa, Leite e Fernandes (2001: 65) alegam que «os critérios e os procedimentos de avaliação são da responsabilidade dos professores que incitam os alunos a situarem-se face a esses critérios ...», enquanto na avaliação formadora «os critérios são definidos por professores e alunos e os procedimentos avaliativos, [...] expressam situações de efectiva responsabilidade e de emancipação.».

Analisando esta distinção, do ponto de vista dos alunos, parece não haver dúvida que na avaliação formadora há um maior envolvimento dos alunos na avaliação, na definição dos critérios dessa mesma avaliação, na atribuição de juízos de valor sobre o balanço das actividades realizadas, o que os torna mais responsáveis e implicados no sistema.

Abrecht (1994: 49) faz, também, uma especificação das diferenças entre a avaliação formativa e a formadora, alegando que a avaliação formadora defende a «regulação assegurada pelo aluno», enquanto na avaliação formativa a «regulação diz respeito, sobretudo, às estratégias pedagógicas do professor.».

Para estes autores, a avaliação é, portanto, muito importante, mas quando permite a participação do aluno na planificação, na organização, na elaboração dos critérios e na avaliação das suas próprias aprendizagens, de forma consciente, reflexiva e sistemática, ou seja, quando há uma educação democrática, com recurso a práticas de auto-avaliação baseadas numa orientação formativa e formadora, de modo a que os alunos sejam os agentes principais na sua formação e na avaliação das suas aprendizagens.

Podemos concluir, assim, que o conceito formativo da avaliação é ampliado através da anexação de «uma dimensão formadora assente em práticas de auto-envolvimento e de real co-responsabilização.» (Leite e Fernandes, 2003: 73).

No parecer de Pacheco (2001: 61-64), os resultados da avaliação das aprendizagens, apesar de se basearem em critérios objectivos têm sempre uma conotação subjectiva. No entanto, tudo pode contribuir para a credibilidade da avaliação se forem estabelecidos critérios bem precisos em relação à actuação na sala de aula e no contexto da escola, relativamente aos instrumentos, aos períodos, aos intervenientes, à natureza da informação e à função da avaliação, atendendo a princípios de clareza, acessibilidade, facilidade, homogeneidade e convergência de indicadores. A avaliação torna-se mais credível quando está na presença de critérios que operam como um verdadeiro regulamento de comportamento e de atitude moral, e com a finalidade de tornar a avaliação útil, realista, honesta e correcta.

Neste contexto, a avaliação só é praticável se houver uma definição clara das competências para cada fase, uma formulação de critérios de acordo com as competências, o assumir de uma função de regulação formativa na jornada escolar dos alunos, seja ela quantitativa ou qualitativa, permitindo a progressão nos ciclos do ensino.

A função reguladora pode ser desenvolvida de diferentes formas, mas como já referimos anteriormente, para Allal, (1986: 178), a mais conveniente é a função reguladora interactiva, porque recolhe informações sobre as dificuldades ou progressos dos alunos, interpreta essas informações e adapta estratégias de acção de acordo com essas informações, ou seja, desenvolve na prática «a individualização dos modos de acção e de interacção pedagógicas», de forma a assegurar a todos os alunos o desenvolvimento das competências propostas no currículo nacional.

Na opinião de Leonor Santos (2001: 82), o conhecimento dos critérios de avaliação pelos alunos, é fundamental à auto-regulação da aprendizagem. Por isso, o professor deve partilhar os critérios com os alunos antes da resolução das tarefas ou família de tarefas, apresentando os critérios já definidos ou, preferível, negociando com os alunos, co-responsabilizando-os no processo avaliativo e possibilitando uma maior apropriação dos critérios. No entanto, embora esta fase seja imprescindível, não é suficiente. É necessário ainda outras estratégias complementares por parte do professor, nomeadamente, «a apresentação e discussão de trabalhos realizados por alunos em anos anteriores; [...] a discussão em pares ou em grande grupo de um produto intermédio realizado pelo aluno ou grupo de alunos; o comentário do professor, [...] dos aspectos já conseguidos e daqueles ainda a melhorar.».

Para Le Boterf (2005: 123), a transparência dos desafios e as regras do jogo são condições essenciais e, por isso, devem estar sempre presentes de forma clara em qualquer dinâmica. Caso contrário, enveredamos por um formalismo e por uma obrigação sem interesse e muito cansativo. Na escola, em particular, as competências a serem desenvolvidas, bem como os critérios de avaliação devem ser do conhecimento de todos os alunos e de todos os intervenientes para que haja uma responsabilidade partilhada e decorra uma aprendizagem com sentido.

Como o desenvolvimento de competências parte da realização de uma tarefa complexa, onde o aluno deve mobilizar vários processos e elementos do saber, provenientes das várias disciplinas, na opinião de Rey et al. (2005: 66-73), uma fragmentação por critérios dificultaria a visão do sucesso da tarefa global, porque um aluno pode atingir quase todos os critérios e não conseguir terminar a tarefa. No entanto, salientam que uma tarefa global possui sempre um conjunto de indicadores que possibilitam afirmar se o aluno iniciou a tarefa, se a realizou parcialmente, se não fez nada, se o que executou não tinha nada a ver com a tarefa, ou se realizou a tarefa totalmente com sucesso.

Este estabelecer de uma grelha com níveis intermédios de realização da tarefa e não se ficar, apenas, pela constatação de a tarefa ter sido ou não realizada na sua totalidade, permite verificar se o aluno ficou no início, a meio ou no final da tarefa, bem como, recolher informações sobre a sua atitude perante a tarefa, a sua compreensão e organização da solução e, ainda, o interesse e persistência demonstrados. É, neste sentido, que estes autores apresentam uma modalidade de correcção, possível de ser usada em qualquer situação e de dar informações acerca da concretização global da tarefa.

Em suma, se quisermos realmente avaliar a aptidão dos alunos na resolução de actividades complexas, não podemos estabelecer critérios que atendam apenas ao produto final, mas disponibilizar meios que permitam identificar as dificuldades e suas causas, para depois efectuar um trabalho significativo, no sentido de as ultrapassar.

CAPÍTULO 3

O trabalho educativo no Movimento da Escola Moderna (MEM)

3.1 Breve história do MEM

A história de qualquer movimento não aparece de forma ocasional ou desligada de um passado. Na educação, os factos pedagógicos geralmente estão relacionados com vários acontecimentos e acções que convém compreender para nos situarmos conscientemente no presente.

O MEM, como associação pedagógica, possui um passado construído por muitos educadores que se dedicaram à educação de corpo e alma. No entanto, não é fácil aceder a esse passado, em virtude de durante muitos anos prevalecer a tradição oral da cultura do MEM em detrimento da palavra escrita (González, 2002: 15).

Entretanto, em 1999, a professora Ana Maria Pires Pessoa, sob orientação do professor António Nóvoa, dedicou-se à tarefa de reunir os diversos materiais escritos sobre o MEM que estavam dispersos: textos, dossiers, boletins, monografias, revistas, artigos e outros, desde 1966 até 1996, e organizou a história do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEMP) num único documento intitulado: *Trinta anos de história do Movimento da Escola Moderna*.

Em 2002, Pedro González (2002: 15) complementa o trabalho de Ana Pessoa, com a publicação da sua tese de doutoramento, onde aborda o contexto humano e social na descrição e caracterização do Movimento da Escola Moderna. Em sua opinião, é necessário «recolher as “falas” das pessoas» implicadas no MEM, se queremos compreender verdadeiramente a estrutura pedagógica que vem sendo construída já há algumas décadas.

Atendendo a esta literatura e a outros documentos publicados, vamos, embora de forma resumida, caracterizar historicamente o MEMP, para nos situarmos no contexto educativo que pretendemos investigar.

Segundo Sérgio Niza (1996: 139-140), um dos principais divulgadores do MEM em Portugal, reconhecido actualmente por muitos sócios como o líder principal do Movimento, a fundação do MEMP ocorreu em 1966, quando Rosalina Gomes de Almeida e ele próprio assumiram a responsabilidade de integrar a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, no Congresso de Perpignan, como

primeiros delegados, embora de modo encoberto, devido ao regime ditatorial existente no nosso país.

Apesar da sua oficialização jurídica só ocorrer em 1976, na década anterior não houve estagnação. Pelo contrário, Ana Pessoa (1999: 79-84) lembra que, além de Sérgio Niza e Rosalina de Almeida, houve vários professores, nomeadamente Lucinda Atalaia, Maria José Rau, Ana Maria Vieira de Almeida, Maria Manuela Cruz, José Francisco Nereu entre outros que, em França, realizaram estágios de iniciação e de aprofundamento e, em Portugal, reflectiram sobre trabalhos práticos e teóricos e divulgaram a Pedagogia Freinet em todo o país, desde o norte até ao sul.

Foi um período muito importante para a afirmação do Movimento, pois neste tempo desenvolveram um intenso trabalho a nível de estágios, colóquios e publicações. A título de exemplo, referimos que, em 1965, Sérgio Niza organizou o Primeiro Estágio de Formação de Professores em Técnicas Freinet, denominado Estágio de Pedagogia Activa, no Centro de Helen Keller e, em 1974, após o 25 de Abril, passaram a publicar um boletim informativo *Movimento da Escola Moderna*, que se mantém até aos nossos dias, agora, com a designação de *Revista do Movimento da Escola Moderna*.

Segundo Pedro González (2002: 39), os educadores e toda a actividade do Movimento inicialmente foram influenciadas pelo pedagogo francês Célestin Freinet e pela Pedagogia Institucional.

Sérgio Niza (1996: 139) cita alguns desses educadores que contactaram directamente com Freinet e que, conseqüentemente, deram um contributo significativo para erguer o MEMP. Por exemplo, António Sérgio, em 1963/64, com a sua proposta de Formação Cívica numa escola primária de Évora; Maria Amália Borges Medeiros que, apoiada nas técnicas Freinet e em cooperação com o psiquiatra João dos Santos e do oftalmologista Henrique Moutinho, em 1955, integrou crianças deficientes visuais e outras sem essa problemática no Centro Infantil Hellen Keller; Rui Grácio que, entre 1963/66, organizou cursos de Aperfeiçoamento Profissional, no Sindicato Nacional de Professores, os quais deram origem a um Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica que, mais tarde, viria a fundar o MEMP.

Além destes pedagogos, António Nunes (2001: 119-128), professor e membro do MEM do Núcleo do Porto, adiciona a esta lista mais dois educadores portugueses, Álvaro Viana de Lemos e César Porto, que durante as suas carreiras profissionais tiveram, em algum momento, um ponto em comum com Freinet.

Em sua opinião, Álvaro Viana de Lemos contactou com diversos pedagogos, Ferrière, Bovet, Luzuriaga e Freinet, na Liga Internacional de Educação Nova, e tornou-se num dos primeiros grandes divulgadores das práticas Freinet, através da organização de diversos colóquios e conferências, onde difundia as técnicas educativas e um conjunto de ideais ligados aos conceitos da Escola Nova, da liberdade, da cultura e da profissão de professor. Apesar de ter sido preso em 1934, continuou sempre a lutar pelos seus ideais e pela inovação pedagógica em Portugal.

Em relação a César Porto, considera-o um dos primeiros portugueses a contactar com Freinet, durante a visita à União Soviética, do qual se tornou amigo e apreciador da sua pedagogia.

Rogério Fernandes (1998: 23-26) salienta, também, que Freinet não era apenas conhecido de Álvaro Viana de Lemos, mas que mantinha contacto com César Porto e que dessa convivência surgiu a publicação da recensão crítica sobre *L'imprimerie à l'école*, (1927), por César Porto, onde descreveu os aspectos práticos da inovação freineteana.

Quanto a Maria Amália Borges Medeiros, António Nunes (2001: 124-128) acrescenta que, a partir do momento em que escreveu o texto “Uma escola de trabalho ao nível dos primeiros graus de ensino”, em 1961, o qual foi divulgado no Centro Infantil de Hellen Keller, tornou-se, nessa altura, numa das primeiras pedagogas a pugnar claramente pela construção de uma escola democrática, a apelar por uma nova atitude do professor, por um trabalho mais cooperativo entre professores e alunos, por uma maior ligação da escola com o meio, por melhores condições de trabalho e novos materiais, factores muito importantes, que nós, em pleno século XXI, continuamos ainda a reivindicar.

Apesar de Maria Amália Borges ter saído do país em 1963, deixou muita informação que outros deram continuidade, nomeadamente a educadora Maria Isabel Pereira, a qual trabalhava no Centro Infantil Hellen Keller. Esta educadora, além de seguir os ensinamentos de Maria Amália, fez vários estágios em França e trouxe uma tipografia para o Centro Hellen Keller. Este Centro, do qual pertenciam também Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza, tornou-se, então, um lugar de experiências inovadoras, de divulgação e formação de professores.

Todo este passado que se escondeu e que o MEM soube construir, segundo António Nóvoa (1998: 14-15), transformou-se em identidade e em projecto pedagógico, o que torna o MEM diferente de outros movimentos ou associações. O contributo dos

educadores que referimos e de muitos outros, como António Sérgio, Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos, etc., personalidades que marcaram a pedagogia portuguesa na primeira metade do século XX, na opinião de Nóvoa, permitiu a construção de um tempo histórico que os seus associados não pretendem repetir, mas antes apoiar-se, para dar continuidade à construção de um futuro melhor, um futuro que valorize a experiência e cultura dos alunos, num ambiente em que a democracia, a cidadania e a partilha estão presentes.

No princípio, em 1966, Ana Pessoa (1999: 60) recorda que o MEMP não tinha conhecimento da ligação de Freinet com Álvaro Viana de Lemos, mas actualmente têm conhecimento de todas as pessoas aqui referidas, da Escola Nova, de certas correntes da pedagogia liberal e republicana e, evidentemente, não dispensam os seus fundamentos históricos, bem como a divulgação de um passado legítimo e autêntico. O MEMP percebeu que sem passado não há educação, nem pedagogia, e construiu as suas raízes.

Ao longo da jornada do MEMP existiu sempre, embora de certa forma clandestina, uma grande dinâmica no sentido da construção da profissão e melhoramento do trabalho pedagógico, através duma formação cooperada, onde se partilham experiências, constroem materiais e reflectem saberes teóricos.

É perceptível, também, a existência de lutas internas, próprias dos primeiros anos da década de 70, onde ocorreram algumas alterações políticas, onde se criaram e legalizaram diversos partidos políticos, dos quais pertenciam alguns membros do Movimento e que possuíam ideais diferentes. Nesse período, uns pretendiam tornar o Movimento num sindicato, outros ambicionavam uma organização partidária na área da educação e havia os que se preocupavam com a promoção de uma pedagogia que se adequasse a um ensino massificado e a uma sociedade democrática.

Destas três intenções, pensamos que sobreviveu a última, uma vez que a partir da análise que Ana Pessoa (1999: 28) fez a esta temporada, identificou três grandes ideias que serviram sempre de fio condutor ao MEM: «a rejeição da pedagogia tradicional por não estar adaptada à contemporaneidade, a educação para a democracia e o empenhamento na formação inicial e contínua de professores.».

Nas palavras de Sérgio Niza (2002, cit. por González, 2002: 52), «foram tempos maravilhosos, entre 69 e 74, o pré-25 de Abril, ou o pós-25 de Abril. Foi de facto deslumbrante, foram anos de muito trabalho, de grande entusiasmo [...] O regime tinha mudado, as pessoas respiravam de outra maneira...». O 25 de Abril de 1974 foi,

realmente, um acontecimento histórico que marcou o país e provocou mudanças em vários campos, nomeadamente a nível pessoal e profissional.

O percurso histórico do MEM, segundo Ana Pessoa (1999: 70-92) e González Roa (2003: 56-64) pode ser dividido em quatro períodos, onde é possível verificar uma preocupação constante com a evolução da acção educativa. O primeiro momento, denominado de antecedentes, inicia-se nos anos 20-30 até 1965/66, altura em que se fundou o MEM. O segundo momento, definido como a época dos conflitos e da clandestinidade, dura até 1976, altura em que se reconheceu publicamente a fundação do MEM. O terceiro momento prolonga-se até início dos anos 80 e é identificado como a etapa da estruturação e do desenvolvimento da dimensão interna do Movimento. Por fim, a última etapa estende-se até 1996 e é considerada como a idade da afirmação exterior, de expansão, auto-confronto e maturidade das propostas pedagógicas.

Na opinião de Sérgio Niza (1998, cit. por González Roa, 2003: 58), a evolução histórica do Movimento pode ser dividida da seguinte forma: «Os primeiros anos de tateamento, os outros dez de construção e os últimos dez de desenvolvimento acelerado no plano das ideias, da construção, de dar nomes às coisas.».

Segundo os dados apresentados no trabalho de Pedro González (2002: 41-42), nos anos 80, criaram-se os núcleos regionais em diferentes locais do país, e, a partir dos anos 90, houve um aumento significativo e contínuo de inscrições, sendo a maior percentagem referente aos professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Este último período foi, assim, considerado o de maior crescimento e aprofundamento teórico, através da realização de muitos encontros nacionais e internacionais, congressos, seminários, estruturação dos Núcleos Regionais, reorganização dos Sábados Pedagógicos e dos Grupos de Trabalho Cooperativo, ligação com instituições do Ensino Superior ligadas à formação de professores, divulgação do trabalho na imprensa e assinatura de protocolos como associação de autoformação de docentes, numa cooperação com outras organizações oficiais de educação contínua e permanente.

Actualmente, o MEM continua com o seu modelo pedagógico de intervenção escolar, o qual está em permanente aperfeiçoamento, através de estruturas de autoformação cooperada e de uma pedagogia isomórfica, compartilhadas por vários docentes de todos os graus de ensino e outros profissionais da educação, num ambiente de convivência democrática em 18 Núcleos Regionais: Viana do Castelo, Porto, Aveiro, Coimbra, Marinha, Tomar, Lisboa, Seixal, Almada, Setúbal, Algarve, Beja, Évora,

Portalegre, Fundão, Vila Real, Açores e Madeira. O Núcleo Regional da Madeira foi o último a surgir, em 2004, mas já conta com 50 associados, os quais, através de Grupos Cooperativos de Trabalho, Sábados Pedagógicos Mensais, Jornadas Pedagógicas e Oficinas de Iniciação ao Modelo, vão tomando conhecimento da cultura pedagógica deste Movimento e divulgando-a aos demais.

O MEMP, como estrutura cooperativa de desenvolvimento profissional num contexto de socialização, segundo Inácia Santana (1998: 9-12), professora pertencente à Direcção do MEM de Lisboa, desenvolve várias actividades essencialmente práticas, como Grupos de Trabalho Cooperativo, Sábados Pedagógicos, Jornadas Pedagógicas, Encontros Nacionais, Congresso Anual, Centro de Recursos Educativos, Cursos de Iniciação e Aprofundamento ao Modelo de Educação Escolar e Publicações para divulgação da sua história, da sua cultura e para evitar estratégias de simulação.

Na opinião desta professora, os Grupos Cooperativos existem nos diversos Núcleos Regionais e são considerados espaços de autoformação entre pares, de partilha e reflexão sobre materiais, práticas, dúvidas e documentos teóricos, com vista ao melhoramento das práticas pedagógicas.

Os Sábados Pedagógicos realizam-se mensalmente em cada Núcleo, com entrada livre para sócios e não sócios, para reflexão e divulgação das práticas pedagógicas do MEM e para debate de diversos temas políticos e educativos que possam ajudar a melhorar as práticas.

O Encontro Nacional realiza-se na Páscoa e destina-se exclusivamente a sócios, para ponderação sobre a vida do MEM e para orientação do trabalho posterior que o Movimento defende e pratica.

O Congresso Anual é outro momento de formação que se realiza em Julho, com sessões plenárias, comunicações para debate, reflexão sobre questões e desafios importantes para a educação e exposição de trabalhos realizados pelos diversos Núcleos. Na véspera do primeiro dia, realiza-se um convívio, denominado de Noite Cultural, para uma maior aproximação dos participantes.

O Centro de Recursos Educativos é considerado também um espaço de formação, porque conserva diversos documentos e materiais, nomeadamente livros, revistas, dossiers, cassetes vídeo e áudio, o acervo de Álvaro Viana de Lemos e etc. que servem de apoio aos diversos Núcleos.

Os Cursos de Iniciação e Aprofundamento ao Modelo são como estágios de formação pedagógica de professores e educadores, promovidos pelas oficinas de

formação dos diversos Núcleos Regionais por iniciativa própria ou a pedido de professores que querem iniciar o seu percurso no Movimento. Por fim, a publicação do Boletim/Revista *Escola Moderna*, desde 1974 até aos nossos dias, é considerado um meio de formação, uma vez que divulga reflexões teóricas, práticas e outros acontecimentos dos vários Núcleos Regionais, materiais pedagógicos, história do MEM e outras informações relevantes.

Todos estes meios de formação são formas de divulgar a história do MEM, de desenvolver uma pedagogia de partilha, cooperativa e democrática que valoriza as experiências culturais de cada um e de promover a congruência pedagógica entre a formação e a acção educativa. Qualquer docente pode ter acesso a esta pedagogia, desde que queira aderir às práticas educativas do MEM.

O MEM aposta, assim, desde o princípio, numa partilha de experiências como forma de dar sentido à acção educativa de vários docentes, apoiada num passado que nunca se esquece e numa cultura pedagógica que vai evoluindo de acordo com a reflexão teórica no âmbito das Ciências da Educação e em coerência com os princípios democráticos que defende.

3.2 A cultura pedagógica do MEM

O percurso histórico do MEM evidencia a existência, desde o seu começo, de uma cultura pedagógica colectiva que defende princípios, atitudes, valores democráticos e que torna a prática educativa coerente com os ideais que protege. Neste Movimento, a prática profissional só adquire sentido se houver, realmente, envolvimento, atitudes e reflexão sobre o trabalho prático, primeiro de modo individual e depois colectivamente.

O MEM apresenta-se, portanto, como uma comunidade de aprendizagem e autoformação que enaltece o trabalho de partilha de experiências, de saberes, de sucessos e de dificuldades dos diferentes Núcleos Regionais, para em conjunto reflectirem e melhorarem as práticas pedagógicas. É através desta dinâmica de partilha rica, complexa e diferenciada que o crescimento pedagógico, cultural e social deste Movimento evolui.

Num dos artigos que Sérgio Niza (1996: 141) escreveu, revela claramente este processo de partilha de experiências culturais verdadeiras e de conhecimentos

científicos, no sentido da reflexão e da construção de um sentido ético para o trabalho educativo:

«é no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objectos da cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem).» (Sérgio Niza, 1996: 141)

Esta preocupação do MEM não só com a parte intelectual, mas com o desenvolvimento social e emocional da criança e com a criação de condições para que todos possam aprender num ambiente de mútua cooperação iniciou-se em 1965, cerca de dez anos antes da sua formalização jurídica, com o contributo de Freinet (1973: 25), pois este pedagogo sempre defendeu que os professores deviam lutar pelas mudanças necessárias a uma escola centrada nas crianças, porque «é a partir das suas necessidades essenciais em função das necessidades da sociedade a que pertence que se concluirá das técnicas manuais e intelectuais a utilizar, da matéria a ensinar, do sistema de aquisição e das modalidades de educação.».

Segundo este pedagogo, era essencial uma mudança pedagógica, eficiente e humana, para que as crianças pudessem construir a sua personalidade de acordo com as suas capacidades, gostos e necessidades.

A influência das práticas e princípios educativos da pedagogia de Freinet em Portugal começou, segundo Nunes (2001: 127), a sentir-se por volta dos anos 30, quando Freinet trocou correspondência com o pedagogo português Álvaro Viana de Lemos, o qual introduziu a imprensa escolar e outras técnicas Freinet na Escola Normal de Coimbra, onde trabalhava, com a finalidade em provocar as transformações necessárias ao sucesso educativo.

Sérgio Niza (2001: 153-159) identifica a herança cultural de Freinet e a sua influência no progresso das práticas educativas das escolas públicas e na organização do trabalho cooperativo e democrático como sendo de alta qualidade.

Os sócios do Movimento reconhecem, também, que o trabalho organizativo de Freinet, a nível das várias técnicas: o texto livre, a correspondência interescolar, o jornal escolar, o ficheiro auto-correctivo e a imprensa, contribuiu para o aprofundamento e aperfeiçoamento dos modelos de actuação do MEMP.

Para Freinet (1975: 46), as técnicas permitiriam uma alegria de viver, porque alterariam as condições da vida escolar, tornariam a criança no elemento activo da sala de aulas, criariam um novo clima de trabalho e relacionamento benéfico para todos. Em

sua opinião, só desta forma a escola conseguiria contribuir para o progresso da educação e da cultura.

Durante os primeiros anos, Sérgio Niza (1998: 77) confirma, na prática dos profissionais do MEMP, a influência das Técnicas Freinet, da Pedagogia Institucional e dos procedimentos não directivos, mas, presentemente, alega que o que importa reconhecer como actualidade de Freinet, «é a força mobilizadora da acção e das ideias, e a aliança que podemos manter ainda com a sua obra, olhando-o como cada um de nós, exposto à errância de quem se atreve a influenciar a formação e o destino de mulheres e de homens, seus iguais.» (2001: 159).

Ao longo das décadas 70 e 80, defende que os vários associados do MEMP distanciaram-se das concepções pedagógicas iniciais, através do processo de autoformação cooperada dos professores, onde reflectem sobre o trabalho pedagógico efectuado nas escolas e mantêm ligação com instituições e conhecimentos contemporâneos, num processo dinâmico de desenvolvimento pessoal e de construção da profissão.

Este aprofundamento teórico e prático levaram a uma transformação e evolução na organização social do trabalho pedagógico para um modelo mais contextualizado. O modelo de trabalho educativo «foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interacção sócio-centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Bruner e de Vigotsky.» (Niza, 1996: 139).

Um dos principais objectivos aspirados pelo MEMP desde o seu início e, presentemente, espalhado por todo o país, deve-se à ideia de Bruner (1998: 27), de que a escola tem como incumbência nunca «abandonar o ideal de que a educação deve servir de meio para preparar cidadãos equilibrados para a democracia.».

O contributo de Bruner (1998: 35-38) para a cultura pedagógica do MEM, vem no sentido de que todas as crianças podem aprender qualquer assunto, compreendê-lo e aplicá-lo a futuros problemas, desde que o processo de aprendizagem se desenvolva através da invenção e da auto-descoberta, para que consigam compreender as relações entre as aprendizagens anteriores e posteriores. Desde que não se formalize os conceitos, nem se promova uma motivação baseada em objectivos externos, como por exemplo as notas, que não permitem o desenvolvimento de competências necessárias à integração plena na sociedade, todas as crianças conseguem aprender. É necessário, apenas, promover um aprofundamento contínuo do conhecimento, através de uma

abordagem prática que valorize a realização de pesquisas, de acordo com os problemas das vidas reais e da sociedade em que as crianças estão inseridas, de modo a que tenham desejo de aprender e estejam motivadas intrinsecamente.

Assim, a escola e os professores, na opinião de Bruner (1998: 31-33), se quiserem cumprir a sua real função educativa devem ir além da parte intelectual, devem atender à parte emotiva, promover o aprender como aprender, a compreensão geral da estrutura dos assuntos, temas ou conteúdos a abordar, para que as crianças possam ligar e relacionar as coisas entre si de modo significativo.

A perspectiva sociocentrada para onde a função social e formativa do MEM se aproximou, através da negociação e regulação cooperativa das regras sociais e morais, é entendida pela professora Inácia Santana (1998: 7) como um processo de aprendizagem interactiva, dinâmica e cooperativa num grupo de pares, assente na teoria de Vygotsky e na ligação entre aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, no conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Se pretendermos saber a verdadeira relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem na óptica de Vygotsky (1989: 95-97), temos que atender a dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real designa aquilo que uma criança é capaz de fazer sozinha, mas se queremos entender para além deste nível, ou seja, a capacidade para a criança executar tarefas com a ajuda de colegas ou adultos mais capazes, já estamos a falar do desenvolvimento potencial.

Esta possibilidade de modificação do desempenho da criança através da intervenção de outro mais capaz é um aspecto central na teoria de Vygotsky e na cultura pedagógica do MEM. A interacção social é essencial ao desenvolvimento individual da criança, porque a sua aprendizagem e crescimento ocorrem num determinado ambiente social, onde o grupo cultural a que pertence lhe fornece pistas e formas de perceber e organizar o seu quotidiano real.

Vygotsky (1989: 97) define e o MEM adopta que é a partir dos dois níveis de desenvolvimento real e potencial que a aprendizagem acontece e que é necessário criar condições para que ocorra a zona de desenvolvimento proximal:

«ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.» (Vygotsky, 1989: 97).

O MEM reconhece que todo o desenvolvimento da criança passa por estes dois níveis de desenvolvimento definidos por Vygotsky (1989), e que aquilo que a criança hoje faz acompanhada, no dia seguinte, passará a ser desenvolvimento real, porque já é capaz de fazer sozinha. Por isso, desenvolve as suas práticas educativas no sentido da real criação de zonas de desenvolvimento proximal, para que todos os alunos, com o apoio do professor ou de colegas mais capazes, consigam progredir no seu desenvolvimento e atinjam um nível superior de desempenho.

Este posicionamento epistemológico do MEM aproxima-o da perspectiva sociocultural de Vygotsky e da aprendizagem pela descoberta de Bruner, pois só numa prática pedagógica partilhada e democrática, onde os alunos realizam um trabalho livre e criador, a partir de problemas que se levantam, de expectativas que se criam, de hipóteses que se formam e se verificam, num ambiente de partilha e entreajuda, pode acontecer o sucesso de todos.

O empenhamento do MEM na construção de comunidades democráticas de aprendizagem nas escolas, para que se viva uma verdadeira socialização democrática, favorece a ligação entre o social e o pessoal, entre o aprender e o ensinar, ou seja, promove uma aprendizagem em contextos socioculturais diversificados, necessários ao desenvolvimento potencial.

Ao longo do seu percurso, o MEM sempre reconheceu ser necessário desenvolver uma cultura pedagógica própria, que acompanhasse a evolução científica e cultural, essencial ao crescimento profissional, a uma prática educativa de qualidade e a uma educação coerente com a formação, tendo sempre em vista o sucesso educativo de todos.

Este objectivo realizou-se e o MEM conseguiu tornar-se numa associação pedagógica que promove uma educação cooperativa e democrática nas escolas, a partir de um «Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes» (Niza 1996: 139), onde partilham e reflectem sobre as práticas pedagógicas e os diversos contributos teóricos, visando sempre um maior aprofundamento e melhoramento das relações humanas e da acção educativa. O fenómeno da aprendizagem não é visto numa perspectiva individualista e competitiva, e a cultura não tem um papel secundário. Pelo contrário, o conceito de cultura é central na aprendizagem, a qual decorre como um processo complexo, influenciado pelos contextos e pessoas onde está inserida, e o trabalho individual acontece quando a criança necessita e solicita.

Esta importância atribuída pelo MEM aos dois paradigmas anteriores, o construtivismo e o cognitivismo, também é reforçada por Rey et al. (2005: 15), na actual pedagogia das competências.

«a interdependência destes conceitos resulta do facto do cognitivismo não proporcionar condições favoráveis à aprendizagem sem o conhecimento efectivo do funcionamento cognitivo dos alunos. O construtivismo considera que o principal momento do processo de aprendizagem é aquele em que o aluno renuncia, autonomamente, aos seus pré-conceitos, apropriando-se de uma estrutura conceptual inerente às competências em construção.» Rey et al., 2005: 15).

Rey et al. reconhecem, assim, que a construção de competências acontece através da resolução de problemas, no seu ambiente cultural, a partir de perguntas reais que conferem sentido ao trabalho e às aprendizagens dos alunos. Nesta ordem de ideias, podemos dizer que há ligação entre a concepção construtivista da aprendizagem, a abordagem por competências e o MEMP, na questão do desenvolvimento da aprendizagem, porque para que a aprendizagem ocorra, todos focam ser inevitável uma transformação da estrutura cognitiva a partir de factos reais, onde cada um constrói o seu conhecimento de acordo com o seu ritmo, e não acumula informações desligadas do contexto e desprovidas de sentido.

Na opinião de Sérgio Niza (1998: 78-83), a cultura pedagógica que facilita uma aprendizagem significativa de todos os alunos é a que valoriza os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa.

Os vários circuitos de comunicação devem ser valorizados na escola, porque a informação científica e cultural, na sociedade em geral, circula em redes de comunicação e provoca uma motivação intrínseca nos alunos, necessária à mobilização das suas capacidades de expressão e produção, na interacção com os outros. É através desta interacção comunicativa, baseada numa aprendizagem cooperativa e construtivista, onde trabalham aos pares ou em pequenos grupos, que os alunos utilizam os saberes das diferentes áreas, estruturam o seu pensamento para comunicar de forma adequada e tomam consciência das vantagens da cooperação com os outros, em tarefas e projectos comuns.

Vários autores, como John Dewey (1959), Sharan (1980), Perret-Clermont (1981), Mugny & Doise (1983), Webb (1984), César Coll (1984) e Johnson & Johnson (1985), todos citados por Sérgio Niza (1998), e mais recentemente Arends (1995) e

Hargreaves (1998, 2004), Barreira e Moreira (2004), Meirieu (2005), têm vindo a demonstrar, através de diversas investigações, a importância do trabalho cooperativo na promoção de níveis mais elevados de execução e de desenvolvimento de competências, quando as condições interactivas dos grupos de cooperação são positivas.

Baseando-se nos estudos efectuados por César Coll (1984), Sérgio Niza menciona que só não se verificam progressos no desenvolvimento de competências quando os alunos trabalham em pares, se um dos seus elementos impingir a sua opinião, se todos os elementos do grupo tiverem a mesma opinião ou quando as tarefas a desempenhar por cada um são diferentes e predeterminadas para cada elemento.

Atenuando o efeito destes três aspectos menos positivos da aprendizagem cooperativa, a criação de estruturas de cooperação nas escolas é importante, não só para um maior e mais significativo desenvolvimento intelectual, mas também para o desenvolvimento de competências mais humanas, de ordem pessoal e social, as quais são necessárias à integração na sociedade actual e estão contidas no Currículo Nacional do Ensino Básico, o qual deve ser desenvolvido por todos os professores, em todas as escolas do nosso país.

O Currículo Nacional apela aos professores para uma gestão mais flexível e contextualizada do mesmo, prática frequente na cultura pedagógica do MEM, a qual envolve sempre os alunos com a sua cultura, experiências e interesses, na organização do trabalho. No MEM há sempre uma participação democrática directa de todos na organização do trabalho, na gestão do currículo, na avaliação, ou seja, em toda a vida da escola.

Nesta linha, depreende-se que só quando professores e alunos, em cooperação, aplicarem atitudes, valores, competências sociais e éticas na escola, viverem de forma directa e activa a própria democracia no seu contexto real, se formarão cidadãos conscientes, capazes de agir pessoalmente e socialmente, ou seja, se conseguirá «tornar congruente a utilização dos meios e dos modelos organizativos da educação com os fins e o destino democrático da construção do Homem.» (Sérgio Niza, 1998: 83-84).

Os professores podem perfeitamente dar ou cumprir o programa sem que os alunos tenham desenvolvido as competências essenciais. Assim, hoje, mais do que nunca, é necessário modificar, repensar, adaptar o currículo ao contexto, ao grupo, a cada um, para que haja uma verdadeira e significativa aprendizagem.

Para que todos tenham uma aprendizagem com sucesso torna-se necessário ultrapassar a organização curricular uniforme e transmissiva que persiste em se manter

nas escolas do século XXI, e organizar o trabalho escolar com mais eficácia, de forma mais democrática, cooperativa e autónoma. Esta é uma constante preocupação para os professores do MEM, que desde há quatro décadas, mantêm uma cultura pedagógica entendida como prática de formação para a cidadania democrática, envolvendo e responsabilizando os alunos na sua própria aprendizagem.

A fim de entendermos a coerência existente entre os princípios pedagógicos que o MEM defende e o trabalho escolar, descrevemos, em seguida, o contexto de trabalho educativo em sala de aula, deste Movimento, cuja estruturação e organização requer uma gestão própria do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades.

3.3 Organização do ambiente e acção educativa no MEM

Atendendo ao passado histórico e à cultura pedagógica do MEM, referidos anteriormente, a escola deve ser entendida,

«antes de mais, como uma instituição de desenvolvimento humano, onde, num ambiente sócio-cultural de mediação, os estudantes e os professores negociam, entre si, de forma compartilhada, a significação das situações em que se envolvem para fazer e conhecer coisas por si programadas em cooperação.» (Sérgio Niza, 2003: 3)

Associada a esta concepção de escola, o Movimento determinou três finalidades formativas como forma de atribuir sentido ao acto educativo: «a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura.» (Sérgio Niza, 1996: 141).

Para que a acção educativa atenda a estas dimensões, o contexto sala de aula deve ser organizado em cooperação com a turma e de acordo com os princípios que o MEM defende, os quais iremos referir mais à frente.

Deste modo, os que acreditam na Escola Moderna vêem-na como um lugar onde alunos e professores criam as condições necessárias à aprendizagem de todos, as quais passam pela organização do espaço e do tempo, pela escolha dos materiais e pela criação de um clima socioafectivo, que permita uma jornada estimulante, através de processos de cooperação, de inter-ajuda e de partilha de saberes e realizações.

Logicamente, este entendimento de escola e da acção educativa exige aos docentes do MEM uma actuação diferente daqueles que se baseiam numa escola cuja função se limita à transmissão de conhecimentos considerados como certos.

A organização e o desenvolvimento da prática educativa foram e continuam a ser condições fundamentais ao longo de todo o percurso do MEM. Desde os anos sessenta que este Movimento valoriza a vivência em grupo, o trabalho cooperativo, a relação com o meio, as experiências anteriores dos alunos, o esforço nas novas aprendizagens e o diálogo negocial (Pires, 2003: 26).

Sendo assim, apresentamos, agora, a organização da sala de aula e o desenvolvimento da prática educativa, atendendo ao espaço, aos instrumentos de apoio ao trabalho, ao tempo, ao papel do professor e aos princípios pedagógicos subjacentes a toda a acção educativa.

Em relação ao espaço sala de aulas, as professoras Grave-Resendes e Soares (2002: 23-30) informam que está organizado em várias áreas de apoio ao trabalho escolar: Área da Língua Portuguesa, Área da Biblioteca, Área da Matemática, Área das Ciências e Experiências, Área da Expressão Artística e uma Área da Organização e Pilotagem do Trabalho. Todas as áreas estão identificadas e distribuídas à volta da sala. Em cada área existe um conjunto de materiais próprios: ficheiros auto-correctivos, livros, guiões, computadores, impressora, materiais estruturados e não estruturados para apoio ao desenvolvimento das competências específicas de cada área do Currículo. Estes materiais vão aumentando ao longo do ano, consoante os conteúdos tratados e as produções dos alunos. O centro da sala é uma zona com mesas e cadeiras destinado à realização de diversos trabalhos colectivos: Planificação Semanal e Diária, Trabalho de Texto, Matemática Colectiva, Trabalho em projectos, Comunicações, Auto e hetero-avaliação, etc.

Para Sérgio Niza (1998: 84-86), o espaço sala de aula é organizado em duas vertentes: uma referente às áreas de apoio específico ao programa e outra referente às áreas de apoio geral, as quais vão surgindo ao redor da sala, junto às paredes, todas identificadas e acompanhadas de instrumentos de registo, para uma maior autonomia e aproveitamento por parte dos alunos na sua utilização.

Em relação às áreas de apoio específico, refere que estas servem, sobretudo, de ajuda à aquisição e desenvolvimento das competências essenciais e gerais do Currículo Nacional. As áreas são seis e consistem num atelier de expressão plástica, numa oficina de teatro, numa área de apoio à educação musical, num núcleo de documentação e informação, numa oficina de escrita e edição e num laboratório de ciências e matemática. Estas áreas, apesar de apresentarem algumas designações diferentes das

áreas apresentadas anteriormente por Grave-Resendes e Soares (2002), têm as mesmas finalidades.

Na zona da expressão plástica existe diversos materiais de suporte à pintura, ao desenho, às construções, à tecelagem, à elaboração de cartazes, à fotografia, etc., para os alunos colocarem em prática as suas ideias e imaginação. Existe, ainda, um espaço destinado à exposição das produções dos alunos.

A oficina de teatro, tendo a actividade dramática como acção privilegiada da educação artística, contem diferentes roupas, adereços, máscaras, fantoches, marionetas e um biombo. Sendo as práticas dramáticas globalizadoras, envolvendo diversas áreas do currículo, os materiais de apoio à educação musical podem estar associados a esta oficina, nomeadamente o leitor de CD e DVD, o gravador, alguns instrumentos musicais, letras de canções e suas coreografias.

O núcleo de documentação e informação, ou mais conhecido por biblioteca, possui livros, enciclopédias, manuais, jornais, revistas, trabalhos de pesquisa e estudo realizados pelos alunos, tudo ordenado e classificado, para que possam ser consultados facilmente, num ambiente confortável e agradável. Neste recanto, geralmente existe um tapete e algumas almofadas ao lado das prateleiras que contêm os livros, para que o meio envolvente seja propício à pesquisa e à leitura.

Próximo da biblioteca encontra-se a oficina de escrita e de edição que reúne um ou mais computadores, uma impressora, uma mesa para trabalhar e os materiais necessários à correspondência interescolar. Habitualmente, há um placar para a exposição dos textos produzidos pelos alunos e para a correspondência recebida ou enviada aos correspondentes.

O laboratório de ciências e matemáticas consiste num local recheado de materiais estruturados e não estruturados e de réplicas de experiências científicas, que servem de suporte ao estudo, à realização de várias experiências e ao desenvolvimento de projectos segundo os interesses dos alunos, bem como a uma intervenção planeada do professor, como forma de sistematizar os conhecimentos, atendendo ao nível dos alunos e ao contexto escolar.

Quanto às áreas de apoio geral ao trabalho, Sérgio Niza explica que correspondem a um armário com diversos materiais colectivos de desgaste, de utilização e de arrumação livre pelos alunos, a uma bancada com vários ficheiros e guiões de trabalho ordenados e classificados, consoante as diversas áreas do currículo e do ano lectivo em questão, para fácil acesso e posterior registo sistemático da sua utilização. Por fim, há

um placar com vários mapas de registo que servem de organização e regulação da evolução do trabalho. Esses mapas de registo para pilotagem das actividades de aprendizagem resumem-se ao quadro das tarefas, das presenças, da produção de textos, das leituras realizadas, dos projectos em estudo, da planificação diária, das listas de verificação e do Diário de Turma.

Em relação aos materiais de organização e regulação do trabalho, vamos começar pelas listas de verificação, por serem mapas de planeamento curricular anual e por terem como finalidade «não só o suporte de leituras da evolução dos programas, mas são, convergentemente, o quadro de referência para a construção de projectos de estudo e de pesquisa para o trabalho de aprendizagem curricular.» (Sérgio Niza, 1998: 87).

Estes mapas de desenvolvimento curricular anual equivalem a tabelas de dupla entrada, onde na vertical se colocam competências e conteúdos essenciais a cada disciplina, e na horizontal escrevem-se os nomes dos alunos, para que possam assinalar nas respectivas quadrículas, segundo um código combinado, o domínio das competências e temas trabalhados. São essencialmente instrumentos que permitem ao próprio aluno e ao professor verificar a evolução da aprendizagem, ou seja, apurar o que já aprenderam ou o que ainda falta aprender, num processo de auto e hetero-avaliação, de modo a que cada aluno tome consciência daquilo que realmente sabe e daquilo que ainda sente dificuldades e precisa melhorar.

Após a apresentação do plano curricular anual no início do ano lectivo, como forma de os alunos terem conhecimento do que a escola espera deles e de tomarem consciência do trabalho que devem desenvolver e empenhar-se ao longo do ano, seguem-se outras planificações mais singulares, Planificação Semanal e Planificação Diária, feitas pelos alunos e professor, em Conselho de Turma.

Estes dois planos de trabalho são, também, instrumentos de planificação e de controlo das aprendizagens que permitem diferenciar as actividades, os temas, o tempo, implicar o professor e envolver os alunos, responsabilizando-os pessoalmente e perante a turma. A Planificação Semanal é delineada à segunda-feira, logo de manhã, e avaliada no final da sexta-feira. A Planificação Diária, como o próprio nome indica, ocorre todos os dias, logo de manhã, para decidirem, de acordo com o plano semanal, as actividades e os intervenientes no processo diário, e no desfecho do dia fazem o balanço do trabalho realizado. Qualquer plano, depois de pronto, é afixado no placar, como meio de relembrar o que ficou combinado, e para que sejam feitas alterações ou ajustamentos, caso seja necessário.

Esta forma de planificar e gerir o trabalho anual, semanal e diário, envolvendo alunos e professor, implica uma real comunicação, cooperação e participação democrática de todos, para que cheguem a um consenso, o que ultrapassa a planificação feita individualmente pelo professor e transmitida aos alunos sem nenhuma negociação.

O Plano Anual, como já foi referido, é um instrumento de pilotagem de trabalho, mas a unidade principal de desenvolvimento curricular é a semana. Nesta perspectiva, existe uma Agenda Semanal onde são registados certos tempos nucleares e estruturantes que constituem uma rotina e outros que são variáveis, consoante o grupo e o contexto escolar.

As actividades nucleares que se mantêm ao longo da semana são: o Conselho ou Assembleia de Turma que reúne todos os dias, no início e final do dia, sendo mais prolongado à segunda-feira e à sexta-feira, por se tratar da programação e avaliação semanal; a Apresentação de Produções Pessoais, também denominada de Ler, Mostrar e Contar, ocorre quando chegam à escola; o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), onde os alunos executam autonomamente as tarefas do Plano Individual de Trabalho (PIT); o Tempo de Trabalho de Projectos, onde os alunos desenvolvem vários assuntos consoante os seus interesses e os temas presentes no currículo; o Trabalho de Texto, a Matemática Colectiva, as Actividades de Extensão Curricular, os Livros e a Leitura, as Secções Colectivas da Expressão Artística ou da Educação Física.

Todas estas actividades interligam-se ao longo do dia. O desenvolvimento do trabalho começa com a Assembleia de Turma para delineação do plano semanal ou diário e para a apresentação de diversas produções escritas, orais ou artísticas, por parte dos alunos e professor, as quais são apreciadas e comentadas. Depois partem para o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), para o Trabalho de Projecto ou para Actividades de Extensão, consoante a sua Agenda Semanal.

O TEA, segundo Sérgio Niza (1998: 90) acontece todos os dias, durante uma hora, para os alunos individualmente ou aos pares, exercitarem capacidades e competências curriculares, através da realização de várias actividades, algumas previstas no PIT. É neste turno dedicado ao TEA que o professor dispõe de mais tempo para apoiar sistematicamente os alunos que apresentam maior dificuldade.

As Actividades de Extensão Curricular dizem respeito a visitas de estudo, a recolha de informações através de questionários, entrevistas, observação do meio, a elaboração do jornal escolar, à correspondência escolar, etc.

O Trabalho de Projecto consiste no empenhamento dos alunos na pesquisa e descoberta de respostas para várias questões que pretendem saber ou desenvolver, e que escrevem num registo próprio, o qual contém uma coluna para escreverem o que pretendem saber, o que já sabem, quem vai fazer, o que precisam e quando pretendem finalizar e comunicar à turma ou a outros convidados.

Este tipo de trabalho é sempre centrado nos alunos e parte dos seus interesses, dos guiões de trabalho, da leitura de um livro, de uma notícia que ouviram, de um acontecimento que viveram ou dos conteúdos do currículo expostos nos mapas que se encontram na sala. Ao mesmo tempo realizam-se vários projectos, aos pares, em grupo de três ou quatro alunos, sempre com o apoio do professor quando necessário, quer na identificação do problema, quer na execução ou na comunicação.

No final da apresentação de um projecto, os alunos entregam um questionário ou uma ficha aos colegas, sobre os assuntos do projecto e ajudam no seu preenchimento se existirem dificuldades e dúvidas. Neste momento, o papel do professor é fundamental para a sistematização e esclarecimento de dúvidas. Depois segue-se a reflexão e avaliação dos trabalhos por todos (Pires, 2003: 30).

As actividades colectivas são sessões de trabalho colectivo e interactivo entre alunos e professor, e podem ser a nível da Matemática, das Expressões Artísticas, da Educação Física, da Leitura de livros que já leram ou que estão a ler por capítulos e Trabalho de Texto. Esta última actividade colectiva é importantíssima para o desenvolvimento da escrita. Geralmente, os alunos seleccionam um texto por cada aluno, escrevem-no no quadro tal como o autor o escreveu, e, só depois fazem a sua reescrita colectivamente, dando sugestões a nível gramatical ou estrutural, a fim de melhorarem e desenvolverem o mesmo. A versão final é copiada por todos e pode ser ilustrada, exposta no placar da leitura e escrita no computador para integrar o jornal ou o livro da turma.

O dia encerra, repetidamente, com uma reunião de Conselho de Turma, para fazerem um balanço acerca do trabalho diário ou semanal, o qual irá originar uma nova planificação ou continuação da anterior.

Após uma semana de trabalho, onde desenvolveram várias actividades, reúnem-se em Conselho de Turma, para avaliarem o trabalho desenvolvido e para lerem o Diário de Turma, onde estão várias apreciações escritas ao longo da semana, sobre o trabalho desenvolvido nesse período. O Diário de Turma é outro instrumento considerado essencial à forma de trabalhar no MEM e é definido por Ana Pessoa (1999: 155), como

um meio que permite avaliar, programar, negociar e tomar decisões através de um debate crítico acerca da vida semanal do grupo. Sérgio Niza (1998: 88-89) acrescenta que é um instrumento que não tem lugar para julgamentos, mas para o debate das ocorrências positivas e negativas que ocorreram durante a semana, de forma a clarificar os factos e os comportamentos sociais, visando sempre orientações futuras que emergem do grupo como regras de vida.

Para nos situarmos melhor, o Diário de Turma pode ser uma folha grande ou um livro grande, onde cada folha está dividida em quatro colunas, com os seguintes títulos: Gostei, Não Gostei, Fizemos e Queremos Fazer. Aí, os alunos e professores podem escrever as suas opiniões sobre os trabalhos efectuados ao longo da semana, bem como sobre os intervenientes nesse processo, e dar sugestões para futuras realizações.

Deste balanço semanal surge uma nova planificação semanal na segunda-feira seguinte, a qual é orientada pelos alunos, um Presidente e um Secretário, que seguem uma ordem de trabalho e registam por escrito num livro de actas, todas as decisões tomadas.

Nesta sequência de trabalho, compreendemos que o Conselho de Turma é um dos instrumentos fundamentais neste modelo de trabalho. Ana Pessoa (1999: 154) define-o como uma «instituição formal de regulação social da vida escolar, com o apoio cooperante do educador que faz o balanço intelectual e o progresso moral da turma a partir dos registos de pilotagem das acções planeadas e dos juízos fixados no Diário de Turma.». Sérgio Niza (1998: 89) corrobora também desta opinião e refere-se ao Conselho de Turma, como o local onde

«a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens. [...] se desenvolvem social e moralmente os alunos. [...] constroem-se, em suma, por aproximações sucessivas, a consciência e as estratégias para que cada um dos alunos, com o apoio do professor e dos seus pares, possa chegar aos objectivos comuns de aprendizagem.» (Sérgio Niza, 1998: 89).

Por fim, surge o Plano Individual de trabalho (PIT), o qual consiste num instrumento de planificação individual, mas que se cruza com o trabalho colectivo. É um instrumento que serve de controlo e de regulação do trabalho para o aluno e para o professor (Pires, 2003: 42-43).

Na segunda-feira, os alunos registam no PIT o que pensam fazer durante a semana, de acordo com os seus interesses, necessidades e sugestões apresentadas pelo professor ou pelos colegas, no Conselho de Turma, na hora da avaliação. Podem

escolher e assinalar no PIT escrita de textos, leituras, realização de fichas dos diversos ficheiros, actividades diversificadas no computador, correspondência, experiências, ajuda aos colegas, etc. Depois decidem se querem realizar o trabalho individualmente, aos pares ou em pequenos grupos, mas tendo em conta as sugestões apresentadas na hetero-avaliação do último Conselho de Turma.

Nos outros dias, vão registando o que já fizeram e controlando o que ainda falta acabar. Na sexta-feira, em Conselho de Turma, cada aluno faz a sua auto-avaliação e expõe ao grupo. O professor fica a saber o que cada um fez ou não, quais as razões por não terem cumprido o que tinham assinalado no PIT ou por terem feito mais do que tinham previsto. Aí, consoante a produção de cada um, o professor dá a sua opinião acerca dos trabalhos e sugere actividades que se justifiquem. Os alunos também dão a sua opinião e oferecem-se para ajudar os colegas que ainda apresentam algumas dificuldades.

A existência de um tempo próprio para os alunos pedirem ajuda quando ainda têm dificuldades ou para se disponibilizarem para ajudar os colegas quando sabem é uma forma de os alunos se consciencializarem das suas capacidades e dificuldades e, por outro lado, torna-se num momento de grande enriquecimento para todos, porque tanto os alunos que explicam como os que ultrapassam as suas dificuldades aprendem.

Enquanto os alunos estão a desenvolver as tarefas que estão assinaladas no PIT, durante o Tempo de Estudo Autónomo, o professor dispõe de tempo para apoiar os alunos que ainda revelam dificuldades nalguma área do currículo. O apoio aos alunos que ainda precisam de ajuda individual por parte do professor ou dos colegas fica decidido no Conselho de Turma, na segunda-feira, e é assinalado na planificação semanal e no próprio PIT do aluno. Se o professor ou algum aluno não cumprir com o apoio como estava previsto, terão de explicar as razões no Conselho de Turma, à sexta-feira, e apresentar uma solução para resolver a situação.

O PIT, como diz Grave-Resendes e Soares (2002: 89), é um Plano Individual de Trabalho e não um Plano de Trabalho Individual. Logo, torna-se num instrumento de cooperação muito importante para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e num instrumento privilegiado de diferenciação pedagógica, uma vez que permite a cada aluno gerir, avaliar e reflectir o seu próprio trabalho ao longo da semana, o qual, na sexta-feira, em Conselho de Turma, ainda será avaliado e reflectido também pelos colegas e professor.

Esta auto e hetero-avaliação, feita em colectivo e com instrumentos próprios, constitui para Santana (1998:11-19), uma forma dos alunos irem progressivamente tomando consciência e aperfeiçoando a quantidade, a qualidade e o grau de dificuldade do trabalho que se propõem realizar durante a semana, ou seja, é uma forma de regulação do percurso de aprendizagem de cada um por si próprio e por parte da professora. Os pais também podem participar, valorizando os aspectos mais positivos e incentivando o progresso nas áreas mais fracas.

Todos os instrumentos apoiantes do processo de aprendizagem, acabados de referir, segundo Sérgio Niza (1998: 94), são construídos ao longo dos anos num devir constante entre as reais necessidades na prática e a evolução teórica e científica, os quais tornam possível uma avaliação formativa em cooperação, promotora de desenvolvimento intelectual e socioafectivo dos alunos, ao longo de todo o ano lectivo.

Neste ambiente educativo, onde todos os intervenientes se relacionam, num clima socioafectivo autêntico e de respeito, tomam decisões a nível da planificação e da avaliação, participam na regulação da acção educativa e constroem-se os verdadeiros valores democráticos, implica uma nova organização e gestão da turma por parte do professor, de forma a reduzir o seu tempo de intervenção e dar aos alunos um papel activo e decisivo na construção dos seus próprios saberes.

Nesta perspectiva, o papel do professor passa a ser aquele que ajuda, apoia, orienta em cooperação, para que todos os alunos se desenvolvam de acordo com o seu estilo de aprendizagem, se tornem mais autónomos, confiantes e sejam capazes de participar activamente e conscientemente no espaço onde se inserem.

O MEM defende, assim, que o professor deve assumir um papel de formador, ser o «promotor da organização participada, o dinamizador da cooperação, o animador cívico e moral do treino democrático, o auditor activo para provocar a livre expressão e a atitude crítica para além de manter e estimular a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada.» (Ana Pessoa, 1999: 155), pois só a cooperação produz independência pessoal e moral.

O modelo pedagógico do MEM que temos vindo a apresentar, integra um conjunto de princípios estratégicos da acção educativa que iremos descrever textualmente, como forma de sintetizar o modelo pedagógico defendido por este Movimento, o qual apoia uma organização e gestão cooperada e democrática da aprendizagem, envolvendo todos os elementos que fazem parte da intervenção educativa:

«1.º A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores.

2.º O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência, efectiva, dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa.

3.º O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projectos de estudo, de investigação ou de intervenção, para a compreensão dos conceitos e das suas relações.

4.º Os alunos partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos em que se envolvem, para a sua comunicação. A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento.

5.º A organização contratada da acção educativa evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professores e alunos e alunos entre si). A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços faz-se em cooperação formativa e reguladora.

6.º A realização de trabalho escolar fora da sala de aula (trabalho para casa) apenas decorrerá do plano individual de trabalho, autoproposto, como complemento de actividades de pesquisa documental, inquérito, leitura de livros ou produção de textos.

7.º A organização de um sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo. O sistema de pilotagem sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma.

8.º A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa: o Conselho, com o apoio cooperante do professor, é a instituição formal de regulação social da vida escolar.

9.º Os processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana: as estratégias de aprendizagem orientam-se pelas estratégias metodológicas próprias de cada área científica, tecnológica ou artística e não por transposições didácticas (homologia de processos metodológicos).

10.º Os saberes e produções culturais dos alunos partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem.

11.º A cooperação e interajuda dos alunos na construção das aprendizagens dão sentido sócio-moral ao desenvolvimento curricular.

12.º Os alunos intervêm no meio, interpelam a comunidade e integram na aula “actores” da comunidade educativa, como fontes de conhecimento dos seus projectos de estudo e de investigação.» (Sérgio Niza, 1998: 95-96).

Após o exposto, concluímos que o modelo de trabalho educativo do MEM valoriza, sobretudo, a aprendizagem dos alunos em situação de grupo, num ambiente de solidariedade, de colaboração, de interajuda e de responsabilização. Só num ambiente de convivência democrática, onde os alunos participam na gestão das actividades, dos conteúdos, dos materiais, do espaço, do tempo, trabalham de forma diferenciada e comunicam aos outros as suas produções, é possível desenvolver todos os princípios de intervenção da acção educativa referidos, de modo a que todos e cada um adquiram mais conhecimentos, desenvolvam competências pessoais e sociais e se tornem mais compreensivos, críticos, tolerantes e democráticos.

O modelo pedagógico, que se procurou descrever, torna possível a aprendizagem significativa, porque permite aos alunos a comunicação, a participação, a colocação em prática de finalidades explícitas, diversas técnicas e instrumentos de apoio, numa interacção cooperada com os colegas e com o professor. Em síntese, só um modelo que partilha responsabilidades, que permite o conhecimento imediato da intencionalidade de qualquer actividade e a auto-regulação dos saberes, favorece uma aprendizagem significativa, consciente e uma avaliação transparente e formativa das competências.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

Problemática, objetivos e questões

A escola, como local privilegiado de educação e de formação e como instituição integrada na sociedade, acompanha as transformações que vão ocorrendo e, por vezes, ela própria provoca modificações que vão alterar a sua missão. Uma das suas grandes funções, por exemplo, a divulgação da informação, já há muito tempo que deixou de o ser, e o aspecto mais valioso da escola é, agora, considerado o capital humano.

Por outro lado, hoje em dia, já não se põe em questão se a verdadeira tarefa da escola é a de proporcionar a aquisição de competências (Rey et al., 2005: 13). No entanto, o aparecimento do conceito competência, apesar de ser utilizado sem qualquer problema em diversos contextos como «uma noção familiar» (Le Boterf, 2005: 8), desencadeou uma sucessão de dúvidas por parte dos professores, relativamente ao que são competências, como se promovem, como se avaliam, quais as vantagens desta pedagogia, etc.

Nesta pedagogia, o fundamental é facultar a aquisição de competências através da resolução de problemas, porque esta actividade atribui sentido e finalidade aos saberes, os quais são indispensáveis a uma boa integração na sociedade. Nas palavras de Roldão (2004: 16), «significa sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – nesses diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional.».

Reconhecidas as potencialidades da pedagogia das competências, o Ministério da Educação definiu um Currículo Nacional com as competências essenciais e gerais comuns a todos e, simultaneamente a sua operacionalização flexível, transversal e contextualizada, para que tudo funcione melhor e a aprendizagem seja mais significativa. A actual Reorganização Curricular do Ensino Básico, a partir do Decreto-Lei n.º 6/2001, é, então, uma forma de ultrapassar a visão de currículo como um plano predeterminado, que deve ser cumprido de forma uniforme em todas as salas, e concebê-lo como um projecto adequado aos alunos e aos contextos concretos.

É evidente que esta reorganização, focando mais a aprendizagem contextualizada e significativa do que a simples transmissão de conteúdos, implica alterações nas concepções e práticas pedagógicas dos professores. Pois, os saberes só adquirem valor quando integrados no desenvolvimento de competências, através da experiência

concreta. Por outro lado, o uso escrito da palavra competência não significa a sua integração e desenvolvimento espontâneo, porque a aprendizagem de competências não é compatível com os meios de ensino que se limitam, apenas, ao uso linear dos manuais e à realização de fichas iguais para todos.

Assim, torna-se necessário, uma substituição progressiva deste tipo de ensino por situações reais, interessantes, adequadas aos alunos e aos contextos, consoante as competências que se pretendem desenvolver. Por exemplo, o recurso à situação-problema, à elaboração de projectos a partir dos interesses dos alunos, tal como propõem Barreira e Moreira (2004), Le Boterf (2005), Rey et al. (2005), Meirieu (2005), entre outros.

É urgente que se comece a alterar certos hábitos enraizados durante décadas, pela tradição de ensino. Alguns professores poderão pensar que esta mudança implica uma modificação integral da sua prática pedagógica, mas tal não corresponde à realidade.

«Na verdade a mudança de actuação não traduz uma transformação radical, mas uma dinamização das intenções educativas. Trata-se de renovar a terminologia através da qual se definem as missões da escola, reformulando prioridades e reavivando o entusiasmo com que as colocamos em prática.» (Rey et al., 2005: 197).

A mudança é inevitável a uma transformação efectiva das práticas escolares e consequente melhoramento do processo educativo, mas, na verdade, existem muitas interrogações sobre a forma de a concretizar.

Philippe Meirieu, no prefácio à obra de Rey et al. (2005: 9), lembra que «o êxito da noção de competência constitui um disfarce modernista das práticas mais tradicionais e selectivas». E, recordando Jacques Brel, acrescenta que é urgente ultrapassar a capacidade que os professores têm de «construir o velho a partir do novo». Na verdade, os professores deviam agir ao contrário, «construírem o novo a partir do velho». Porém, é necessário descobrir como alterar esta situação.

Uma das hipóteses possíveis, em nosso entendimento, pode ser a investigação desta problemática na Escola Moderna. No entanto, a escolha da Escola Moderna resulta de vários propósitos: em primeiro lugar, do interesse pessoal e profissional em conhecer o modelo pedagógico do MEM; em segundo lugar, por sabermos, após consulta de alguma bibliografia, que o desenvolvimento de competências implica um professor que partilha o poder com os alunos e que se vê como um criador e orientador de situações de aprendizagem, ou seja, um professor que não se assuma como a causa das aprendizagens dos alunos, mas apenas como a ocasião (Philippe Meirieu, 2005: 10).

Logo, não podíamos desenvolver o nosso estudo numa sala onde o professor ainda fosse a figura principal e os alunos não tivessem espaço de manobra ou onde os manuais escolares fossem praticamente o único material existente.

É evidente que, numa escola onde os professores orientam a sua prática pedagógica de acordo com os princípios de estruturação da acção educativa do MEM, há maior possibilidade de descoberta de formas de operacionalização e avaliação viáveis ao desenvolvimento de competências, porque a cultura pedagógica deste Movimento implica uma acção democrática e cooperativa entre professores e alunos.

Estes propósitos são reforçados pelo facto de estar em vigor um Currículo Nacional em termos de competências, a desenvolver de forma contextualizada, flexível, e integrando conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de modo a que todos os alunos aprendam mais, mas de forma significativa.

É, pois, neste contexto que procurámos conhecer como se processa a aprendizagem e avaliação das competências gerais, numa sala de aulas onde a professora perfilha o modelo pedagógico do MEM. Procurámos, também, saber as percepções dos diversos actores intervenientes no sistema educativo sobre o desenvolvimento de competências pelos alunos e sobre o modelo pedagógico deste Movimento. Compreender as percepções, no contexto desta investigação, significa apreender o significado que os diferentes participantes atribuem ao objecto deste estudo, através das suas opiniões, as quais, sabemos que resultam de uma construção pessoal, com influência sócio-cultural.

No âmbito desta investigação, as questões que se nos levantaram e cuja clarificação se impunha são as seguintes:

- Como se planifica as competências gerais na Escola Moderna?
- Como se promove a aprendizagem das competências gerais na Escola Moderna?
- Como se avalia a aprendizagem das competências gerais na Escola Moderna?
- Poderá o modelo pedagógico do MEM promover o desenvolvimento das competências gerais?
- O que pensam os diversos agentes educativos, que participam directa e indirectamente no contexto investigado, nomeadamente: alunos, professores, directores, encarregados de educação, auxiliares da acção educativa, sobre o domínio das competências gerais pelos alunos e a metodologia de trabalho aplicada pela professora?

Estas questões orientaram a definição dos seguintes objectivos:

- Conhecer como se planifica e operacionaliza a prática pedagógica na Escola Moderna, ou seja, perceber como os alunos adquirem e desenvolvem as competências gerais, no seu quotidiano escolar.
- Perceber como se processa a avaliação das competências gerais na Escola Moderna, ou seja, apreender como os alunos tomam consciência dos seus progressos e dificuldades, no quotidiano escolar.
- Compreender as percepções dos alunos, professores, encarregados de educação, directora e auxiliares da acção educativa, em relação à aquisição e desenvolvimento das competências gerais na Escola Moderna, ou seja, até que ponto se estabelece correspondência entre a prática pedagógica e a aquisição das competências gerais pelos alunos da turma em estudo.

Acreditamos que esta pesquisa concreta, em contexto sala de aula, permitirá encontrar respostas às nossas questões e atingir os objectivos pretendidos. Investigar esta realidade escolar é, para nós, um desafio enriquecedor, pois partimos do pressuposto de que é fundamental compreender a realidade para nela intervir. Não se trata de um trabalho com objectivo reivindicativo, mas de saber quais as condições necessárias para que as mudanças a nível das práticas pedagógicas ocorram e não fiquem apenas pelas reformas.

Sem pretendermos generalizar esta investigação, de forma alguma, encaramos este trabalho como um modo de enriquecimento pessoal e profissional, e como um possível contributo para que a actuação pedagógica seja mais motivante, interessante, funcional, democrática e de qualidade para todos os alunos e professores.

CAPÍTULO 5

Opção metodológica por um estudo de caso de natureza qualitativa

A educação é, sem dúvida, uma área que provoca muitas questões de investigação. Durante algum tempo, essas questões foram investigadas segundo o paradigma quantitativo ou positivista. Aliás, segundo Bogdan e Biklen (1994: 70), ainda existem actualmente alguns teóricos da educação, nomeadamente Smith (1983), Stainback e Stainback (1985), Howe (1988), Firestone (1987), Smith e Heshusius (1986), que discutem as diferenças entre investigação do tipo quantitativo e qualitativo ou se as duas podem e devem ser articuladas.

Na opinião de Natércio Afonso (2005: 13-14), não existe oposição entre estas duas abordagens, mas sim confusão, por ignorarem que estas designações implicam uma grande variedade de perspectivas teóricas e práticas metodológicas, com conceitos que ainda não estão claramente definidos. O debate entre os defensores e opositores, para este autor, prende-se mais com a «questão da subjectividade versus objectividade.», controvérsia que para si não se justifica, uma vez que a própria realidade é socialmente construída, logo qualquer investigação quantitativa ou qualitativa envolve sempre dados subjectivos.

Miles e Huberman (1984, cit. por Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994: 34) reconhecem que há, realmente, um desvio entre o discurso e a prática, mas se ao nível do discurso as duas abordagens são irreconciliáveis, ao nível da prática geralmente combinam-se. Defendem, assim, a existência de «um continuum metodológico entre qualitativo e quantitativo.».

Deste modo, o debate entre estas duas correntes justificava-se no tempo em que predominavam os pressupostos positivistas do behaviorismo no contexto científico e «quando se negava o estatuto de ciência ao estudo compreensivo e interpretativo de fenómenos ou situações singulares, sem qualquer propósito de formulação de leis ou generalizações.» (Afonso, 2005:15).

Presentemente, para Bogdan e Biklen (2004: 11), já é habitual o uso da investigação qualitativa nas questões educacionais e, citando Popkewitz (1984), afirmam que a abordagem qualitativa já adquiriu legitimação e maturação.

«Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.» (Bogdan e Biklen, 2004: 11).

Embora esta mudança a nível das estratégias de investigação seja positiva, não significa tarefa fácil estudar as situações educativas, uma vez que a realidade diária não é percebida por todos os indivíduos do mesmo modo. Cada um, de acordo com as suas vivências e seus conhecimentos, vai atribuindo significados diferentes aos objectos e aos acontecimentos.

Estudar a realidade educativa, de facto, torna-se uma tarefa complexa, porque inclui a acção humana que é extremamente subjectiva. Assim, a educação como actividade humana, é um campo de estudo onde devem trabalhar de forma convergente vários discursos científicos, designadamente da psicologia, da sociologia, da antropologia, da economia, da política, para uma compreensão mais rica e profunda dos problemas em questão.

Neste sentido, Afonso (2005: 11) reconhece que as Ciências da Educação têm vindo a afirmar-se numa «lógica de mestiçagem epistemológica e metodológica, produzindo de facto uma comunidade científica autónoma com uma cultura própria. [...] não deixando, no entanto, de reflectir as matrizes das diversas ciências sociais em que se alicerçam...».

Bogdan e Biklen (1994: 43) sugerem, também, um olhar atento às modificações na evolução dos métodos qualitativos, muitas vezes provenientes da antropologia, pois, entendem a investigação qualitativa numa perspectiva sociológica e alegam que a investigação qualitativa assume diferentes denominações consoante os investigadores e suas perspectivas. Por exemplo, pode assumir as seguintes designações: «interaccionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo.» (idem: 17).

Frederick Erickson (1986, cit. por Lessard-Hérbert et al., 1994: 31) utiliza a expressão investigação interpretativa mas, nesta expressão engloba, também, um conjunto das diversas abordagens já referidas: «observação participante, etnografia, estudo de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa.».

Na opinião destes autores, apesar destas designações serem diferentes e não quererem dizer a mesma coisa, todas atribuem, até certo ponto, um importante papel ao

significado que os participantes atribuem às coisas, pois são esses pontos de vista que permitem desvendar a acção interna das situações.

Quase todos os estudos qualitativos, na opinião de Bodgan e Biklen (1994: 16), apesar de se desenvolverem em variados contextos e adoptarem muitas formas, envolvem trabalho de campo, o que implica estar dentro do território, do mundo do sujeito, para recolher dados descritivos, registar o que acontece, participar nas actividades dos sujeitos e tentar aprender o seu modo de pensar.

Hoje em dia, perante a mudança natural inerente a todos os seres vivos, concluímos que se queremos verdadeiramente responder às questões e aos desafios actuais da investigação educacional torna-se necessário assumir uma nova atitude de pesquisa, onde o investigador participa nas situações estudadas e, consoante os problemas e os contextos em estudo, recorre a diversos métodos de investigação. A lógica do investigador deve, portanto, ser a própria cultura que investiga e a maneira como os próprios sujeitos a vivem.

No nosso estudo, em que a pesquisa se circunscreve a uma escola, mais precisamente, ao que se passa com um grupo de alunos e sua professora, numa sala de aulas, concedemos primazia ao qualitativo, justamente, pela nossa preocupação fundamental consistir na compreensão daquela situação micro social ou, mais exactamente, compreender como a professora e os alunos no seu quotidiano operacionalizam a aprendizagem e avaliação de competências.

Apesar de sabermos que «a realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma como é percebida.» (Bodgan e Biklen, 1994: 54), avançámos para a compreensão geral desta complexa dinâmica real, porque o nosso interesse é, sobretudo, conhecer e aprender com a situação específica acima referida, e não tentar entender uma estrutura abstracta ou um facto geral.

Queremos ainda referir que estamos conscientes de que a neutralidade e objectividade do investigador é impossível. Se a investigação é uma actividade humana e social, logo os factos não se revelam de forma directa e gratuita aos olhos do investigador, nem este os enfrenta despido de todos os seus valores, princípios e preconceitos. Pelo contrário, é através das incertezas e das questões que vai colocando sobre os factos no decorrer do processo que o conhecimento sobre a situação estudada vai ganhando forma.

Para Ludke e André (1986: 2-5), o «conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo...», e o papel do investigador «é exactamente o de

tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objecto de estudo, em sua realização histórica.»), ou seja, é tentar fazer a ligação do conhecimento existente com as novas evidências, que vai determinar a partir da investigação.

Sob o ponto de vista metodológico podemos considerar o nosso estudo uma investigação de cariz qualitativo, porque possui um carácter descritivo e interpretativo, os dados foram recolhidos em ambiente natural, e tentámos captar as inúmeras variáveis que interagem ao mesmo tempo. Segundo as características básicas que configuram a investigação qualitativa ou naturalista, o presente estudo insere-se, ainda, numa abordagem de tipo estudo de caso (Ludke e André, 1986, Bodgan e Biklen, 1994, Afonso, 2005), uma vez que a área de estudo foi delimitada a uma sala de aulas, à observação das actividades específicas de um grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade, no seu próprio contexto, e atendemos à relação destes alunos com o todo, ou seja, com a escola.

A nossa investigação, segundo Ludke e André (1986: 17), é um estudo de caso, porque estudámos algo singular que tem um valor em si mesmo. Para Afonso (2005: 70), tal como para Ludke e André, também é um estudo de caso, uma vez que se refere sempre ao que é «particular, específico e único.». Para estes autores, um estudo de caso pode ser semelhante a outros que já tenham sido realizados, mas tem sempre uma utilidade inerente, distinta e, como tal, o objecto de estudo deve ser tratado com exclusividade e como uma representação única da realidade.

Daí, termos apostado nesta metodologia e numa perspectiva interdisciplinar, para uma melhor compreensão daquela realidade única, das inter-relações entre todos os seus elementos, envolvendo factores materiais e humanos.

Apesar de o estudo de caso assumir diferentes formas de se realizar, nomeadamente através de contactos telefónicos, através da Internet, nós optámos pela situação em que o investigador e os participantes interagem directamente, para uma maior compreensão dos comportamentos que constituem o objecto do nosso estudo.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), à medida que vamos recolhendo e agrupando os dados particulares podemos formular inferências, construir abstracções e, em alguns casos, poderá haver a preocupação em desenvolver teorias fundamentadas. No nosso caso, fomos recolhendo os dados, fazendo algumas ilações, mas a questão da generalização deixámos para segundo plano, pois não pretendíamos uma generalização na sua forma mais convencional.

Utilizando a expressão de Stake (1983, cit. por Ludke e André, 1986: 19) pretendemos apenas uma «generalização naturalística», a qual ocorre quando aprendemos com o caso propriamente dito. Assim, tentámos apreender com cuidado e detalhe a realidade quotidiana daquele grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade, na sua sala de aula, cuja professora seguia os princípios de estruturação da acção educativa do MEM, e só depois tentámos compreender como os resultados se enquadravam na teoria existente.

A opção por uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi, precisamente, pelo facto deste ambiente estar mais próximo da nossa vivência profissional e por estarmos conscientes de que um conhecimento mais profundo do espaço em que intervimos pode futuramente contribuir para uma intervenção mais adequada. Na opinião de Peter Woods (1999: 11), devemos fazer investigação

«para descobrirmos mais sobre nós próprios. Isto não significa que sejamos indulgentes, mas sim que é essencialmente através do self que compreendemos o mundo. Por sua vez, as descobertas que fazemos reflectem-se no self, que afecta a investigação, e assim sucessivamente.» (Peter Woods, 1999: 11).

Além deste enriquecimento pessoal e profissional seria relevante se este estudo contribuísse também para uma desconstrução, reconstrução e melhoramento das práticas pedagógicas em geral, fornecesse informação para evitar a repetição de erros, desencadeasse atitudes e processos mais flexíveis e adequados a cada contexto e, conseqüentemente, tornasse a aprendizagem por competências mais interessante e significativa, sobretudo, do ponto de vista dos alunos.

CAPÍTULO 6

Instrumentos e procedimentos metodológicos na recolha dos dados

Os dados, na opinião de Bodgan e Biklen (1994: 49), podem tomar diversas formas, nomeadamente, «transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. [...] também incluem diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais.», entre outros. São materiais em bruto, pistas que se recolhem no contexto do estudo e que serão analisados posteriormente ou no decorrer da investigação.

A recolha de dados pode, igualmente, ser efectuada através de diferentes modalidades, cabendo ao investigador optar por uma ou por outra modalidade, consoante as características da investigação a desenvolver e dos recursos disponíveis.

No quadro da investigação qualitativa ou naturalista, a observação, a entrevista e a análise documental são os instrumentos básicos que, habitualmente, são utilizados na recolha de dados (Ludke e André, 1986, Bodgan e Biklen, 1994, Lessard-Hérbert et al., 1994 e Natércio Afonso, 2005).

No entanto, Natércio Afonso (2005: 88) acrescenta a estas três técnicas, uma quarta que denomina de inquérito por questionário. Este autor considera, assim, quatro técnicas de recolha de dados, como as principais e mais frequentes, em estudos de investigação educacional. Elas são «a pesquisa arquivística, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário.».

Para a recolha de dados, no nosso estudo, optámos por estas quatro técnicas: observação participante, entrevista, análise documental e, por fim, como complemento do estudo, sem querermos a supremacia de uma ou sem querermos chegar a uma «verdadeira medida» (Bodgan e Biklen, 1994: 196), elaborámos um questionário a partir dos dados das observações e das entrevistas.

6.1 Pesquisa documental

Em relação à pesquisa arquivística ou documental, mais precisamente no que diz respeito a certos documentos oficiais, designadamente: o Projecto Educativo, o

Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades e os Projectos Curriculares de Turma, todas as escolas os possuem, nem que seja por ser uma imposição.

Por esta razão e por termos consciência de que muitas vezes estes documentos estão na gaveta, mas na prática não são convocados, nem são representativos do que ocorre no dia-a-dia da escola ou, mais precisamente, na sala de aulas, à partida, não constava dos nossos planos fazer uma análise desses documentos, porque o objectivo principal do nosso estudo é conhecer e compreender como se processa a aprendizagem e avaliação das competências gerais, e isso implica, principalmente, observar a prática pedagógica na sala de aulas.

Entretanto, ao termos conhecimento de que para Guba e Lincoln (1981, cit. por Ludke e André, 1986: 39), o uso de documentos numa investigação constitui «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.», decidimos consultá-los, com o intuito de verificar se as competências gerais que fazem parte do nosso estudo e que estão definidas no Currículo Nacional como um elemento de trabalho central, a ter em conta no processo de desenvolvimento do currículo, estavam contempladas no Projecto Educativo da Escola e no Projecto Curricular de Turma.

Além destes dois projectos, dedicámos alguma atenção a outros documentos, nomeadamente objectos, registos audiovisuais e produções artísticas que existiam na escola, uma vez que segundo Afonso (2005: 91) e Bodgan e Biklen (1994: 200), permitem, igualmente, a recolha de informação relevante.

6.2 Observação participante

Passando agora à observação, técnica assumida por nós, não como um simples ver, mas como um olhar atento a todas as situações que estavam numa permanente interacção, assumimo-la de acordo com a significação que Patrick Boumard (1999: 2) lhe atribui «não se trata de ver. Trata-se de olhar (regarder). Ainda que ver consista em receber imagens, olhar (regarder) supõe, como aliás diz a etimologia, “estar em guarda”, portanto prestar atenção, interessar-se.».

Deste modo, decidimos mergulhar no quotidiano de um grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade, no período das aulas curriculares, cuja prática pedagógica assentava nos princípios do modelo pedagógico do MEM, para observarmos todas as actividades diárias, a fim de compreendermos o modo como alunos e professora se relacionavam e trabalhavam, com vista à aprendizagem e avaliação das competências gerais, definidas no Currículo Nacional.

Consideramos mais adequado observar alunos do 4.º ano de escolaridade, uma vez que estavam no final do primeiro ciclo do ensino básico e, como tal, já tinham quatro anos de desenvolvimento de competências. Embora as competências gerais tenham continuidade no segundo e terceiro ciclo, pois as novas orientações curriculares consideram o ensino básico como um todo, faz sentido observar o domínio de competências no final do 4.º ano de escolaridade, como o balanço de um ciclo que finaliza.

Para acedermos ao contexto do estudo, contactámos os dirigentes do MEM, na Madeira, a fim de sabermos quantas turmas de 4.º ano de escolaridade existiam nesta ilha e quais as professoras com disponibilidade para participarem no estudo. Descobrimos que só existiam duas turmas de 4.º ano de escolaridade que seguiam o modelo pedagógico do MEM e que só numa delas seria possível observar. Em princípio, pensávamos que existiam muito mais turmas, mas perante a realidade, decidimos observar só uma turma.

A professora titular dessa turma mostrou-se logo disponível para colaborar connosco e sugeriu que começássemos a observar logo no dia seguinte. Como já estávamos em Maio e só podíamos observar até ao final de Junho, altura em que os alunos vão de férias, decidimos aproveitar a sugestão.

Contactámos logo as entidades oficiais para obtermos a autorização necessária à realização da investigação na escola e, como eram necessários alguns dias para a assinatura do acesso à escola e já queríamos observar no dia seguinte, da Direcção Regional de Educação telefonaram à directora da escola onde ia decorrer a investigação a informar que o pedido já tinha sido entregue, mas que a autorização por escrito só chegaria à escola na semana seguinte.

A directora da escola autorizou imediatamente a investigação, desde que a professora, alunos e encarregados de educação não colocassem nenhuma contestação. Como não existia nenhum problema, decidimos começar a observar no dia seguinte.

Antes de irmos para o contexto real observar, reflectimos sobre os objectivos do nosso estudo, os quais correspondem à compreensão do processo de aprendizagem e avaliação das competências gerais, na Escola Moderna, e sentimos necessidade em clarificar o conceito de competência, termo que apesar de ser bastante familiar no contexto educacional, assume diferentes significados.

Perante a abrangência da bibliografia e não pretendendo analisar, nesta altura, a controvérsia que este conceito encerra, optámos pelo sentido utilizado no próprio Currículo Nacional e que corresponde a uma noção ampla, onde são integrados «conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso.» (DEB, 2001: 9). Noção que vem no trilha do parecer de Perrenoud (2003), sobre esta temática.

Definido o conceito, minimamente, decidimos que, antes de nos infiltrarmos no contexto real, a observar o comportamento dos alunos, era necessário analisar as dez competências gerais, pois eram o tema principal da nossa observação, e, segundo Ludke e André (1986: 25), apesar de fazermos observações e interpretarmos acções e reacções no nosso quotidiano, numa investigação, a observação, para ser um instrumento válido, deve controlada, sistemática, ter um planeamento cuidadoso e uma preparação do observador.

Assim, elaborámos a tabela n.º1 com as 10 competências gerais agrupadas em 4 categorias e os vários critérios de desempenho a observar, para facilitar a selecção de situações e comportamentos indicadores de aprendizagem e avaliação das competências.

Tabela n.º 1 Competências gerais e critérios de desempenho

Competências gerais e critérios de desempenho	
<p>Competências gerais de Ordem Metodológica</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Critérios de desempenho</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados. ▪ Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável. <p>O aluno planifica as suas actividades de aprendizagem? O aluno selecciona métodos de trabalho? O aluno aplica diferentes técnicas, instrumentos e formas de trabalho? O aluno pesquisa e selecciona informação face aos problemas? O aluno organiza estratégias criativas? O aluno utiliza as TIC em diferentes contextos?</p>
<p>Competências gerais de Ordem Comunicacional</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Critérios de desempenho</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar. ▪ Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio. ▪ Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação. <p>O aluno planifica comunicações? O aluno prepara as comunicações? O aluno comunica as suas ideias com diferentes linguagens? O aluno compreende textos orais e escritos em língua estrangeira? O aluno comunica oralmente e por escrito em língua estrangeira? O aluno traduz informações de uma linguagem para a outra? O aluno realiza trocas inter culturais?</p>
<p>Competências de Ordem Cognitiva/ Intelectual</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Critérios de desempenho</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano. ▪ Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões. ▪ Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa. <p>O aluno mostra curiosidade por problemas? O aluno questiona a realidade? O aluno formula um juízo crítico? O aluno articula conhecimentos e saberes para resolução de problemas? O aluno propõe diversas estratégias de resolução? O aluno realiza a proposta de intervenção até fim? O aluno avalia o trabalho? O aluno faz os ajustamentos necessários?</p>
<p>Competências de Ordem Pessoal e social</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Critérios de desempenho</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns ▪ Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida <p>O aluno planifica trabalhos com os outros? O aluno realiza trabalhos em grupo? O aluno manifesta empatia? O aluno tem noção dos benefícios da cooperação? O aluno estabelece e pratica regras de actuação? O aluno interage em diferentes espaços colectivos? O aluno age de acordo com as normas de segurança pessoal e colectiva?</p>

Adaptado de Barreira e Moreira (2004) e de Bernard Rey (2002)

Determinados os critérios de desempenho das competências a observar, tarefa de preparação que corresponde à primeira ocupação do investigador ou à delimitação do objecto de estudo (Ludke e André, 1986, Lessard-Hérbert et al., 1994, Afonso, 2005), é necessário determinar uma ferramenta de registo que assuma a forma de registo escrito ou de registo em vídeo, a ser usada pelo próprio investigador ou por outra pessoa.

Na nossa investigação, optámos pela situação em que o investigador interage directamente com os intervenientes do estudo e regista os dados observados por escrito numa grelha, a qual, de acordo com Bodgan e Biklen (1994: 167), tem logo na primeira página o nome do observador, data, hora, contexto, relato das observações e espaço para tecer algumas inferências. A partir da construção desta grelha, passámos a registar os dados da observação participante (anexo 2). A título de exemplo, apresentamos, agora, uma grelha de registo de observação participante.

Tabela n.º 2 Grelha de registo de dados da observação participante

<p>Data: 29/05/2006 segunda-feira Contexto: Sala de aula, Escola Básica do 1.º Ciclo do Tanque Observador: Elisabete Mendonça</p>		
Hora	Relato das observações	Inferências
8h	A aula começa com a distribuição do PIT a cada aluno. Ao mesmo tempo que a professora distribui, diz aos alunos para lerem as observações que escreveu acerca do trabalho semanal de cada um. Os alunos lêem e fazem comentários acerca do que está escrito: uns dizem que está escrito que trabalhou muito bem, outros dizem que têm que trabalhar mais, outro levanta-se e pergunta à professora o que significam aquelas palavras e ela responde que nesta semana ele tem de fazer três fichas de Matemática porque não fez nenhuma na semana anterior. Depois diz que quem não percebe deve pedir explicação.	Isto é avaliação e os alunos abrem os cadernos com rapidez e curiosos para verem o que a Prof. escreveu no PIT. E quem não percebeu não parece ter receio de perguntar o que quer dizer.
8h15m	Está na hora da Educação Física e saem todos para o campo, onde o professor já está à espera. No campo todos têm que ter boné, caso contrário não podem fazer a aula. O VI não tem boné e fica sentado. Os outros colocam-se, imediatamente, em fileira sem o professor dizer nada, e quando o professor apita começam a correr à volta do campo, sempre uns atrás dos outros, até darem 6 voltas completas. Depois o professor apita e diz grupos de 4 e um vem buscar a bola. Organizam-se em grupos sem indicações e começam a jogar. A Prof. joga com o VA porque não há elementos suficientes e ele, também, quer jogar com a Prof.	Os alunos, nesta aula, seguem as indicações do Prof. sem nenhuma confusão, apesar de ser necessário formar grupos. Achei pouco tempo de aula, mas a Prof. diz que são apenas 30m.
8h45m	O Prof. diz que está na hora de acabar e entregar a bola. Eles entregam a bola e começam a ir para a sala. Entretanto, alguns vão à casa de banho, outros bebem água, outros conversam nos corredores e outros já regressaram à sala e estão sentados à espera dos restantes. A professora escreve no quadro que está à espera de silêncio para trabalhar. Um aluno diz que é hora de Expressão Plástica e a Prof. diz que quer dar algumas sugestões, mas só quando estiverem todos. Entretanto chegam os restantes e a Prof. começa a falar.	Com esta Prof. há liberdade em circular na escola, pois reparei que nas outras turmas eles vão em fila para as salas.

Apesar de Bodgan e Biklen (1994: 133) referirem que no começo da observação devemos observar apenas «uma hora ou menos.», começámos por observar cinco horas

diárias, logo no primeiro dia e seguintes do mês de Maio e de Junho, sempre que possível. Esta situação aconteceu por diversos motivos: um deles, o mais importante em nossa opinião, foi a professora e os alunos terem permitido a nossa presença na sala o tempo todo; outro, foi o factor tempo, pois só tínhamos um mês e meio para observar, logo não podíamos desperdiçá-lo; por outro lado, queríamos, deliberadamente, acompanhar a sequência das actividades diárias, pois partimos do pressuposto de que para percebermos a transversalidade e o modo como se desenvolvem as competências gerais era necessário observar a acção pedagógica no seu todo; e, por fim, também tínhamos plena consciência da necessidade do contacto directo com os intervenientes, o que implicava permanecer algum tempo no terreno, para nos conhecermos, para criarmos um clima de ligação e de afecto, e ainda, para compreendermos uma série de factores que na altura não tínhamos bem presentes, mas que existem no contexto real e são necessários à compreensão desta problemática.

A partir da sua experiência em trabalho de campo, Bodgan e Biklen (1994: 152-167) alegam que as observações devem ter uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A parte descritiva refere-se a uma descrição pormenorizada das pessoas, das conversas, dos comportamentos, dos objectos e do espaço físico. É a parte mais longa, mas nem por isso oculta a parte reflexiva que corresponde a comentários pessoais do observador, sob a forma de: apreciações, pensamentos, sensações, sentimentos, dúvidas, indecisões, conflitos, dilemas, admirações, expectativas, preconceitos, etc. Assim, da nossa grelha de observação, consta um espaço para a descrição e outro para a reflexão, a que apelidámos de inferências.

Em relação aos factores que podemos observar numa situação social, segundo Spradley (1980, cit. por Teresa Vasconcelos, 2006: 94), são imensos e podem ir desde as pessoas, às actividades, emoções, objectivos a atingir, actos isolados, objectos, tempo e acontecimentos. Para tentarmos observar todos estes aspectos, imergimos, durante um mês e meio, no contexto cultural da situação, sempre que possível e atendendo ao horário e normas do grupo participante.

A nossa observação decorreu, portanto, no contexto real, em contacto com todos os participantes. Esta interacção entre observador e observados, é extremamente importante para Ludke e André (1986: 26), porque só através do contacto directo e da observação das actividades diárias dos alunos, numa perspectiva de totalidade e sem esquecer o objectivo principal da investigação, é possível chegar próximo da perspectiva dos sujeitos.

Quando não era possível observar as cinco horas seguidas, tentávamos passar sempre na escola, para cumprimentar e para registar alguma ocorrência. Por vezes, não tínhamos consciência da relevância dos acontecimentos observados, mas horas depois, quando fazíamos um juízo analítico dos dados, tudo era considerado importante, pois eram pistas ou provas de domínio das competências gerais.

Apresentamos uma dessas passagens pela escola, em que não sabíamos bem o que iríamos observar, mas que se transformou num momento de recolha de dados úteis:

“Passei pela sala e o Prof. Paulo estava a falar com os alunos. Dizia que tinha os blogues de cada um e que os ia distribuir para lerem, pensarem e depois iam conversar sobre os blogues. Primeiro, fizeram algum barulho, falando de outros assuntos, mas depois começaram a ler e a fazerem comentários sobre os seus blogues. O professor decidiu falar com um de cada vez, em particular, e gravar as conversas. Eu estive a ver os blogues dos alunos. Fiquei admirada com a qualidade do trabalho. Existem blogues sobre diversos temas: sobre os descobrimentos, sobre o Benfica, sobre canções, sobre os Morangos com Açúcar, sobre Geografia, As Aventuras 353, as tecnologias, etc.” (Obs. 27/06/2006).

Foi nossa preocupação saber, também, qual a duração da permanência do investigador no terreno. Pois, estávamos apreensivos se os dados recolhidos durante um mês e meio seriam suficientes para validar a investigação. Entretanto, descobrimos que para Bodgan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986), o período de observação pode variar muito de estudo para estudo. Nalguns casos pode ser necessário observar períodos longos, mas noutros pode ser mais adequado observar intensivamente só em alguns momentos.

Para Ludke e André (1986: 29), a duração da observação depende, sobretudo, «do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo.». Para acentuar esta ideia, salienta que, nos Estados Unidos, Ross e Kyle (1982) examinaram 51 estudos qualitativos desenvolvidos no âmbito da educação, e concluíram que havia uma grande discrepância no tempo de observação, pois este variava entre seis semanas e três anos. Assim, cientes de que o nosso período de observação não seria longo, mas possível, e que, de acordo com os nossos objectivos, era mais adequado observar no desfecho do 4.º ano de escolaridade, por ser a etapa final de um ciclo, mergulhámos totalmente na sala de aulas, com todos os sentidos em alerta, logo no início do estudo.

No primeiro dia, quando chegámos à escola para observar, estávamos convencidos de que seríamos simples observadores sentados ao fundo da sala. No entanto, com a receptividade afável da professora, dos alunos, e atendendo à metodologia de trabalho, onde todos participam e decidem o desenrolar das actividades, passámos de simples espectadores, função que estávamos à espera de desempenhar, a

observadores participantes. Os alunos sugeriram logo o jogo da descoberta do nome próprio do observador, apresentaram-se e pediram para todos fazerem o mesmo, como podemos verificar na observação do primeiro dia:

“Quando entro na sala, a professora diz bom dia e escreve no quadro:

Temos uma visita.
Estou à espera.
Qual o seu nome?

Depois olha para mim e diz que eles gostam de fazer jogos e que quando chega alguém à sala fazem aquilo. Os alunos vão dizendo vogais e consoantes até descobrirem o meu nome. Quando descobrem, um aluno diz que também quer se apresentar e que todos os colegas devem fazer o mesmo. A Prof. diz que está bem, mas só no final das aulas, porque tem algo para mostrar.

Eu não sei bem onde me sentar, olho à volta da sala e há material em todo o lado. Entretanto, vejo uma cadeira e uma mesa logo à entrada e sento-me aí. Em cima da mesa está um livro grande que diz Diário de Turma. [...]

Entretanto um aluno sugeriu que se apresentassem a mim antes que esquecessem e a Prof. concordou. Todos disseram o nome, a idade, o que gostavam e o que não gostavam. Eles olhavam para mim enquanto falavam e foi impossível registar tudo o que disseram. Recordo-me apenas que todos se apresentaram com excepção de um que não quis. E a Prof. disse que não fazia mal. Que se apresentava mais tarde. Recordo-me também que a maioria referiu gostar de ver televisão, ir para o computador, ler, jogar à bola... e o que menos apreciam é a sopa da escola. Conversamos sobre a importância da sopa e da necessidade de uma alimentação saudável. Eles concordam, mas dizem que sopa só em casa. A da escola não presta. Apresentaram também as suas mascotes que se chamam: o Limpinho e o Jeremias.” (Obs. 26/05/2006).

Desde o início da observação, os alunos começaram a interagir connosco, solicitaram a nossa opinião sobre diversos temas, pediram ajuda nalgumas situações, enfim, por vezes a interacção era tanta que não conseguíamos registar o que faziam e diziam. Ou escrevíamos o que estava a acontecer ou participávamos na situação. Optámos por esta última condição, mas sempre atentos aos acontecimentos e, sempre que possível, registávamos por escrito. Nunca forçámos a nossa participação. Consoante o tipo de trabalho, circulávamos na sala e só ajudávamos quando os alunos ou a professora solicitava e as circunstâncias o permitiam, como podemos constatar a seguir:

“Estão todos os alunos e começam o dia com o Ler, Mostrar e Contar. Primeiro começam por mostrar vários materiais que trouxeram para a caixinha dos primeiros socorros, para levarem ao Porto Santo, na visita de estudo. Eu também colaborei com protectores solares, lenços de papel e outros acessórios de praia. Depois, outro aluno mostra uma caixa com 30 canetas que lhe deram numa farmácia.” (Obs. 31/05/2006).

Apesar de existirem autores que alegam que a presença do investigador pode provocar modificações no comportamento das pessoas observadas, segundo Ludke e

André (1986: 27), existem outros autores que defendem o contrário, como Guba e Lincoln (1981), que se apoiando em Reinharz (1979), «argumentam que as alterações provocadas no ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa.». Para estes autores, os meios sociais são relativamente estáveis, por isso a presença do investigador dificilmente consegue provocar grandes mudanças.

Neste sentido, Bodgan e Biklen (1994: 119) referem que é necessário por de parte estes receios, porque o mais importante é «não se ser intrusivo e não se interferir com aquilo que as pessoas geralmente fazem. Parte do sucesso provém de não se ser perturbador.». E, foi isto que tentámos pôr em prática.

Apesar de querermos observar muitas horas e dias seguidos, se a nossa presença incomodasse teríamos mudado de estratégia. Os alunos já estavam habituados à permanência de outros adultos dentro da sala, nomeadamente a professora do Apoio Pedagógico Acrescido, a professora do Ensino Especial e um outro professor que estava a desenvolver um projecto de investigação. Sentimos que para os alunos e professora inclusivamente, éramos apenas mais um adulto que ali estava, que não perturbava e podia ajudar, caso precisassem.

No início, houve alguma curiosidade por parte da professora e dos alunos, mas encarámos isso como algo natural, pois quando chega alguém novo à sala é normal quererem saber o seu nome e o que pretende fazer. Isso aconteceu logo no primeiro dia:

“Depois a Prof. sugeriu que eu podia dizer o que vinha fazer. Foi apanhada de surpresa, pois ainda não tinha pensado bem no que devia dizer. Estava preocupada com a minha aceitação na sala e esqueci de pensar no que devia falar. Fez-se silêncio e os alunos olharam todos para mim. Então disse o que me ocorreu no momento e que era a verdade. Disse que estava ali para aprender com eles, para ver como trabalhavam... A Prof. diz muito bem e os alunos não põem mais questões.” (Obs. 26/05/2006).

No segundo dia:

“Quando chego à sala, o JU pergunta se pode ver o que estou a escrever. Respondo que sim. Pega no bloco e lê. Depois pergunto se quer mais alguma coisa e abana a cabeça que não. Fico sem perceber se conseguiu decifrar a minha caligrafia que estava péssima porque escrevi à pressa e não estava bem visível, ou se estava bem porque tinha satisfeito a sua curiosidade.” (Obs. 29/05/2006).

Após estas duas solicitações, nunca mais questionaram a nossa presença, o que nos levou a concluir que tínhamos sido aceites na turma. Aliás, nos dias em que não íamos à escola observar as horas todas, alguns alunos contavam as actividades que

tinham desenvolvido naquele período ou perguntavam a razão da nossa ausência, sem nós indagarmos nada.

“Quando chego, os alunos dizem-me que já andaram a treinar para o concurso de cultura geral, *A Malta Vai Pensar*, e hoje têm que escolher a equipa finalista e o porta-voz. Mas, agora têm ginástica.” (Obs. 19/06/2006).

“O JU veio ao pé de mim e disse-me que como não tinha vindo de manhã, não sabia, mas que já tinham escolhido uma equipa para o concurso *A Malta vai Pensar*, que o VI tinha sido escolhido pela turma e que estavam todos contentes.” (Obs. 23/06/2006).

Estas observações decorreram em diferentes contextos, nos dias e horas apresentadas na tabela n.º 3.

Tabela n.º 3 Quantificação dos dias e das horas da observação participante

Mai	Dias	26	29	30	31									Total
	Horas	5h	5h	5h	5h									20h
Junho	Dias	5	6	7	8	19	21	22	23	27	28	29		
	Horas	1h	2h	2h	2h	5h	5h	2h	2h	1h	2h	2h	1h	27h
Julho	Dias	10												
	Horas	1h												1h
Total		7h	7h	7h	7h	5h	5h	2h	2h	1h	2h	2h	1h	48h

A saída do contexto de observação, na opinião de Maines, Shaffir e Turowetz (1980, cit. por Bodgan e Biklen, 1999: 144), pode ser difícil, porque os investigadores prendem-se às pessoas que estudaram. No nosso caso, a saída não foi complicada porque as aulas terminaram e os alunos foram de férias.

Entretanto, entrámos em contacto com os alunos na escola do 2.º ciclo, a fim de sabermos como estava a decorrer a adaptação e a aprendizagem. Quando encontrávamos alguns encarregados de educação também conversávamos sobre os alunos.

6.3 Entrevista

Tal como a observação, a entrevista também é usual na investigação educacional, por ser um instrumento básico na recolha de dados. Para Bodgan e Biklen (1994: 134), as entrevistas podem ser usadas de duas maneiras. «Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.». No nosso estudo,

optámos por esta segunda circunstância, realizando a maioria das entrevistas no decorrer da observação participante. Algumas foram adiadas por conveniência dos próprios entrevistados.

Num primeiro momento, só pensávamos em observar como os alunos e sua professora operacionalizavam e avaliavam as competências gerais. Os alunos trabalhavam dentro e fora da sala, coexistiam actividades completamente diferentes, nomeadamente o uso de computadores, a realização de experiências, a leitura de livros, jogos, enfim, uma diversidade de situações, consoante os interesses de cada um. Também existiam actividades colectivas, como a Matemática Colectiva, o Conselho de Turma, onde discutiam vários assuntos, inclusive a avaliação do trabalho semanal.

Era um ambiente completamente distinto e motivador que vamos tentar retratar a seguir, através de um extracto da observação do Conselho de Turma, realizada no primeiro dia de observação, na sala de aulas:

“Para começar, a Prof. pergunta se os alunos responsáveis pela acta da última Assembleia a fizeram. Eles dizem que sim e lêem-na em voz alta. [...] Logo a seguir, um aluno diz que lhe chamaram nomes e que quer resolver esse assunto. Pelo presidente da mesa, começam pelo tema Gostei do Diário de Turma, mas por sugestão da Prof. primeiro começam a avaliar o PIT. Um aluno de cada vez diz o que tinha pensado fazer e o que conseguiu ou não fazer, apresentando as razões para tal. Depois lê a sua auto avaliação e os outros juntamente com a Prof. dão a sua opinião.

Por exemplo: a CR diz que não fez o texto para a semana, mas fez outros dois e a Prof. diz que está bem; a BE diz que acha que trabalhou muito e bem e enumera uma série de trabalhos que fez; a CA também acha que cumpriu, mas a Prof. pergunta-lhe se passou o trabalho no computador e ela responde que não, mas que em vez disso fez um ditado e a Prof. diz que não faz mal, mas na semana seguinte tem que passar. Depois aponta no seu caderno, enquanto a aluna também regista no seu PIT; o DI lê o que fez e a Prof. pergunta-lhe pelo Estudo do Meio e pela Matemática porque tem apontado no seu caderno que ele devia trabalhar essas áreas, uma vez que não dá erros. O JU diz que é verdade. A Prof. diz que na semana seguinte, deve trabalhar mais a Matemática em vez de fazer tantas fichas de ortografia e ele responde que sim e toma nota.

De seguida, a Prof. pergunta ao QI porque razão não ajudou o DI, como estava previsto, e este responde que não teve tempo, mas que ajuda na próxima semana; o FR é de opinião que trabalhou muito, mas a Prof. sugere que tem de ajudar o DI nas contas, como estava assente. Ele responde que na próxima semana não esquece e vai arranjar tempo. Seguem-se outros alunos e a Prof. interrompe para pedir ao DI que mude de lugar porque está sempre a incomodar com a conversa para o lado. O DI levanta-se e muda, mas reclama porquê ele e não o colega que está ao lado. Estavam ambos a falar e a culpa é dos dois.

A Prof. não responde e continua a assembleia dizendo que quem precisou de ajuda, nesta semana, não a teve como estava previsto, por isso, na semana seguinte têm que cumprir. [...]

O presidente responde que é melhor passar para a avaliação do Diário de Turma e começa a ler a primeira coluna sobre O Que Fizeram e O Que Mais Gostaram de fazer, na semana.

Leu que gostaram de trabalhar no computador, do desenho do DI, de fazer círculos com régua e compassos, da matemática colectiva, do texto da JE, de construir o metro cúbico, de fazer cubos com cartolina, de resolver problemas com os valores da viagem ao Porto Santo. Acha que estiveram interessados e que cumpriram o PIT.

Entretanto passa para as sugestões, onde estava escrito que deviam procurar jogos educativos que os fizessem aprender...”. (Obs. 26/05/06).

Este fragmento mostra os diversos assuntos que os alunos e a professora debateram e o modo como os debatiam e resolviam. Naquela turma predominava, verdadeiramente, uma grande interacção e cooperação democrática na organização e gestão pedagógica da sala. O que observámos, naquele dia e seguintes, podemos sintetizar nas seguintes palavras de Sérgio Niza (1998: 79), «a cultura da “expressão livre” herdada de Freinet...», tão essencial a um clima de trabalho e comunicação autêntica e significativa.

Para nós não havia dúvida em relação à qualidade da aprendizagem naquela turma, mas começámos a ponderar se estaríamos a ver bem a realidade daquele contexto. Queríamos transmitir, o mais real possível, aquele ambiente democrático, onde todos participavam na avaliação e tinham direito a dizer a sua opinião, a decidir o que fazer, quando fazer e como fazer. Naquela turma, tudo era considerado importante e podia ser debatido, desde que alguém solicitasse ou sugerisse.

Para nos apropriarmos melhor da realidade deste contexto, decidimos recorrer à técnica da entrevista, por entendermos ser uma forma natural de captarmos outras opiniões sobre o mesmo objecto de estudo.

Em primeiro lugar, sondámos a opinião da professora titular da turma, em relação à receptividade dos outros professores nos concederem uma entrevista acerca da aprendizagem e desenvolvimento de competências naquela turma. A professora referiu ser boa ideia e que todos iam colaborar. Contactámos, então, os diversos intervenientes educativos que mantinham contacto directo com aqueles alunos e professora, e todos contribuíram com as suas opiniões.

Em segundo lugar, consultámos bibliografia sobre a técnica da entrevista e descobrimos que, segundo Ludke e André (1986), Bodgan e Biklen (1994) e Afonso (2005), esta pode ser realizada por intermédio do telefone ou através de uma conversa. No nosso estudo, optámos pela entrevista numa situação semelhante a uma conversa entre duas pessoas, porque todos concordaram.

Em relação à organização da entrevista, de acordo com estes autores, esta pode ser estruturada, não estruturada e semi-estruturada, consoante o plano e o tipo de registo da informação proporcionada pelo entrevistado.

Neste domínio, considerámos que a entrevista estruturada e não estruturada não se ajustavam muito bem ao nosso estudo, uma vez que não tínhamos um guião rígido com as questões previamente definidas, nem pretendíamos aprofundar apenas alguns tópicos, em entrevistas demoradas. Decidimo-nos, então, pela entrevista semi-estruturada, por implicar apenas um guião básico, onde o entrevistador pode fazer as adaptações que

achar necessárias no decorrer da conversa, num ambiente o mais natural possível, mas nunca esquecendo o objectivo a que se propôs.

Este tipo de entrevista, na opinião de Ludke e André (1986: 36), é a que se ajusta melhor à investigação educacional, uma vez que permite a recolha imediata de informação sobre diversos assuntos, quer pessoais, íntimos ou complexos. Na opinião Lima (1981: 26), se queremos prevenir erros na investigação, «as opções metodológicas e técnicas deverão moldar-se aos objectivos da investigação;». Neste sentido, Bodgan e Biklen (1994: 136), defendem que «não é preciso optar por um dos partidos.», mas escolher de acordo com os objectivos e o desenrolar da investigação.

Neste estudo, a entrevista foi entendida como um método de recolha de «dados descritivos na linguagem do próprio sujeito...» (Bodgan e Biklen, 1994: 134), a fim de conhecermos os pontos de vista dos diversos intervenientes no processo e de caracterizarmos o estudo. Consoante a exteriorização do entrevistado, a entrevista foi alternando entre o tipo estruturado e não estruturado, até chegarmos à temática desejada.

Antes das entrevistas, propriamente ditas, recapitulámos os objectivos do nosso estudo e elaborámos um guião para cada um dos grupos a entrevistar, com os tópicos a abordar, não esquecendo que existem certos princípios que se devem evidenciar no início e no final da entrevista, nomeadamente as finalidades do estudo, a importância do entrevistado colaborar connosco, a confidencialidade dos dados, a autorização para usar o gravador, os agradecimentos pela disponibilidade, ou seja, «legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.» (Albano Estrela, 1994: 343).

À partida, como íamos entrevistar pessoas com cargos diferentes, construímos cinco guiões distintos, consoante as funções que desempenhavam, mas depois, como se repetiam os objectivos e as finalidades em todos os guiões e não tínhamos as perguntas predefinidas, reduzimos tudo a um guião único, onde constassem apenas as finalidades, os objectivos e os tópicos a abordar, como podemos ver na tabela n.º 4.

Tabela n.º 4 Guião das entrevistas

Guião das entrevistas	
Tipo	Semi-estruturada
Destinatários	Todos os agentes educativos em contacto directo com os alunos daquela turma: professores, directora e auxiliares da acção educativa
Finalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender contextos e processos de operacionalização das competências gerais na Escola Moderna
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados para caracterizar o estudo • Conhecer a opinião dos diversos intervenientes no processo educativo sobre o domínio das competências gerais pelos alunos no final de ciclo e sobre a metodologia aplicada naquela turma, que segue os princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna • Identificar factores facilitadores para um processo educativo orientado para a aquisição e desenvolvimento de competências gerais
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimação da entrevista Esclarecer objectivos da entrevista Garantir confidencialidade dos dados Pedir autorização para usar o gravador Solicitar e agradecer a sua colaboração
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio de competências pelos alunos Natureza dessas competências Estratégias e métodos de trabalho dos alunos Grau de motivação dos alunos Papel interventivo dos alunos na gestão do trabalho Formas de interacção alunos – comunidade escolar Opinião geral sobre a turma • Modelo Pedagógico do MEM Receptividade ao Modelo Pedagógico do MEM Formas de organização e funcionamento do trabalho Vantagens e constrangimentos desse processo Efeitos nas aprendizagens e no sucesso educativo Expectativas criadas Impacte deste modelo na dinâmica da escola

(Elaborado a partir de Natércio Afonso, 2005)

As entrevistas partiram deste guião básico, mas como uma referência orientadora e não como uma sequência rígida a seguir. Tentámos, dentro do possível, deixar o entrevistado discursar sobre o tema conforme desejasse, pois estávamos a tratar de um assunto que lhes era mais familiar do que a nós. As entrevistas foram gravadas durante os meses de Junho e de Julho de 2006 e posteriormente transcritas por nós. Foram dadas cópias a cada entrevistado para confirmação dos dados ou para alguma alteração, caso se justificasse. Não recebemos nenhuma entrevista com modificações. Quanto ao local, podemos referir que a maioria das entrevistas decorreram na escola, ficando apenas a da professora titular da turma para a minha casa e a do professor que estava a desenvolver um projecto de investigação para uma esplanada calma e sem barulho.

Foram entrevistados todos os professores que, de alguma maneira, contactaram directamente com os alunos da turma em estudo, a directora da escola e as auxiliares de acção educativa que também estavam mais próximas destes alunos.

Podemos consultar na tabela n.º 5 as pessoas que foram entrevistadas, bem como o número com que foram designadas, a fim de facilitar a apresentação de algumas transcrições das entrevistas.

Tabela n.º 5 Pessoas entrevistadas

Pessoas entrevistadas	Designação
Professora titular da sala que orientou a aprendizagem nos 4 anos do 1.º Ciclo	E1
Professor a desenvolver um projecto de investigação nesta turma, há 2 anos, para conclusão do doutoramento, o qual contribuiu muito para a Educação Tecnológica e não só	E2
Professora de Estudo Acompanhado há 2 anos, mas só neste ano trabalhou dentro da sala e teve conhecimento da metodologia do MEM	E3
Professora de Língua Portuguesa 3.º ciclo e Secundário, mas actualmente na Educação Especial e a trabalhar com esta turma desde Janeiro, portanto apenas há seis meses	E4
Professor de Educação Física desta turma há 4 anos	E5
Professora de Línguas Estrangeiras (Inglês) há 2 anos	E6
Professora de Educação Tecnológica que acompanhou estes alunos durante os 4 anos de escolaridade do 1.º Ciclo	E7
Professora de Apoio Pedagógico Acrescido desta turma, somente neste ano lectivo. Nos anos anteriores teve sempre turma que acompanhava do 1.º ao 4.º ano de escolaridade	E8
Directora da escola há 11 anos	E9
Auxiliar da Acção Educativa em contacto diário com esta turma há seis meses	E10
Auxiliar da Acção Educativa em contacto com esta turma há 2 anos	E11

A professora de Educação Visual não foi entrevistada por se encontrar de licença de maternidade e a professora de Educação Musical por se encontrar de atestado médico o tempo todo em que estive na escola. Assim, ascende a onze o número de pessoas entrevistadas.

Ainda pensámos entrevistar os alunos e os encarregados de educação, mas em virtude de serem muitos, decidimos aplicar um questionário para, através dos próprios implicados, obtermos mais informações relevantes face ao propósito da nossa investigação.

6.4 Inquérito por questionário

O questionário foi introduzido, apenas, como mais um dos instrumentos de pesquisa (Lima, 1981: 24), a seguir à observação e à entrevista, por nos permitir recolher mais alguns dados e ver como pensam os alunos e seus encarregados de educação. Embora os encarregados de educação não fossem à escola todos os dias, estavam implicados directamente no processo, como ilustra o seguinte relato da professora titular:

“A primeira vez que comecei a trabalhar sem livros, há dois anos atrás, os pais ficaram desconfiados e só no final do 3.º período é que me vieram dizer que resultou e que estavam descansados apesar de ser uma coisa diferente.

O fundamental foi haver sempre reuniões aos pais para esclarecer tudo. Em todos os períodos havia uma reunião com essa finalidade. Houve uma mãe que chegou a dizer-me que se a escola no seu tempo fosse assim, também tinha aprendido muito mais. E esta mãe foi uma das que no início disse que o seu filho não ia dar nada para a escola. Ele nunca perdeu nenhum ano, continuou e agora está no 10.º ano. Era de outra turma. Com esta segunda turma não escolhi nada, foram já os próprios pais que me escolheram como professora, porque queriam pôr os seus filhos na minha sala.” (E1, 18/07/2006).

Para Ludke e André (1986: 36), recorrer aos pais dos alunos e aos próprios alunos não é lhes impor «uma problemática estranha, mas, ao contrário, trata-se com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade.».

Embora o recurso a questionários aconteça mais em estudos extensivos, onde se pretende saber com elevada abrangência como certos sujeitos definem um fenómeno e que significações lhes concedem, também é possível num estudo de caso. Aliás, para Natércio Afonso (2005: 102), esta técnica de recolha de dados é habitualmente utilizada em muitos estudos de caso.

Como era importante captar as diferentes perspectivas de todos os intervenientes que mantinham contacto com a turma em estudo, decidimos elaborar um questionário para os alunos (anexo 6), sobre o que faziam e o que preferiam, outro para os encarregados de educação (anexo 7), sobre as suas percepções e expectativas em relação à escola e ao desempenho dos seus filhos e, por fim, também fizemos um para os professores que já tínhamos entrevistado (anexo 8), para sabermos a sua opinião por escrito sobre os assuntos que já tinham verbalizado nas entrevistas.

Explicámos que o questionário era simples e que só respondiam àquilo que soubessem e quisessem. Todos assumiram uma atitude cooperativa e preencheram o questionário naturalmente.

Enquanto método de recolha de dados, estamos conscientes das possibilidades, por exemplo, abranger todos os alunos e encarregados de educação que queiram colaborar connosco, num espaço de tempo limitado, mas também estamos inteirados das limitações que o uso do questionário acarreta, por exemplo, a informação que recolhemos não consistir «no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem.» (Afonso, 2005: 103).

No entanto, procurámos minimizar alguns desses possíveis efeitos negativos, não elaborando um questionário rígido, com vista à quantificação no tratamento de dados, pois não estávamos presos a uma lógica meramente quantitativa, mas construimo-lo a partir dos dados da observação participante, das entrevistas realizadas, das competências gerais definidas no Currículo Nacional, das informações fornecidas por diferentes pessoas, da fundamentação teórica e, por último, atendemos à autoavaliação que os alunos realizaram na sala de aula, para que o questionário fosse familiar e de fácil compreensão e preenchimento.

A partir da análise destes elementos, e tendo sempre presente que o nosso objectivo consiste em perceber como se operacionaliza e avalia competências, na Escola Moderna, bem como compreender as percepções dos alunos, encarregados de educação e professores sobre essa mesma operacionalização e avaliação de competências, estruturámos a primeira parte do questionário com uma série de afirmações acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, na escola e acerca do trabalho desenvolvido pelos alunos.

No começo, tínhamos oito páginas com as várias afirmações, mas depois fomos fazendo alterações e reduzindo até ficarmos com uma lista definitiva de duas páginas de itens, que com pequenos ajustamentos podiam ser usados simultaneamente nos diferentes questionários. A tabela n.º 6 exhibe uma lista das afirmações utilizadas na estruturação do questionário.

Tabela n.º 6 Itens utilizados na construção dos questionários

<p>Trabalho individualmente. Trabalho aos pares. Trabalho em grupo. Trabalho a partir dos meus interesses. A professora impõe trabalhos. Pesquisa na Internet. Pesquisa em livros. Pesquisa em enciclopédias. Peço ajuda às professoras. Peço ajuda aos meus pais. Nos trabalhos organizo os temas com lógica. Faço capa, índice e bibliografia. Treino as apresentações. Preparo os materiais das apresentações. Elaboro um questionário para os outros alunos. Apresento os trabalhos em cartazes/folhetos. Apresento os trabalhos em PowerPoint. Apresento os trabalhos em filme/ vídeo. Apresento os trabalhos através de uma peça de teatro. Faço uma exposição com os trabalhos. Na apresentação dos trabalhos convido outras turmas. Convido outros professores. Convido a Senhora Directora. Convido os meus pais. Faço apresentações em diferentes lugares. Produzo textos individualmente. Produzo textos aos pares. Produzo textos em grupo.</p>	<p>Produzo textos para enviar aos correspondentes. Para fazer um livro colectivo. Invento histórias fantásticas. Invento poemas e bandas desenhadas. Escrevo e comento blogs. Escrevo e envio e-mail. Apresento textos e livros à turma. Avalio o meu trabalho e dos meus colegas. Tomo consciência do que sei e do que devo melhorar. Ajudo os colegas naquilo que sei. Todos os alunos ajudam-se uns aos outros. Negocio para chegar a um consenso. Planifico para a semana e para o dia. Leio e discuto o diário de turma. Debato comportamentos sociais. Resolvo conflitos e problemas. Digo sugestões, desejos, novas ideias. Empenho-me muito nos trabalhos. Prefiro trabalhar em grupo. Dividimos tarefas por todos. Sigo as indicações dos colegas e professora. Por vezes mudo a minha opinião. Falo apenas na minha vez. Escuto atentamente as perguntas e comentários. Respondo de forma calma às questões. Justifico a necessidade de alterar regras. Sinto-me bem nesta escola.</p>
--	--

Estas afirmações foram agrupadas em itens indicadores de competências de ordem metodológica, comunicacional, intelectual, pessoal e social, tal como na análise de conteúdo da observação participante e das entrevistas, para ser mais fácil interligar todos os dados.

Foi solicitado aos inquiridos, alunos, encarregados de educação e professores, que indicassem as suas respostas num dos níveis da escala proposta, a qual, para os alunos, continha apenas três hipóteses: Sim, Não e Às vezes, e para os encarregados de educação e professores continha quatro: Sempre, Frequentemente, Às vezes e Nunca.

Na parte final do questionário havia algumas perguntas curtas e outras abertas, com vista a uma maior liberdade de expressão dos inquiridos, relativamente ao domínio das competências gerais pelos alunos, ao papel do professor, à relação escola/família e ao modelo pedagógico do MEM. Posteriormente, as respostas foram submetidas a uma análise de conteúdo, tal como os dados das observações e das entrevistas.

A aplicação do questionário aos alunos decorreu na sala de aulas, na nossa presença, e foram estes que decidiram o dia e a hora do seu preenchimento, quando

completaram a agenda de trabalho semanal. Podemos verificar essa combinação através de alguns extractos da observação participante:

“Continuando o trabalho, na próxima segunda-feira à noite é o dia de reunião aos pais. Então, têm que acabar o PowerPoint para apresentar aos pais, juntamente com as fotos. Hoje e na quarta-feira vão acabar os vossos projectos. Todos os dias de manhã vão treinar para o concurso *A Malta Vai Pensar*. Escrevem na agenda. Na quinta-feira preenchem o meu questionário. E o questionário dos pais fica para o dia da reunião. Depois marcam na agenda as tarefas que já são de rotina...” (Obs. 19/06/06)

“De seguida, tal como estava previsto na agenda, preencheram o meu questionário. A MO e o VA precisaram de ajuda. Pediram várias explicações e preencheram a um ritmo mais lento. Os outros responderam sem problema.” (Obs. 22/06/06)

Como podemos ler na observação do dia dezanove de Junho, o questionário aos encarregados de educação era para ser entregue e preenchido na segunda-feira, dia vinte e seis de Junho, antes da reunião de pais. Entretanto, a reunião não se realizou por motivos alheios à nossa investigação e, visto estarmos quase no final do ano lectivo, optámos por escrever uma carta aos encarregados de educação, a explicar toda a situação e a pedir a sua colaboração no preenchimento do questionário, o qual seria enviado por intermédio dos alunos.

Dos 25 questionários entregues, apenas recebemos 22. Os que estão em falta deve-se, certamente, ao facto de alguns encarregados de educação não dominarem a leitura e escrita, e ao facto de alguns alunos estarem numa instituição, sob guarida de religiosas, as quais não se responsabilizaram pelo seu preenchimento.

Quanto aos professores, o questionário foi entregue pessoalmente, na escola, e o seu preenchimento e devolução aconteceram no mesmo dia. Quando devolviam o questionário, expressavam algumas dúvidas ou razões pelo não preenchimento total do mesmo.

Importa, ainda, referir que os questionários, antes de serem entregues aos alunos, pais e professores, foram validados numa escola do 1.º ciclo, onde estava a exercer funções. Não foi fácil, visto não estarem familiarizados com o modelo pedagógico do MEM. Mesmo assim, com base nas dificuldades sentidas e nos comentários produzidos durante o preenchimento do questionário, revimos a concepção deste instrumento e reformulámos alguns aspectos, nomeadamente a linguagem usada e adequação de alguns itens àquilo que se pretendia confirmar. Para este efeito, pedimos também sugestões a alguns professores do MEM.

CAPÍTULO 7

População e contexto

Tendo em conta os objectivos que norteiam o nosso estudo, necessitávamos de escolas e professores que na prática aplicassem o modelo pedagógico do MEM. Como já foi referido, no Funchal só tínhamos conhecimento de duas escolas do 1.º ciclo que seguiam esta metodologia, e só numa delas era possível observar. Fomos, então, para essa escola, a qual funcionava em regime de tempo inteiro, com horário das 8h às 18h, e além das aulas formais, oferecia aos alunos uma diversidade de actividades de enriquecimento curricular: Inglês, Informática, Expressão Plástica, Ludoteca, Biblioteca, Educação Física, Musical e Dramática.

Na escola existiam 37 docentes, 30 do 1.º ciclo, 5 da Pré-Escola e 2 da Educação Especial. Os alunos eram 319 e estavam distribuídos por 14 turmas: 2 turmas do Pré-Escolar e 12 turmas do 1.º Ciclo.

Apesar de só uma professora aplicar o modelo pedagógico do MEM, existiam nesta escola outras professoras que já iam utilizando alguns instrumentos de pilotagem da Escola Moderna, conforme confirma a directora da escola:

“É só esta professora que aplica esta metodologia, mas existem também algumas que já vão experimentando algumas técnicas pertencentes à Escola Moderna. Penso até que algumas professoras já estão fazendo formação.” (E9, 05/07/06).

A escola pertence a um bairro social, que nos últimos anos tem vindo a crescer bastante e apresenta uma população muito diversificada a nível social, económico e cultural. Apesar da comunidade envolvente ser caracterizada com um nível socioeconómico médio/baixo, com focos de pobreza cultural, nível de escolaridade muito baixo, mau ambiente familiar, problemas relacionados com o alcoolismo, com a toxicodependência, com a violência, etc. na turma onde realizámos o estudo a realidade era outra. É claro que na turma em estudo, também existiam alunos de todas as classes sociais, mas a maioria pertencia a classes onde o nível de instrução dos seus encarregados de educação se situava num nível superior e secundário, conforme se pode constatar na tabela n.º 7.

Tabela n.º 7. Encarregados de educação segundo o nível de instrução

Nível de Instrução	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Ensino secundário	Ensino superior	Não respondeu	Total
Frequência	1	4	3	4	7	2	21
Percent.	4,8	19,0	14,3	19,0	33,3	9,5	100,0

O facto da maioria dos encarregados de educação terem um bom nível académico e alguns já terem conhecimento da opção metodológica desta professora, certamente, levou a que quisessem colocar os filhos nesta turma. Podemos deduzir esta afirmação nas palavras da professora titular da turma e da própria directora da escola:

“Com esta segunda turma não escolhi nada, foram já os próprios pais que me escolheram como professora, porque queriam pôr os seus filhos na minha sala.” (E1, 18/07/06).

“Em relação aos pais, depende. Existem uns que têm maior abertura e formação e os filhos já estão habituados a outras vivências em casa, mas existe de tudo. No princípio havia muita desconfiança por não terem livros. A falta de manuais escolares causa insegurança aos pais. Neste momento já existem muitos pais que querem esta professora, porque já começaram a entender o processo e a forma de trabalhar com outra visão. Para o próximo ano lectivo já havia muita gente a pedir para ficar com esta professora e agora estão um pouco tristes, mas têm que compreender a situação.” (E9, 05/07/06).

Em suma, neste trabalho participaram 25 alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade, os seus encarregados de educação, os seus professores, a directora da escola e as auxiliares da acção educativa com quem contactavam mais directamente. Apresentámos em seguida uma tabela síntese com a população que participou neste estudo:

Tabela n.º 8. População alvo do estudo

População	Número total	Instrumentos utilizados
Alunos	25	Observação participante Questionário
Encarregados de educação	25	Questionário
Professores	8	Observação participante (Prof. titular) Entrevista Questionário
Directora	1	Entrevista
Auxiliares da acção educativa	2	Entrevista

Relativamente aos alunos, apresentamos, agora, as variáveis independentes em função do género e da idade.

Tabela n.º 9. Percentagem dos alunos por género

Género	Freq.	Percent.
Feminino	12	48,0
Masculino	13	52,0
Total	25	100,0

Figura n.º 1. Gráfico do género dos alunos

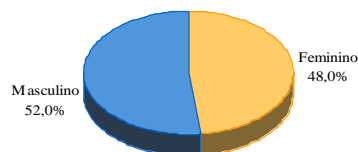
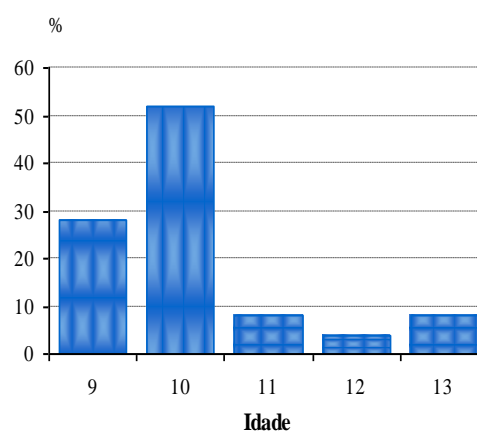


Tabela n.º 10. Percentagem dos alunos por idade

Idade	Frequência	Percentagem
9	7	28,0
10	13	52,0
11	2	8,0
12	1	4,0
13	2	8,0
Total	25	100,0

Figura n.º 2. Gráfico da idade dos alunos

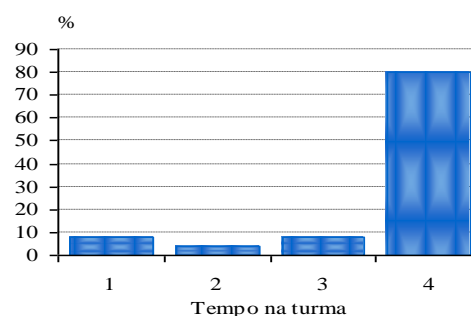


Como podemos confirmar na tabela n.º 9 e 10 e nos respectivos gráficos, a turma do 4.º ano de escolaridade, onde decorreu o estudo, estava dividida proporcionalmente entre rapazes e raparigas. Pois, do sexo feminino eram 12 alunos e do sexo masculino havia 13 alunos, apenas mais um rapaz. As idades variavam entre os 9 e os 13 anos. No entanto, é de referir que a maioria, 20 alunos, tinha apenas 9 e 10 anos de idade. Este facto indica que 80% dos alunos acompanharam a professora desde o 1.º ano de escolaridade. Os restantes que apresentam mais de 10 anos, o que equivale a 20%, são os que vieram transferidos de outra escola ou os que vieram de outra turma por não transitarem de ano. Podemos confirmar esta ocorrência na tabela n.º 11 e figura n.º 3.

Tabela n.º 11. Tempo dos alunos na turma

Tempo	Frequência	Porcentagem
1	2	8,0
2	1	4,0
3	2	8,0
4	20	80,0
Total	25	100,0

Figura n.º 3. Gráfico do tempo dos alunos na turma



Verificamos ainda, que quatro dos alunos desta turma estavam diagnosticados com NEE e recebiam apoio directo da Educação Especial, dentro da sala de aulas. Dos 4 alunos, um demonstrava ritmo de trabalho muito lento, mas isso não constituía problema para a professora ou colegas, porque o fundamental, naquela turma, não era a velocidade a que evoluíam, mas, principalmente, que o trabalho tivesse sentido para todos e se desenvolvesse de acordo com o ritmo e interesses de cada aluno. A professora titular é de opinião que nenhum aluno deve repetir o ano de escolaridade noutra turma, pelo contrário, deve acompanhar sempre o seu grupo de amigos, para se sentir integrado e, assim, poder aprender mais. Transcrevemos as suas palavras acerca deste assunto:

“Para o 3.º e 4.º ano, eu já fiz listas que englobavam toda a matéria porque a divisão de conteúdos só aparecem nos manuais. Se formos ao Currículo Nacional o que aparece são as competências que os alunos devem desenvolver, as quais vão até ao 9.ºano. Por isso, não vale a pena perder tempo a batalhar sempre no mesmo. Os alunos precisam é de desenvolver competências, de acordo com os seus interesses e ritmos. Se o aluno está a estudar os órgãos e os sistemas e quer estudar os músculos, eu não vou deixar para o ano seguinte porque não faz sentido. Se o aluno também não aprendeu este ano, tem tempo para aprender no que vem. Eles trabalham porque querem e depois fazemos a avaliação. Também fazem uma ficha ou questionário para os colegas responderem e ajudam se for necessário. É claro que esta aprendizagem vai sendo feita aos poucos.” (E1, 18/07/06).

Concluimos assim, que o trabalho na sala de aula, tendo em conta os interesses e os diferentes ritmos de trabalho dos alunos, permite uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos.

CAPÍTULO 8

Análise e estruturação dos dados

Recolhidos os dados decidimos organizá-los e analisá-los, fase que Wolcott (1994, cit. por Afonso, 2005: 111), designa de descobrir «o que fazer com os dados que se obteve». Com os dados do nosso estudo, registos escritos da observação participante, das transcrições das entrevistas e das respostas aos questionários, decidimos fazer uma análise de conteúdo, por considerarmos ser uma metodologia que permite uma maior riqueza no tratamento dos dados.

Na opinião de Krippendorff (1980, cit. por Ludke e André, 1986: 41), a análise de conteúdo é uma forma fundamental de tratamento do conteúdo de diversas mensagens, pois define-a como «uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto.».

Segundo Manuela Esteves (2006: 107), é possível encontrar diversos autores, desde os anos 50 e 60, nomeadamente Berelson e Lazarsfeld (1952), que defendem a perspectiva qualitativa de análise de dados, onde a análise de conteúdo não se limita apenas à atenção e descrição do conteúdo de mensagens, mas visa, sobretudo, a criação de inferências e a interpretação de algumas características específicas das mensagens.

Para Bardin (1977: 21-22), a análise de conteúdo, «já não é considerada exclusivamente com um alcance descritivo, antes se tomando consciência de que a sua função ou o seu objectivo é a inferência.».

Partindo destes pressupostos teóricos, a análise de conteúdo é assumida por nós como uma técnica que permite descrever o significado das coisas e a forma como os participantes constroem a sua própria realidade.

À partida, não tínhamos nenhum quadro categorial de análise pré-estabelecido. Entretanto, fizemos uma primeira leitura aos dados (Bodgan e Biklen, 1994: 221 e Guba e Lincoln, 1981, cit. por Ludke e André, 1986: 43), e à medida que fomos lendo e examinando, começaram a repetir-se e a destacar-se não palavras, mas frases, padrões de comportamento e acontecimentos. Identificámos os dados pertinentes e iniciámos a construção de algumas categorias, as quais foram modificadas muitas vezes, consoante iam surgindo novos elementos e novas ideias.

Este procedimento, na perspectiva de Esteves (2006: 110), é o mais usual na investigação educacional e designa-se de procedimento aberto ou exploratório, uma vez

que as categorias surgem do próprio material. Trata-se então de «um processo essencialmente indutivo: caminha-se dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequa.»

Os dados foram, praticamente, todos agrupados pelas diferentes categorias, não se justificando a criação de um grupo à parte com os dados não agregados. Esta situação deve-se, certamente, ao facto de termos observado apenas um mês e meio, tempo mínimo em que têm decorrido alguns estudos qualitativos no âmbito da investigação educacional (Ludke e André, 1986: 29). Por outro lado, todos os dados nos pareciam ricos e importantes. Em cada acontecimento observado ou conversa efectuada, conseguíamos identificar sempre o domínio de uma das 10 competências gerais. Assim, após a leitura dos dados da observação e das entrevistas, decidimos o tipo de categorização, a definição das unidades de registo, das unidades de contexto e das unidades de enumeração.

Em relação ao tipo de categorização usámos a terminologia de Bardin (1977: 36), análise categorial, a qual pretende apreciar «a totalidade de um texto, passado pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido.». Nós orientámos o nosso trabalho de acordo com a opinião deste autor, o qual define a categorização como um método que pretende por ordem na aparente desordem dos dados brutos, quer por condensação ou por diferenciação, seguindo-se um agrupamento consoante a ligação existente e os critérios definidos anteriormente.

A unidade de registo, elemento de significação que queremos categorizar como unidade de base, segundo Bardin (1977) pode ser o critério semântico, o critério sintáctico, o critério lexical e o critério expressivo. No nosso caso, optámos pela unidade de registo semântica, que se baseia no recurso a categorias temáticas, no sentido que lhe dá D'Unrug (1974, cit. por Bardin, 1977: 105) e que «podem constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode reenviar (e reenvia geralmente) para diversos temas...».

A categorização realizada por nós seguiu, então, os dois processos apontados por Bardin (1977: 119), onde «o sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos.» ou «é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados.». Nós definimos a maioria das categorias no final da leitura do

material recolhido, mas algumas categorias, as que se reportavam às dez competências gerais, já estavam determinadas e nós limitámo-nos a ir introduzindo os dados consoante a ligação conceptual.

Como unidade de compreensão da unidade de registo decidimos que cada entrevista e observação participante seria uma unidade de contexto, atribuindo-lhe um código consoante o seu sector: entrevista (E1, E2, E3...) e observação (Obs. 26/05/06, Obs. 05/06/06...).

A unidade de contagem seleccionada como unidade de enumeração ou de numeração, para a observação participante e para as entrevistas, foi a unidade de registo alusiva a cada subcategoria, pois pretendíamos apenas saber o número de ocorrências em que o objecto em causa foi referido.

Nesta fase, tendo em conta os dados da observação participante, das entrevistas e a tabela n.º1, onde estão definidas as 10 competências gerais que observámos no contexto sala de aulas, construímos as diversas categorias que se subdividem em subcategorias, e os indicadores considerados por nós significativos na classificação dos elementos de significação contidos nos dados recolhidos (tabela n.º 12).

Tabela n.º 12 Categorias, subcategorias e indicadores de análise da observação participante e entrevista

Tema: Domínio das competências gerais		
Categoria	Subcategorias	Indicadores
Representações dos diversos actores educativos	Competências gerais de ordem metodológica	<p>Afirmações dos alunos, da professora titular, dos diversos professores envolvidos na dinâmica desta turma, bem como, das funcionárias da escola que estão mais em contacto directo com estes alunos e da directora da escola que remetem para o domínio das seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados. ▪ Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável. <p>A fim de analisarmos melhor as competências definimos os seguintes critérios de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno planifica as suas actividades de aprendizagem? ▪ O aluno selecciona métodos de trabalho? ▪ O aluno aplica diferentes técnicas, instrumentos e formas de trabalho? ▪ O aluno pesquisa e selecciona informação face aos problemas? ▪ O aluno organiza estratégias criativas? ▪ O aluno utiliza as TIC em diferentes contextos?

(continuação)

Tema: Domínio das competências gerais		
Categoria	Subcategoria	Indicadores
Representações dos diversos actores educativos	Competências gerais de ordem comunicacional	<p>Afirmações dos alunos, da professora titular, dos diversos professores envolvidos na dinâmica desta turma, bem como, das funcionárias da escola que estão mais em contacto directo com estes alunos e da directora da escola que remetem para o domínio das seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.▪ Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.▪ Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação. <p>A fim de analisarmos melhor as competências definimos os seguintes critérios de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ O aluno planifica comunicações?▪ O aluno prepara as comunicações?▪ O aluno comunica as suas ideias com diferentes linguagens?▪ O aluno compreende textos orais e escritos em língua estrangeira?▪ O aluno comunica oralmente e por escrito em língua estrangeira?▪ O aluno traduz informações de uma linguagem para a outra?▪ O aluno realiza trocas inter-culturais?
	Competências gerais de ordem cognitiva/intelectual	<p>Afirmações dos alunos, da professora titular, dos diversos professores envolvidos na dinâmica desta turma, bem como, das funcionárias da escola que estão mais em contacto directo com estes alunos e da directora da escola que remetem para o domínio das seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.▪ Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.▪ Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa. <p>A fim de analisarmos melhor as competências definimos os seguintes critérios de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ O aluno mostra curiosidade por problemas?▪ O aluno questiona a realidade?▪ O aluno formula um juízo crítico?▪ O aluno articula conhecimentos e saberes para resolução de problemas?▪ O aluno propõe diversas estratégias de resolução?▪ O aluno realiza a proposta de intervenção até fim?▪ O aluno avalia o trabalho?▪ O aluno faz os ajustamentos necessários?
	Competências gerais de ordem pessoal e social	<p>Afirmações dos alunos, da professora titular, dos diversos professores envolvidos na dinâmica desta turma, bem como, das funcionárias da escola que estão mais em contacto directo com estes alunos e da directora da escola que remetem para o domínio das seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns.▪ Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. <p>A fim de analisarmos melhor as competências definimos os seguintes critérios de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ O aluno planifica trabalhos com os outros?▪ O aluno realiza trabalhos em grupo?▪ O aluno manifesta empatia?▪ O aluno tem noção dos benefícios da cooperação?▪ O aluno estabelece e pratica regras de actuação?▪ O aluno interage em diferentes espaços colectivos?▪ O aluno age de acordo com as normas de segurança pessoal e colectiva?

(continuação)

Tema: Domínio das competências gerais		
Categoria	Subcategoria	Indicadores
Representações dos diversos actores educativos	Grupo turma	<p>Afirmações dos diversos actores educativos que remetem para o domínio de competências, enquanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupo de alunos envolvidos no processo de aprendizagem. ▪ Grupo turma como unidade funcional. ▪ Grupo com um auto conceito académico mais elevado. ▪ Grupo com maiores níveis de autonomia e iniciativa.

(continuação)

Tema: Operacionalização das competências gerais		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Componentes do processo de aquisição e desenvolvimento de competências	Planificação e gestão interactiva das actividades de aprendizagem	<p>Afirmações dos diversos actores educativos que remetem para o processo de operacionalização de competências, atendendo aos seguintes factores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definição clara das competências, conteúdos a adquirir para que a sua integração seja fácil de gerir. ▪ Planificação atenta às motivações, às necessidades, aos interesses e expectativas dos alunos. ▪ Planificação de actividades de aprendizagem de forma activa, significativa, diversificada, integradora e socializadora. ▪ Integração da cultura e experiências dos alunos nas actividades de aprendizagem ▪ Clima positivo que envolve e implica os alunos no processo. ▪ Promoção de estratégias centradas no aluno. ▪ Cooperação entre professores, entre alunos e entre professores e alunos.
	Diferenciação pedagógica na sala de aula	<p>Afirmações dos diversos actores educativos que remetem para o processo de operacionalização de competências, atendendo aos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recurso a modelos de trabalho diferenciados e diversificados. ▪ Realização de diferentes actividades simultaneamente. ▪ Desenvolvimento de hábitos de cooperação e ajuda entre alunos. ▪ Respeito pelo ritmo, necessidades e interesses de cada aluno. ▪ Fomento da autonomia, da iniciativa individual e da responsabilidade. ▪ Valorização dos produtos observáveis e, especialmente, dos processos de funcionamento e de organização de cada aluno. ▪ Demonstração de expectativas positivas.
	Organização e gestão do tempo	<p>Afirmações que remetem para uma organização que pondera os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação dos alunos na regulação do recurso tempo. ▪ Utilização diferenciada do tempo na sala de aula. ▪ Promoção da autonomia e da auto-regulação dos alunos, em função do tempo. ▪ Transição entre actividades sem tempos mortos.
	Organização e gestão do espaço	<p>Afirmações dos diversos actores educativos que remetem para a gestão da dinâmica do espaço, atendendo às seguintes condições:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação activa dos alunos na gestão e organização do espaço. ▪ Organização funcional, adequada e facilitadora do espaço da sala. ▪ Facilidade na exploração simultânea, manutenção e arrumação. ▪ Adaptação e utilização flexível do espaço. ▪ Existência de indicadores que estruturam a utilização do espaço. ▪ Promoção de elevados níveis de interacção.

(continuação)

Tema: Operacionalização das competências gerais		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Componentes do processo de aquisição e desenvolvimento de competências	Organização e gestão dos recursos humanos e materiais	Afirmações dos diversos actores educativos que remetem para a: <ul style="list-style-type: none">▪ Existência de diversos materiais e recursos de apoio acessíveis a todos.▪ Presença de materiais adaptados à evolução técnico-científica.▪ Presença de instrumentos que regulam a sua utilização.▪ Utilização responsável e autónoma dos recursos e materiais.▪ Adequação dos materiais à dinâmica da turma.▪ Diversificação de materiais que levam à diferenciação e qualidade do trabalho, consoante os estilos de aprendizagem.▪ Identificação objectiva de necessidades e recursos disponíveis.

(continuação)

Tema: A avaliação das competências gerais		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Operacionalização da avaliação das competências gerais	Organização e gestão dos processos de avaliação	Afirmações que remetem para os processos e execução da avaliação, por parte dos professores e dos alunos, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none">▪ Clarificação dos aspectos a avaliar.▪ Participação activa dos alunos na avaliação.▪ Utilização da auto-avaliação e hetero-avaliação.▪ Avaliação enquanto instrumento de planificação do trabalho, de regulação do processo de aprendizagem e de preparação para futuras aquisições.▪ Existência de instrumentos de registo do progresso dos alunos.▪ Regulação da aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos.▪ Valorização dos processos e motivação dos alunos.▪ Avaliação regular do ambiente de aprendizagem.▪ Definição de um tempo para a reflexão sistemática sobre a aprendizagem e sobre a prática na sala de aula.▪ Tomada de decisões por todos, na sala, sobre situações problemáticas.

(continuação)

Tema: O papel do professor		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Postura pessoal e profissional do professor na escola	Afirmações sobre a actuação da professora na sala e na escola, nos seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none">▪ Cooperação com todos os actores educativos.▪ Mecanismos de adaptação e flexibilidade.▪ Perspectiva interdisciplinar.▪ Desenvolvimento da aprendizagem centrada no contexto vivencial dos alunos.▪ Reconhecimento da necessidade de autonomia por parte dos alunos.▪ Valorização de respostas personalizadas e criativas.▪ Criação de um clima positivo que envolve e implica todos os presentes.▪ Estimulação de actividades inovadoras e diversificadas.▪ Promoção de estratégias metacognitivas.▪ Fomento de elevados padrões de comunicação entre alunos e entre professor e alunos.▪ Expectativas positivas face ao seu desempenho e aos dos alunos.
	Competências e conhecimentos profissionais	Afirmações que remetem para o desenvolvimento profissional da professora: <ul style="list-style-type: none">▪ Constante cooperação com a comunidade educativa.▪ Atitude extremamente flexível a nível do trabalho.▪ Espírito de solidariedade e entajuda perante problemas.▪ Partilha dos sucessos.▪ Experimentação de práticas novas.▪ Permanente atitude de reflexão sobre os seus saberes e práticas.

(continuação)

Tema: A escola e a família		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Relação entre o meio escolar e o meio familiar	Cooperação entre a escola e a família	Afirmações que remetem para a partilha de conhecimentos entre a escola e a família, num contexto sistémico: <ul style="list-style-type: none">▪ Iniciativas e dispositivos consistentes de envolvimento parental.▪ Interações produtivas com os pais.▪ Diálogo regular entre a escola e a família.▪ Reuniões de pais de acordo com os seus interesses e preocupações.▪ Dificuldades vividas por ambas as partes.
	Representações e expectativas dos pais face à escola e aos alunos	Afirmações que remetem para expectativas de ordem pessoal: <ul style="list-style-type: none">▪ Sentimentos face à escola.▪ Crença em resultados positivos.▪ Valorização das competências dos filhos.

(continuação)

Tema: O modelo pedagógico do MEM		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
Representações dos diversos actores do sistema educativo	O modelo pedagógico do MEM na escola	Afirmações que remetem para as atitudes dos diversos intervenientes no processo educativo face à introdução do modelo pedagógico do MEM na escola. <ul style="list-style-type: none">▪ Contributos do modelo para uma educação mais eficaz.▪ Aspectos positivos e negativos relativos à aplicação desta metodologia.▪ Expectativas face ao modelo.▪ Pertinência desta experiência.▪ Implicações para a profissão docente.

Esta categorização tenta respeitar os critérios de homogeneidade, heterogeneidade, inclusividade, coerência e plausibilidade referidos por muitos autores Bardin (1977), Ludke e André (1986), Bodgan e Biklen (1994), Lessard-Hérbert et al. (1994), Afonso (2005) e Esteves (2006), embora com designações diferentes, mas cujos princípios a que se referem são idênticos.

Até definirmos esta análise categorial ou descobirmos os grupos com sentido para inserirmos todos os dados, não os sobrepondo, fizemos muitas remodelações e ajustamentos. Algumas categorias tiveram de ser aglutinadas e outras subdivididas em elementos mais específicos. Esta fase de categorização foi demorada, mas a elaboração desta grelha ajudou-nos imenso na organização e arrumação dos dados pelas respectivas categorias e subcategorias. Quando considerámos que as categorias e subcategorias já eram amplas e suficientes para abranger a maior parte dos dados demos por concluída a grelha.

Além da análise de conteúdo, também realizámos um questionário para completar a recolha de informações sobre a problemática em estudo. Embora Bodgan e Biklen

(1994: 195) façam uma grande sensibilização para a análise qualitativa dos dados, não põem totalmente de lado os dados quantitativos. Referem que estes podem ser utilizados na verificação de ideias que desenvolvemos no decorrer da nossa investigação. «Analisar as estatísticas oficiais actuais e compará-las com o que os sujeitos relatam verbalmente pode ser uma maneira útil de explorar percepções.».

O nosso estudo vai neste sentido, pois, só depois de observarmos os alunos no seu ambiente natural e de entrevistarmos os diferentes intervenientes no processo educativo, decidimos explorar algumas afirmações através do questionário, de forma a verificarmos se o que observámos e o que ouvimos se reflectia nos resultados do questionário. Caso as nossas suposições não se verificassem, continuaríamos a investigar para podermos explicar os factos.

A análise do questionário compreendeu, assim, duas fases: o tratamento estatístico através do SPSS nas questões fechadas e a análise de conteúdo nas questões abertas. Os resultados da aplicação deste instrumento serão apresentados posteriormente «na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva.» (Bodgan e Biklen, 1994: 194).

CAPÍTULO 9

Apresentação e Interpretação dos dados

A nossa atenção centra-se, agora, na apresentação e interpretação dos dados recolhidos, relativamente à pesquisa documental, à observação participante, à entrevista e ao questionário.

9.1 Pesquisa documental

Iniciamos com a pesquisa documental, não por considerarmos a técnica mais relevante, mas porque queríamos saber, em primeiro lugar, se as competências gerais a observar na prática pedagógica constavam dos projectos da escola.

O Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma continham, de facto, as competências gerais a serem desenvolvidas por todos os alunos. Aliás, do Projecto Curricular de Turma, além do enfoque numa aprendizagem por competências gerais e transversais e dos princípios estratégicos de intervenção educativa do MEM, os quais constituem um caminho para uma verdadeira vivência democrática activa, constava, ainda, de forma saliente, as prioridades definidas no Projecto Educativo de Escola, denominado *Viver Em Cidadania*, e as linhas de acção fixadas no Projecto Curricular de Escola, a serem concretizadas junto de todos os alunos.

Na opinião de Sampaio (1996: 211), é necessário ter presente o sentido do Projecto Educativo da Escola, onde estão definidas, de forma partilhada, as prioridades da organização escolar, para que se construa um projecto comum que seja significativo para todos os intervenientes.

A professora titular da turma em estudo corrobora desta ideia, pois, refere que só através de uma actuação pedagógica em contexto real que promova as prioridades definidas no PEE, a democracia, a auto-estima e o respeito mútuo entre todos, se consegue uma superação progressiva e autêntica dos problemas detectados naquela comunidade educativa.

Face à importância do PEE e à relevância atribuída pela professora às linhas orientadoras da acção pedagógica, apresentamo-las na tabela n.º 13.

Tabela n.º 13 Prioridades e opções fixadas no PEE, PCE e PCT

Prioridades definidas no Projecto Educativo da Escola	Opções fixadas no Projecto Curricular de Escola
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a integração dos alunos na escola e proporcionar-lhes a aquisição e atitudes autónomas visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis, autónomos, criativos e intervenientes na vida democrática. • Motivar, informar e formar a família, de modo a criar condições que facultem a participação no processo educativo. • Criar oportunidades de desenvolvimento e auto-estima, e de respeito mútuo de forma a potencializar comportamentos adequados nos alunos. • Promover o sucesso escolar. • Proporcionar a formação contínua de docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar aos alunos métodos e técnicas que os preparem para a sua participação activa e crítica na sociedade; • Motivar, informar e formar a família de modo a criar condições que facultem a participação no processo educativo; • Criar oportunidades de desenvolvimento e auto-estima, e de respeito mútuo, de forma a potencializar comportamentos adequados; • Promover o sucesso escolar/educativo; • Melhorar a competência cívica e reduzir comportamentos menos adequados, tendo sido escolhido como domínios prioritários a trabalhar: Cognitivo e Sócio-Afectivo. • Baixar o nível de insucesso de 11% para 10%. • Incutir os valores que os pais sugeriram que a Escola desenvolva nos filhos: <ul style="list-style-type: none"> → Justiça → Verdade → Amizade → Honestidade → Respeito pela natureza → Respeito pelos outros.

Em entrevista a alguns intervenientes educativos, conferimos que os professores se reuniram para discutir e interpretar as novas orientações curriculares e, de acordo com as sugestões presentes no Currículo Nacional, tentaram elaborar o PEE, PCE, PCT e gerir o processo de aprendizagem, o mais adaptado possível ao contexto e população daquela escola.

“Apresento os conteúdos a trabalhar para desenvolverem as competências necessárias, ou seja, as que estão definidas no Projecto Curricular de Escola e de Turma, a partir do Currículo Nacional de 2001. Andámos lá na escola a estudá-lo todo. Depois explicámos aos alunos que eles podem aprender tudo o que quiserem, mas que também existe um currículo oficial que temos que cumprir e que devem trabalhar e aprender. É claro que esta aprendizagem vai sendo feita aos poucos. Eu planificava sempre com mais duas professoras, mas como elas trabalhavam de uma maneira e eu de outra, então, só dizia aos alunos que devíamos trabalhar aqueles conteúdos e eles desenvolviam.” (E1, 18/07/2006).

Através destas palavras, deduzimos que houve um trabalho cooperativo na elaboração dos projectos da escola, facto que, segundo Landsheere (1994: 29-33), é imprescindível, pois em educação é necessário uma reflexão prévia sobre a política educativa, a qual se concretiza com a elaboração do PEE e do PCE, ao nível colectivo.

A nível da concretização das competências na sala de aulas, esta professora deixa transparecer que a planificação e a gestão das actividades, bem como o tipo de

experiências a proporcionar aos alunos, fica ao critério de cada professor. Este facto tem razão de ser, pois, para respeitar os alunos verdadeiramente, o professor não planifica longe dos alunos. Pelo contrário, envolve-os de forma cooperada na planificação, gestão e avaliação de todas as actividades.

Além do material escrito, existia, na escola, registos audiovisuais e produções artísticas, indicadores de uma grande participação dos alunos na dinâmica educativa, em diversos contextos e situações, o que contribui para o desenvolvimento de competências. Esta realidade podia ser observada em fotografias, pinturas e esculturas:

“Para fazer uma construção é preciso mais do que o material, mas o metro já está construído e está aí pendurado na cantina da escola.” (E5, 20/06/2006).

Ou através de gravações em vídeo que eram projectadas para toda a escola:

“Os alunos começam a gritar pelas equipas e a professora pede para pararem porque tem uma surpresa para todos. Então, começou a passar no grande ecrã trabalhos que os alunos fizeram ao longo do ano, desde Outubro até agora, Julho. Aqui houve algum barulho porque os alunos reconheciam os trabalhos e falavam ao mesmo tempo.” (Obs. 28/06/2006).

Ou, ainda, através da entoação de várias canções, próprias da escola:

“Antes de começar propriamente com o concurso, *A Malta vai Pensar*, a Prof. da sala do 4.º ano A pede para cantarem a Canção da Despedida e o Hino da Escola. Cantaram alto e com muita força.” (Obs. 28/06/2006).

“Após o discurso do Senhor Secretário da Educação, Dr. Francisco Fernandes e da madrinha, Dra. Maria Aurora, todos cantaram o Hino Nacional, o Hino Regional e por fim, o Hino da Escola. Este último foi o que mais sobressaiu, pois os alunos, e não só, cantaram com muita ênfase.” (Obs. 10/07/2006).

“Muitas vezes quando era para representar a escola, a Sra. Directora vinha pedir para eles participarem e eles gostavam. Em tudo o que os outros participavam, a nível da escola, esta turma também participava.” (E1, 18/07/2006).

Alguns destes dados podem ser consultados na Internet, através do Projecto Digital, criado pelo professor Paulo Brasão, durante o tempo em que esteve naquela sala a desenvolver um trabalho de investigação.

9.2 Observação participante e entrevista

Os dados relativos à observação participante e à entrevista estão agrupados consoante as categorias, subcategorias e indicadores definidos na tabela n.º 12. Atendendo ao conteúdo da tabela, fomos recortando, codificando e ordenando vários excertos da observação e da entrevista, processo que resultou em várias grelhas sobre a observação (anexo 3) e sobre as entrevistas (anexo 5), das quais apresentamos, agora, alguns exemplos representativos.

9.2.1 Observação participante

Tabela n.º 14. Unidades de registo do tema: Domínio das competências gerais

Categoria Representações dos diversos actores educativos	
Subcategoria	Exemplo de unidade de registo
Competências gerais de ordem metodológica	<p>“...gostaram de trabalhar no computador, do desenho do DI, de fazer círculos com régua e compassos, da matemática colectiva, do texto da JE, de construir o metro cúbico, de fazer cubos com cartolina, de resolver problemas com os valores da viagem ao Porto Santo.” (Obs. 26/05/07)</p> <p>“...ele responde que aquela experiência tem várias fases e que naquele dia, apenas vai colar aquelas pazinhas todas para ficarem a secar para o dia seguinte. Só depois é que pode dar continuidade à 2.ª fase e, por isso, não me pode mostrar a experiência toda.” (Obs.29/05/07)</p>
Competências gerais de ordem comunicacional	<p>“Vou até à rua e encontro a BE e a SO a treinarem a apresentação do projecto As Novas Tecnologias, para o dia seguinte.” (Obs.29/05/07)</p> <p>“Começa a apresentação do projecto <i>As Novas Tecnologias</i>. As duas alunas, alternadamente, continuam a explorar o panfleto. Lêem frases, chamam a atenção para certas imagens e apontam vantagens e cuidados a ter com as novas tecnologias.” (Obs.30/05/07)</p> <p>“Os alunos quando escreviam cartas, já sabiam para quem estavam a escrever.” (Obs.31/05/07)</p>
Competências gerais de ordem cognitiva/intelectual	<p>“O JU foi para o MSN, mas está com dificuldades em entrar em contacto com os seus amigos. Então, pega no seu telemóvel e telefona ao seu irmão que lhe diz o que deve fazer, e lá consegue o que quer. A Prof. não vê ele telefonar, mas também não incomodou ninguém.” (Obs.19/06/07)</p> <p>“ [No dia 1 de Junho – Dia da Criança] Os alunos da turma 4.º ano A ficaram na escola e fizeram um baile com os seus CD preferidos. Depois jogaram no campo de futebol. Também construíram um metro cúbico. Nas faces fizeram pinturas alusivas ao dia da criança e escreveram o que é ser criança para eles. Depois de pronto, juntamente com o Prof. de Educação Física penduraram-no no tecto da cantina. Mas antes, surgiu um pequeno problema. O metro era muito grande e não cabia na janela, nem na porta da sala. Tiveram que desmanchar uma aresta para poderem tirá-lo da sala. Depois de pendurado está espectacular, mas segundo a Prof. foi mesmo uma grande aventura. Os alunos disseram que gostaram muito deste dia.” (Obs.05/06/07)</p>
Competências gerais de ordem pessoal e social	<p>“Antes de cada um partir para o seu trabalho, o DI lê, para toda a turma, a história <i>Morangos Com Açúcar no SEC. XVIII</i>, que é do JU e da JE, porque lhe pediram que fosse ele a ler. A meio da história, o DI pára de ler e pede para o colega não fazer gestos. A Prof. diz que ele apenas está a dramatizar, mas aproveita a situação para dizer ao DI que ele está a sentir o que os outros sentem, quando estão a ler e é ele a fazer gestos e barulho. O colega pede desculpa, põe-se quieto e o DI continua a ler a história. No final batem palmas pela história.” (Obs.26/05/07)</p> <p>“O DI e o VI continuam a fazer barulho e a Prof. diz que talvez vai ter que pôr o VI lá fora e pede a opinião dos alunos. Estes pedem para este se calar e falar só na sua vez. Ele responde que quer continuar na assembleia para discutir a viagem ao Porto Santo. Os outros concordam e a Prof., então, pede para falar só na sua vez.” (Obs.26/05/07)</p>

Tabela n.º 15. Unidades de registo do tema: Operacionalização das competências gerais

Categoria Componentes do processo de aquisição e desenvolvimento de competências	
Subcategoria	Exemplo de unidade de registo
Planificação e gestão interactiva das actividades de aprendizagem	<p>“... A Prof. explica que na agenda semanal está escrito Matemática Colectiva, mas precisa fazer uma alteração e dar uma sugestão. Como no dia anterior trabalharam no Projecto da Secretaria da Educação e não tiveram tempo de acabar os seus, hoje, continuam com os projectos e os outros terminam o PIT. Os alunos concordam.” (Obs.26/05/07)</p> <p>“Entretanto, a Prof. distribui a folha do PIT e os alunos colam-na no caderno e registam o que pensam fazer. Depois a Prof. refere que como vão para o Porto Santo é melhor, desta vez, fazerem um PIT para quinze dias. Quem quiser pode pôr no PIT a reportagem sobre o Porto Santo. Um aluno pergunta se é obrigatório fazer. A Prof. diz que não é obrigatório e que podem fazer uma reportagem da viagem toda ou só de algumas partes. O VI diz logo que vai fazer a reportagem da viagem e aponta no seu PIT. Os outros alunos, também, apontam o que pensam fazer.” (Obs.29/05/07)</p> <p>“Depois segue-se a projecção, na parede, das fotografias sobre a ida ao Porto Santo. Os alunos convidaram para ver as fotos, as professoras que foram com eles ao Porto Santo e a Sra. Directora que não compareceu porque tinha que sair. A Prof. disse que não fazia mal porque via noutra hora.” (Obs.07/06/07)</p> <p>“Agora vão ouvir uma música e vão inventar uma história para a música. Um aluno pergunta se podem fechar os olhos. A Prof. responde que sim. O JU pergunta se pode ser no PowerPoint. A Prof. diz que é com o corpo, mas depois pode fazer no PowerPoint. A Prof. pede para apresentarem. Os alunos dizem que é pouco tempo. A Prof. diz que apresentam apenas um esboço do que vão fazer. Concordam.” (Obs.08/06/07)</p>
Diferenciação pedagógica na sala de aula	<p>“A Prof. diz que vai trabalhar com o grupo do projecto A Madeira, na Internet e no PowerPoint; que o VI, o FR e o NU vão para o projecto dos Animais em Extinção e que seria bom se localizassem no mapa os países onde vivem os animais de que vão falar; a BE e a SO como já têm o projecto As Novas Tecnologias pronto, treinam a sua apresentação e os outros sabem o que têm a fazer.” (Obs.29/05/07)</p> <p>“A Prof. da sala trabalha a Matemática com um grupo mais avançado. A BE e a SO preparam a apresentação do projecto sobre As Novas Tecnologias para depois do intervalo. Alguns alunos vão para os ficheiros da Bola de Neve, outros vão para os blogues, outros continuam a passar o texto no PowerPoint, três alunas juntam-se e inventam um texto com princípio, meio e fim, cujo título é As Cores Malucas. Li o texto, gostei e mostrei à Prof. da sala que pede para passarem a limpo e ilustrarem para ser seleccionado para o livro da escola.” (Obs.30/05/07)</p>
Organização e gestão do tempo	<p>“Cada um cumpre as tarefas, de acordo com o quadro exposto na parede.” (Obs.26/06/07)</p> <p>“Também decidem que o grupo do projecto Os Animais em Extinção vão apresentar na quarta-feira, na hora de projecto. Para chegar a este dia e hora, debatem e negociam entre todos várias hipóteses porque ainda falta acabar alguns retoques e fazer o questionário para os colegas responderem. Logo, não podem apresentar no início da semana. Precisam de mais tempo para terminarem tudo o que planearam.” (Obs.29/05/07)</p> <p>“Entretanto são 8h e 30m e a Prof. diz que por hoje já chega, mas a CRIS, a CAR e a IS querem ler o texto <i>As cores malucas</i>, que fizeram no dia anterior, na hora do tempo de estudo autónomo. A Prof. e os alunos concordam...” (Obs.31/05/07)</p>
Organização e gestão do espaço	<p>“A Prof. pede para prepararem tudo para a Assembleia de Turma e lembra que têm que pôr o PIT em cima da mesa, arrumar as cadeiras e sentarem-se. Depois diz que vai contar o tempo que demoram a arrumar.” (Obs.26/05/07)</p> <p>“Uns vão com as professoras para terem o apoio e superarem as suas dificuldades; outros vão para a rua treinar a apresentação do projecto para o dia seguinte; outros vão para o hall de entrada dar continuidade ao projecto dos animais;” (Obs.29/05/07)</p>
Organização e gestão dos recursos e materiais	<p>“Eu não sei bem onde me sentar, olho à volta da sala e há material em todo o lado. Entretanto, vejo uma cadeira e uma mesa logo à entrada e sento-me aí. Em cima da mesa está um livro grande que diz Diário de Turma.” (Obs.26/05/07)</p> <p>“O VI, cuja tarefa lhe compete neste dia, começa a tirar fotografias.” (Obs.29/05/07)</p> <p>“A Prof. tem uma bola de relaxamento e joga-a ao DI...” (Obs.05/06/07)</p> <p>“Então, mostra um novo ficheiro de contas e diz que fica no cantinho da Matemática, para quem quiser consultar e fazer. Há alguns alunos que já fizeram os outros todos. Agora podem espreitar este, até para ver se tem erros porque como é novo isso acontece.” (Obs.05/06/07)</p>

Tabela n.º 16. Unidades de registo do tema: A avaliação das competências gerais

Categoria Operacionalização da avaliação das competências gerais	
Subcategoria	Exemplo de unidade de registo
Organização e gestão dos processos de avaliação	<p>“A aula começa com a distribuição do PIT a cada aluno. Ao mesmo tempo que a professora distribui, diz aos alunos para lerem as observações que escreveu acerca do trabalho semanal de cada um. Os alunos lêem e fazem comentários acerca do que está escrito: uns dizem que está escrito que trabalhou muito bem, outros dizem que têm que trabalhar mais, outro levanta-se e pergunta à professora o que significa aquelas palavras e ela responde que nesta semana tem que fazer três fichas de Matemática porque não fez nenhuma na semana anterior. Depois diz que quem não percebe deve pedir para explicar.” (Obs.29/05/07)</p> <p>“O RU gostou de fazer textos, de ter amigos. O melhor dia foi o que andaram de balão.” (Obs. 23/06/07)</p> <p>“O FR gostou de Língua Portuguesa, de Matemática não gostava, mas agora já gosta. Quando veio da outra escola pensava que não ia ter amigos e agora já tem, até já foram à sua casa.” (Obs. 23/06/07)</p> <p>“A CAS gostou muito do PIT porque fazia o que tinha dificuldade e praticava o que precisava. Se fosse a Prof. a mandar, talvez não fizesse tanto. Gostou do Prof. Paulo Brasão nos computadores.” (Obs. 23/06/07)</p> <p>“O TO explica, dizendo que o que se passou, foi que os bons passaram a ser mais e os que não eram passaram a ser porque a Prof. e eles, também, acreditaram e conseguiram.” (Obs. 23/06/07)</p>

Tabela n.º 17 Unidades de registo do tema: A escola e a família

Categoria Relação entre o meio escolar e o meio familiar	
Subcategoria	Exemplo de unidade de registo
Cooperação entre a escola e a família	<p>“Perguntei se tinham convidado alguém para a apresentação do seu projecto e disseram que convidaram os pais e a Prof. de informática, mas que não podem vir. Têm pena e perguntam se eu vou ver. Digo que sim e respondem ainda bem.” (Obs. 29/05/06)</p> <p>“Também refere que existe alguém que tem de acabar o projecto sobre a Madeira e sobre o percurso escolar, o qual é para mostrar aos pais no dia da reunião. E são os alunos que vão apresentar. A CA diz que sabe e que vão acabar na hora do Trabalho de Projecto.” (Obs. 05/06/06)</p>

Tabela n.º 18. Unidades de registo do tema: O papel do professor

Categoria Representações dos diversos actores do sistema educativo	
Subcategoria	Exemplo de unidade de registo
Postura pessoal e profissional do professor na escola	<p>“A última história foi sobre um balão e a Prof. aproveitou para passar para a Matemática, perguntando e escrevendo no quadro quantos metros o balão subiu, quanto era uma viagem e se todos decidissem fazer a viagem quantos euros eram necessários... E fizeram as contas no quadro.” (Obs. 26/05/07)</p> <p>“A professora escreve no quadro que está à espera de silêncio para trabalhar.” (Obs. 26/05/07)</p> <p>“Chega uma mensagem à sala, da Sra. Directora, sobre o Dia da Criança, para os pais tomarem conhecimento de como vai decorrer esse dia. A Prof. começa por perguntar quem é o emissor, o receptor e qual será o conteúdo da mensagem. O VI e o RA leram a mensagem.” (Obs. 31/05/07)</p> <p>“Só vêm à escola os alunos que querem devido ao regresso tardio do Porto Santo, no dia anterior.” (Obs. 05/06/07)</p> <p>“Hoje quando cheguei à escola já estavam todos na sala de música. Iam ter música com a sua Prof. porque a Prof. de Música estava doente. A Prof. juntou os dois grupos do 4.º Ano da manhã para que ninguém ficasse sem música e assim já treinavam o hino.” (Obs. 08/06/07)</p> <p>“Cada equipa responde a 10 perguntas. Ora acertam, ora falham. Quando não acertam, a professora não avança sem descobrirem a resposta certa, primeiro com os elementos da equipa e depois com os restantes da turma.” (Obs. 19/06/07)</p>

9.2.2 Entrevista

Tabela n.º 19. Unidades de registo do tema: Domínio das competências gerais

Categoria Representações dos diversos actores educativos	
Subcategoria	Exemplo de unidade de registo
Competências gerais de ordem metodológica	<p>“Eles gostam muito de desenvolver projectos. Os primeiros que fizeram estavam relacionados com temas do Estudo do Meio, mas depois começaram a diversificar. Tentaram, até, fazer projectos de Matemática. ...cada grupo descobre, trabalha o tema e apresenta à turma. ...em pequenos grupos, eles estão mais interessados em procurar. Na verdade, eles com esta metodologia sentem-se mais motivados e adoram isto. Também fazem uma ficha ou questionário para os colegas responderem e ajudam se for necessário.” (E1)</p> <p>“Os computadores ligados à Internet deram acesso à Internet e deram a possibilidade de construir blogs em temáticas dos interesses dos alunos, relacionando-os com as suas vivências e centros de interesse.” (E2)</p> <p>“...para os alunos é muito mais produtivo e dá-lhes mais gozo serem eles a pesquisar, a procurar, a apresentar os projectos, a tentar descobrir porque é que as coisas são assim e não sermos nós a explicar.” (E3)</p>
Competências gerais de ordem comunicacional	<p>“...tiram informações do computador para pôr nos projectos e apresentar aos colegas... Eles têm que estudar para apresentar e saber responder às questões que são colocadas.” (E1)</p> <p>“Quem estiver na sala de aula verifica que eles são muito participativos na oralidade. Nós temos um miúdo muito inteligente que servia de tradutor aos outros quando a informação da página web aparecia em Inglês. Há um programa que é gerido pelos Estados Unidos e que tem muitas páginas sobre várias informações, mas é tudo em inglês. Então um dos alunos com maior conhecimento em inglês sentava-se num computador, traduzia tudo e os outros bebiam essa informação toda. Era um grupo de 3 ou 4 colegas à sua volta, a escutá-lo com atenção e a pedir para ele traduzir tudo.” (E2)</p> <p>“Tenho pena que não fiquem com tanta destreza na linguagem expressiva. O vocabulário, eles sabem mesmo, sabem escrever e, se calhar, o mais fácil que é a oralidade, eles não têm tanta facilidade porque começaram tarde.” (E6)</p>
Competências gerais de ordem cognitiva/intelectual	<p>“...os projectos partem dos alunos, dos seus interesses e do que querem saber. Por exemplo: quando desenvolveram o projecto sobre o ambiente, primeiro queriam falar sobre a limpeza do ambiente na escola, mas depois foram para o computador pesquisar na Internet e começaram a ver a desflorestação do ambiente, os animais em via de extinção devido à falta de respeito pelo ambiente, e o projecto foi crescendo, prolongou-se e demorou mais tempo do que o previsto, mas não faz mal porque eu dentro de um projecto vejo dois ou três.” (E1)</p> <p>“Outro aspecto que eles têm é que são muito críticos, muito autónomos na sua forma de ser e de agir na sala de aula.” (E2)</p> <p>“Eles são mais críticos, mais activos, mais pensativos e também mais manipuladores que os adultos. Eles conhecem melhor o adulto e sabem como gerir e contornar as situações. A própria professora dá exemplos disso.” (E2)</p> <p>“...interligam mais conhecimentos, trabalham no PowerPoint, pesquisam na Internet, fazem projectos.” (E4)</p>
Competências gerais de ordem pessoal e social	<p>“Aqueles alunos que já sabem e querem ajudar pintam de azul e os que têm dificuldade vêm e pedem-lhes ajuda.” (E1)</p> <p>“Eles realmente ganharam, mas não era isso que estava em questão. Eles, efectivamente, sabiam e mostraram que sabiam trabalhar em cooperação, esperar pela sua vez, embora na sala, na hora do treino do concurso, tivessem um pouco de dificuldade nisso.” (E1)</p> <p>“É um processo de socialização fantástico, único na própria escola...” (E2)</p> <p>“...para aqueles professores que gostam muito de silêncio, sempre foi uma turma barulhenta porque estão habituados a trabalhar mais à vontade, não têm aquele rigor da disciplina. Mas foi uma turma que nunca tive problemas, como nota tenho uma boa relação com eles.” (E5)</p>
Grupo turma	<p>“Para o 5.º ano estão preparados. É uma turma com um tipo de preparação que não tem comparação possível, sequer. Mas, não tem mesmo. Estou a falar do inglês e do geral. Falar de temas que saiam um bocadinho da rotina daqui da escola ou da actualidade, um tema qualquer da actualidade, com as outras turmas é quase uma missão impossível.” (E6)</p> <p>“É uma turma que trabalha bem. Eles adoram informática, e para mim, é a melhor turma. ...mas sobretudo na informática são mais autónomos, gostam de trabalhar, de descobrir, de fazer. Eles são assim.” (E7)</p> <p>“...é um grupo mais aberto, mais dinâmico, mais participativo.” (E8)</p>

Tabela n.º 20. Unidades de registo do tema: Operacionalização das competências gerais

Categoria Componentes do processo de aquisição e desenvolvimento de competências	
Subcategoria	Exemplo de unidade de registo
Planificação e gestão interactiva das actividades de aprendizagem	<p>“...logo no início do ano, apresento as listas com aquilo que devem saber e explico. Apresento os conteúdos a trabalhar para desenvolverem as competências necessárias, ou seja, as que estão definidas no Projecto Curricular de Escola e de Turma, a partir do Currículo Nacional de 2001. Depois explicámos aos alunos que eles podem aprender tudo o que quiserem, mas que também existe um currículo oficial que temos que cumprir e que devem trabalhar e aprender.” (E1)</p> <p>“Por exemplo tem um aluno que gosta muito de História. Trouxe-lhe uns livros. Quando era novo fiz a colecção da história de Portugal e de Camões em cromos e ele gostou muito.” (E5)</p> <p>“Eu até gosto quando trazem projectos e querem acabar. Mas, também dou sugestões e eles fazem.” (E7)</p> <p>“Depois convidavam-me a mim, a outras pessoas e aos pais para participarem nos seus projectos...” (E9)</p>
Diferenciação pedagógica na sala de aula	<p>“...quando era Estudo Autónomo, também estavam todos no estudo, embora cada um fizesse aquilo que mais necessitava. Por exemplo: uns trabalhavam sozinhos, outros ajudavam os colegas, os que tinham mais dificuldade vinham comigo, outros iam com as professoras do apoio...” (E1)</p> <p>“Todos gostam de trabalhar e mesmo aqueles que têm dificuldades conseguem e trabalham. Gostam de trabalhar em grupo, mas também sozinhos porque enquanto uns fazem uma coisa o outro já avança. Nós somos mais orientadores.” (E7)</p>
Organização e gestão do tempo	<p>“Nós já temos a agenda matriz com os tempos estipulados e depois só decidimos pequenas coisas que facilitam o trabalho. Por exemplo: no Tempo de Produção de Texto decidimos qual o texto que vamos trabalhar, no Tempo de Estudo Autónomo decidimos o que cada um vai fazer atendendo às dificuldades apontadas.” (E1)</p> <p>“Por exemplo: no Tempo de Estudo Autónomo, muitos queriam Expressão Plástica e não faziam outra coisa. Então, na Assembleia de Turma decidimos que devia haver um tempo próprio para a Expressão Plástica e não na hora do Tempo de Estudo Autónomo. No MEM, nós vamos gerindo conforme a nossa turma. Não há uma agenda rígida que temos que cumprir. Podemos fazer alterações na agenda.” (E1)</p>
Organização e gestão do espaço	<p>“Em relação ao espaço, eu queria organizar a sala à minha maneira, mas a sala não era só minha e tive que partilhar com os outros. Mudei de sala três vezes. Agora, partilho com as colegas que dão estudo na parte da tarde e está tudo bem. A sala está organizada à minha maneira, dentro do possível, e a colega da tarde não põe problemas porque também trabalha bem assim. Já estão habituados. Quando é hora de Aula Colectiva, os alunos põem as cadeiras viradas para a frente e depois voltam a arrumar tudo.” (E1)</p> <p>“Os alunos saem da escola virtualmente... A sala deixa de ter aquela fronteira física e passa a ter uma fronteira ténue. A sala desaparece. Passa a ser um espaço em qualquer lado do mundo, em qualquer ciberespaço.” (E2)</p> <p>“É um ambiente mais enriquecedor.” (E4)</p>
Organização e gestão dos recursos humanos e materiais	<p>“...embora não usem manuais, eles estão na biblioteca e podem sempre os consultar, quando sentem necessidade.” (E1)</p> <p>“Existem várias situações de viragem sem ser com a utilização de ferramentas informáticas, mas neste caso foi com o computador.” (E2)</p> <p>“Aqui [Na sala do inglês] não tem computador, para pena minha. Existe um aluno [com NEE] que tem um portátil e quando necessário pesquisa o significado de algumas palavras que são necessárias. Vai à Internet e pesquisa o significado. Isto é para quando estiverem sozinhos na sala, serem autónomos e conseguirem procurar naqueles dicionários on-line.” (E6)</p>

Tabela n.º 21. Unidades de registo do tema: A avaliação das competências gerais

Categoria Operacionalização da avaliação das competências gerais	
Subcategoria	Exemplo de unidade de registo
Organização e gestão dos processos de avaliação	<p>“Nós fazemos sempre no final da semana a auto e a hetero-avaliação do trabalho. Vemos se fizeram o que tinham programado, se não cumpriram vemos quais foram as razões, se estiveram na brincadeira têm que trabalhar mais na semana seguinte...” (E1)</p> <p>“Eu não preciso fazer uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa para verificar se estão a escrever bem. Conforme vão escrevendo textos, ao longo da semana, já vou vendo. Se eles lêem livros e tiram informações do computador para pôr nos projectos e apresentar aos colegas, já estão interpretando a informação. Eles têm que estudar para apresentar e saber responder às questões que são colocadas.” (E1)</p>

Tabela n.º 22. Unidades de registo do tema: O papel do professor

Categoria Representações dos diversos actores do sistema educativo	
Subcategoria	Exemplo de unidade de registo
Postura pessoal e profissional do professor na escola	<p>“Os alunos precisam é de desenvolver competências, de acordo com os seus interesses e ritmos. Se o aluno está estudar os órgãos e os sistemas e quer estudar os músculos, eu não vou deixar para o ano seguinte porque não faz sentido. Se o aluno também não aprendeu este ano, tem tempo para aprender no que vem. Eles trabalham porque querem e depois fazemos a avaliação.” (E1)</p> <p>“...o que interessa mais é o desenvolvimento de competências e não só os saberes que acumularam. Para mim, a interpretação, o raciocínio são mais importantes. Os alunos devem ser capazes de resolverem os problemas que lhes aparecem no dia a dia.” (E1)</p> <p>“Eu não escolhi o grupo, mas sim, a professora. (...) achava-a uma professora que poderia, eventualmente, estar naquela linha das professoras que podem provocar a inovação na sala de aulas. Não propriamente pelo modelo, mas porque o modelo ajuda e proporciona, e pelo próprio perfil da professora como pessoa, também.” (E2)</p> <p>“Gosto do trabalho da professora.” (E8)</p> <p>“Esta Professora é uma pessoa que provoca os alunos, que incentiva os alunos. Acho que para seguir esta metodologia o professor tem que ter uma atitude de provocação, de procura e de entusiasmo. E a professora da sala tem. Ela é uma pessoa muito ocupada, com muitas coisas para fazer, mas encontrava sempre um tempo para participar em tudo o que pudesse.” (E9)</p> <p>“...a professora tem um método de ensino bom.” (E11)</p>
Competências e conhecimentos profissionais	<p>“Trabalhamos juntos no Gabinete de Coordenação de Educação Artística. Quando entrei para este gabinete, ela era a coordenadora e desenvolvemos vários projectos, nomeadamente, o MUSICAEB.” (E2)</p> <p>“Mais tarde, ela foi convidada e aceitou a proposta para trabalhar como professora cooperante na formação inicial de professores.” (E2)</p> <p>“Mas quando me aproximei do seu trabalho, ela desenvolvia a prática de acordo com a orientação do Projecto Ensinar a Investigar. Depois mudou quando conheceu outras pessoas ligadas ao Movimento da Escola Moderna. Começou a interessar-se por trabalhar segundo esse modelo.” (E2)</p> <p>“Acho que [A professora da sala] tem formação para aquele método. Sabe música, canta, está abordando um tema e já mete outra coisa, outro assunto...” (E8)</p>

Tabela n.º 23. Unidades de registo do tema: Participação da família

Categoria Relação entre o meio escolar e o meio familiar	
Subcategoria	Exemplo de unidade de registo
Cooperação entre a escola e a família	<p>“O fundamental foi haver sempre reuniões aos pais para esclarecer tudo. Em todos os períodos havia uma reunião com essa finalidade.” (E1)</p> <p>“Depois convidavam a mim, a outras pessoas e aos pais para participarem nos seus projectos e isso provoca um maior envolvimento que permite que a escola cresça e ganhe em termos de convivência e não só.” (E9)</p>
Representações e expectativas dos pais face à escola e aos alunos	<p>“A primeira vez que comecei a trabalhar sem livros, há dois anos atrás, os pais ficaram desconfiados e só no final do 3.º período é que me vieram dizer que resultou e que estavam descansados apesar de ser uma coisa diferente.” (E1)</p> <p>“Em relação aos pais, depende. Existem uns que têm maior abertura e formação e os filhos já estão habituados a outras vivências em casa, mas existe de tudo.” (E9)</p> <p>“No princípio havia muita desconfiança por não terem livros. A falta de manuais escolares causa insegurança aos pais. Neste momento já existem muitos pais que querem esta professora porque já começaram a entender o processo e a forma de trabalhar com outra visão. Para o próximo ano lectivo já havia muita gente a pedir para ficar com esta professora e agora estão um pouco tristes, mas têm que compreender a situação.” (E9)</p>

Tabela n.º 24. Unidades de registo do tema: O modelo pedagógico do MEM

Categoria Representações dos diversos actores do sistema educativo	
Subcategoria	Exemplo de unidade de registo
O modelo pedagógico do MEM na escola	<p>“Acho que a professora trabalha essas competências de uma forma extraordinária e acho que o Movimento da Escola Moderna dá um contributo. Portanto, é da professora e do MEM.” (E2)</p> <p>“Só neste ano conheci a metodologia com que trabalham e gosto.” (E3)</p> <p>“Eu não tinha grandes conhecimentos acerca do modelo, mas estou a gostar. É assim, eu acho que com este método eles aprendem bastante.” (E3)</p> <p>“Não era uma técnica que eu achasse que fosse muito proveitosa porque acho que os miúdos andavam um bocado perdidos na sala. No entanto, se agora voltar para o regular acho que vou adoptar esta metodologia porque para os alunos é muito mais produtivo e dá-lhes mais gozo serem eles a pesquisar, a procurar, a apresentar os projectos, a tentar descobrir porque é que as coisas são assim e não sermos nós a explicar.” (E4)</p> <p>“Eu quero utilizar esta metodologia. Não sei é se sou capaz de acompanhá-los, mas vou tentar porque ficam mais autónomos, são capazes de dar a sua opinião, justificar as suas opções.” (E4)</p> <p>“No inglês, esta metodologia de portefólio e também de eles puderem sugerir temas, realmente, vai de encontro à metodologia da sala do 4.º ano A. Aliás, a nossa directora participou nas 1.ªs Jornadas da Escola Moderna. Nós, também, trabalhamos em grupo, ajudámo-nos uns aos outros, temos a escola amiga. É bom.” (E6)</p> <p>“Quem se habituou a trabalhar com o ensino tradicional chega àquela turma fica um bocado assustada.” (E8)</p> <p>“Eu sei que há muita gente, que aparentemente, entrar aqui no núcleo e ver quatro miúdos com um serrote, dois a apontar para cartolinas com animais em extinção, três no computador e outros dois concentradíssimos a resolver problemas de Matemática, não cabe assim, logo à primeira vista, na cabeça de toda a gente. Isto mexe com todo o sistema e as pessoas ficam a pensar como é que isto pode ser. Mas, pode ser. Esta metodologia espicaça os alunos a procurar, a quererem saber, a pesquisar. Chegar aqui e dizer para os meninos abrirem tal página, trabalhar aquele texto porque tem que ser e depois é interpretação, não dá.” (E6)</p>

Tabela n.º 25. Total de unidades de registo da observação e das entrevistas

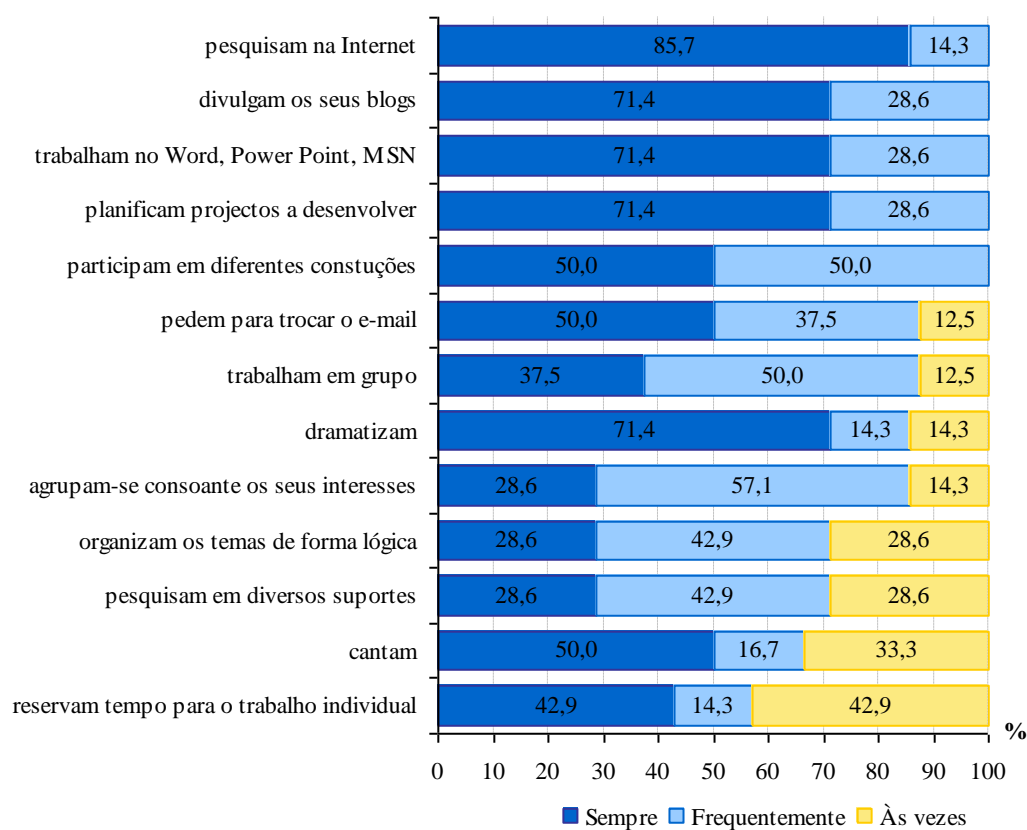
Temas	Categorias	Subcategorias	Observação	Entrevista
			UR	UR
Aquisição e desenvolvimento de competências pelos alunos	Representações dos diversos actores educativos	Competências gerais de ordem metodológica	19	31
		Competências gerais de ordem comunicacional	26	14
		Competências gerais de ordem cognitiva	37	24
		Competências gerais de ordem pessoal e social	40	19
		Grupo Turma		26
Operacionalização de competências gerais	Componentes do processo de aquisição e de desenvolvimento de competências	Planificação e gestão interactiva das actividades de aprendizagem	27	27
		Diferenciação pedagógica na sala de aula	17	4
		Organização e gestão do tempo	24	6
		Organização e gestão do espaço	20	6
		Organização e gestão dos recursos e materiais	15	15
A avaliação das competências gerais	Operacionalização da avaliação das competências	Organização e gestão dos processos de avaliação	44	9
O papel do professor	Representações dos diversos actores do sistema educativo	Postura pessoal e profissional do professor na escola	51	23
		Competências e conhecimentos profissionais		13
Participação da família	Relação entre o meio escolar e o meio familiar	Cooperação entre a escola e a família	4	2
		Representações e expectativas dos pais face à escola e aos alunos		3
O modelo pedagógico do MEM	Representações dos diversos actores do sistema educativo	O modelo pedagógico do MEM na escola		22

9.3 Inquérito por questionário

Os resultados da análise estatística e de conteúdo dos questionários são apresentados pela seguinte ordem: professores, alunos e encarregados de educação, para identificarmos as tendências predominantes e, posteriormente, confrontar com os resultados da observação e da entrevista.

9.3.1 Professores

Figura n.º 4 Gráfico das competências gerais de ordem metodológica

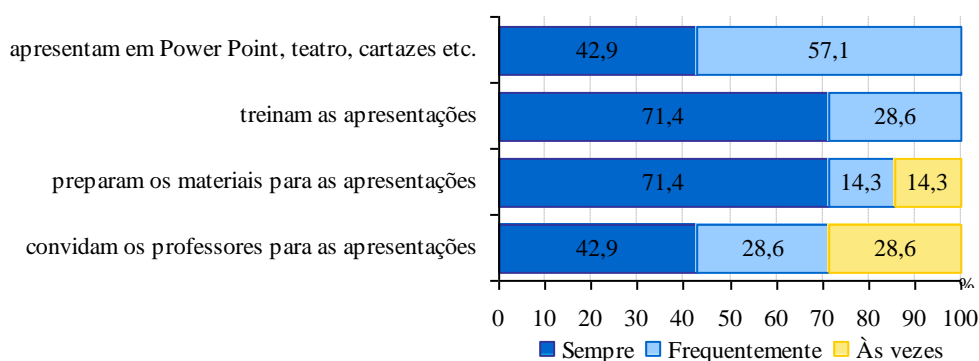


Em relação ao domínio das competências de ordem metodológica, é bem visível que as actividades relacionadas com as novas tecnologias são as que os professores identificam com maior frequência naquela turma.

Como metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, se associarmos o sempre ao frequentemente, em segundo lugar, aparece a participação em

diferentes construções e a planificação de projectos por parte dos alunos. Este resultado corrobora a ideia de que a realização de projectos, de acordo com os interesses e metodologias personalizadas, torna os alunos aprendentes dinâmicos e responsáveis. Seguidamente, surgem as outras opções que apesar de não ocorrerem sempre, nenhum professor indica que elas não se realizam. Assim, supomos que todas as actividades são efectuadas com maior ou menor regularidade. Apenas um professor indica que os alunos “às vezes” pedem para trocar e-mail e, curiosamente, indica que às vezes trabalham em grupo.

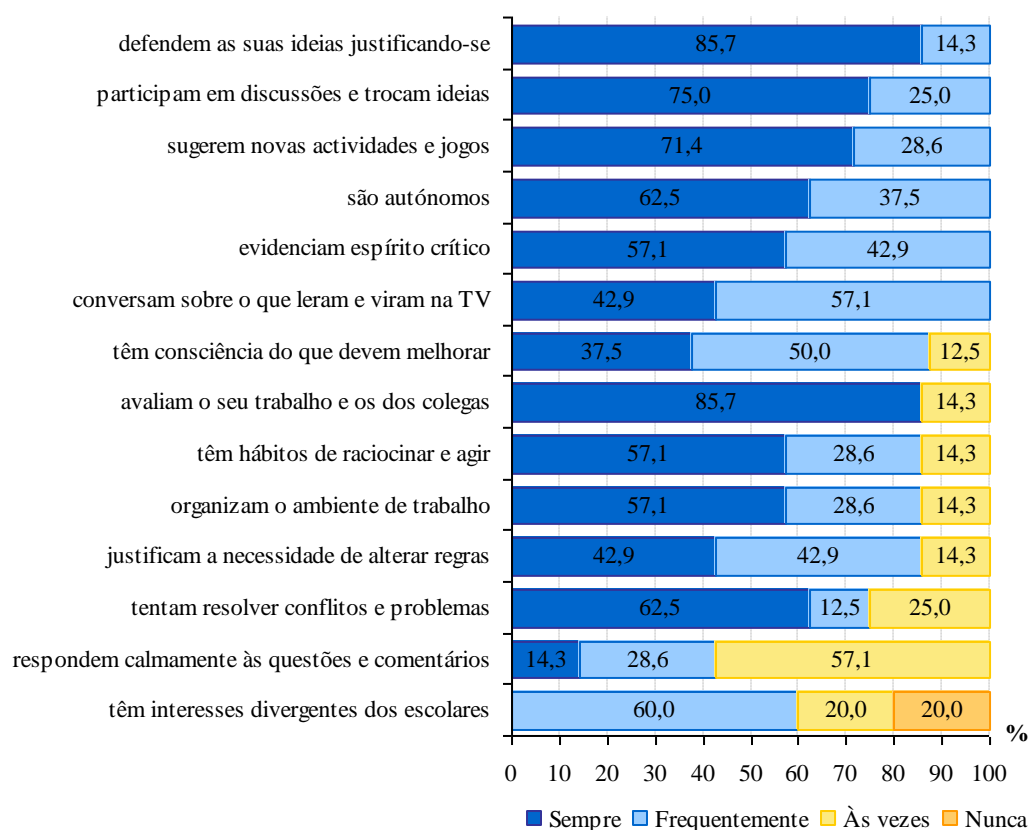
Figura n.º 5 Gráfico das competências gerais de ordem comunicacional



Os resultados continuam a evidenciar que os alunos gostam de realizar projectos e, conseqüentemente, de treinar as suas apresentações, o que implica o uso de linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico.

Todos os professores concordam que os alunos, sempre ou frequentemente, treinam as suas comunicações e fazem apresentações para outras pessoas. Apenas um professor indica que eles às vezes preparam as apresentações. Habitualmente, os professores são convidados para as apresentações dos projectos.

Figura n.º 6 Gráfico das competências gerais de ordem cognitiva/intelectual

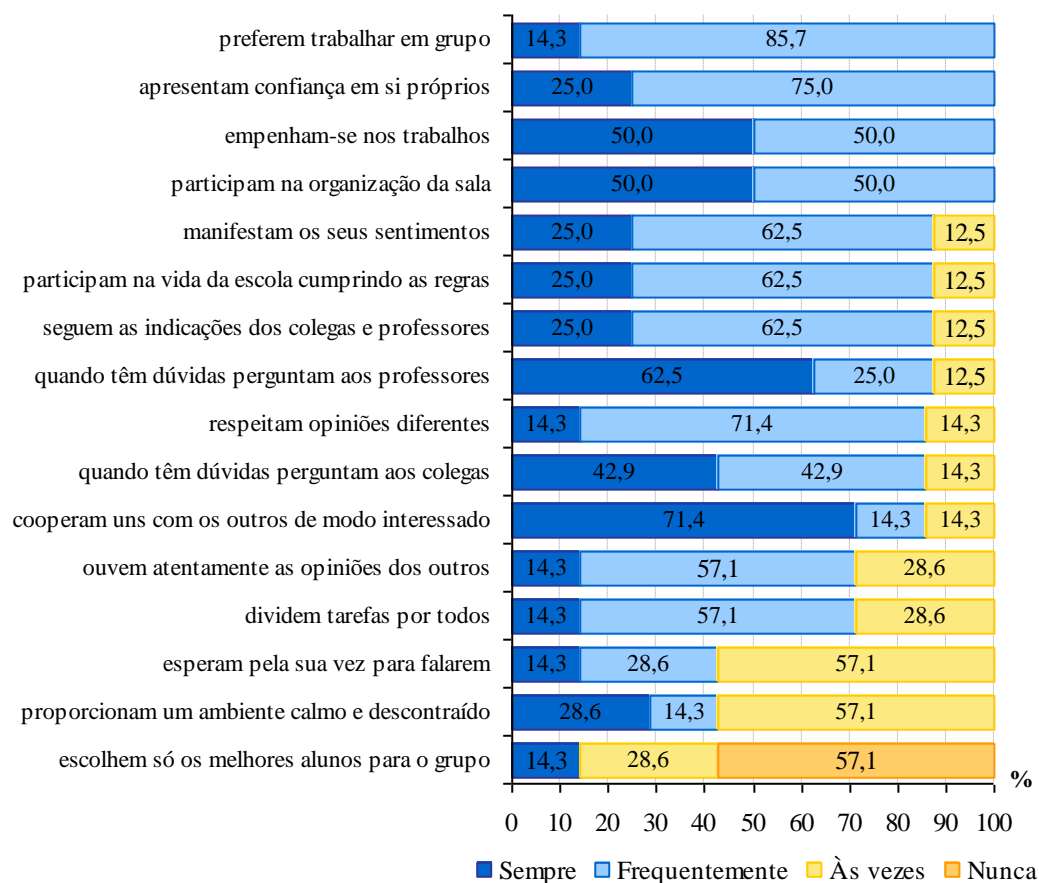


Relativamente às competências de ordem cognitiva, todos os professores referem que os alunos participam em debates, discutem ideias, comentam temas relacionados com os conteúdos escolares ou com outros assuntos que leram e ouviram na TV, evidenciam espírito crítico, defendem as suas ideias, sabem avaliar o seu trabalho e o dos colegas, são autónomos e têm hábitos de raciocinar e agir.

Desta forma, parece-nos possível referir que os alunos manifestam capacidade de questionar a realidade, de avaliar as situações e problemas do dia-a-dia e, ainda, demonstram consciência do que devem melhorar. Somente um professor indica que “às vezes” sabem o que melhorar.

Todos os professores salientam que os alunos nem sempre respondem calmamente às questões e comentários dos colegas, o que indica a existência de algumas dificuldades no domínio das suas emoções. No entanto, referem, também, que os alunos gostam e resolvem problemas reais, o que cativa a sua atenção, aumenta a compreensão dos factos e diminui a impulsividade.

Figura n.º 7 Gráfico das competências gerais de ordem pessoal e social



É opinião de todos os professores que os alunos preferem trabalhar em grupo, empenham-se nos trabalhos, partilham as tarefas entre todos, perguntam aos colegas quando têm dúvidas e respeitam a opinião dos outros. São, portanto, alunos que sabem cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns, apesar de demonstrarem alguma dificuldade em esperar pela sua vez de falar.

Todos os professores mencionam, também, que não existe, habitualmente, um ambiente calmo e descontraído. Esta constatação, parece-nos dever-se ao facto de existir uma grande actividade dentro e fora da sala. Naquela turma, todos os alunos são agentes activos de aprendizagem, o que implica mais movimentação, diálogo, partilha com os colegas e, conseqüentemente, mais agitação e burburinho, mas no sentido positivo.

Da análise dos dois gráficos anteriores, como aspectos a melhorar, destacamos o respeitar a sua vez para falar e o responder de forma ajustada às situações.

No que respeita às questões abertas, os professores são de opinião que os alunos estão preparados para transitarem para o 2.º Ciclo, como comprovam os seus pareceres na tabela n.º 26.

Tabela n.º 26 Justificação dos professores à questão:
Os alunos estão preparados para o 2.º ciclo?

- Sim. Os objectivos do 1 ciclo estão cumpridos. Os alunos investigam além dos programas estabelecidos. São muito curiosos e quase auto-didactas.
- Sim. São empenhados nas suas tarefas e adquirem as competências necessárias.
- Sim, pois são uma turma autónoma, preparada para trabalhar em qualquer área.
- Sim, porque apresentam ter adquirido as competências necessárias.
- Sim, porque dominam as competências. É de referir que esta turma domina muito bem as novas tecnologias.
- Sim, embora ache que vão sentir uma diferença muito grande ao serem confrontados com a limitação de actividades e movimentação no espaço sala de aulas. O método diferente poder provocar desajustamento.
- Sim. Os alunos adquiriram autonomia nas aprendizagens e competência a nível da socialização.
- Sim. A organização da sala de aula penso que permite a aprendizagem de competências que lhes permitem adaptar-se a novas situações.
- Sim. Está preparado.

A nível das diferenças entre turmas, no que se refere ao domínio das competências gerais, os professores deixam transparecer que a turma em estudo evidencia um maior domínio de competências, quer de ordem metodológica, comunicacional, intelectual ou pessoal e social. As suas justificações estão representadas na tabela n.º 27.

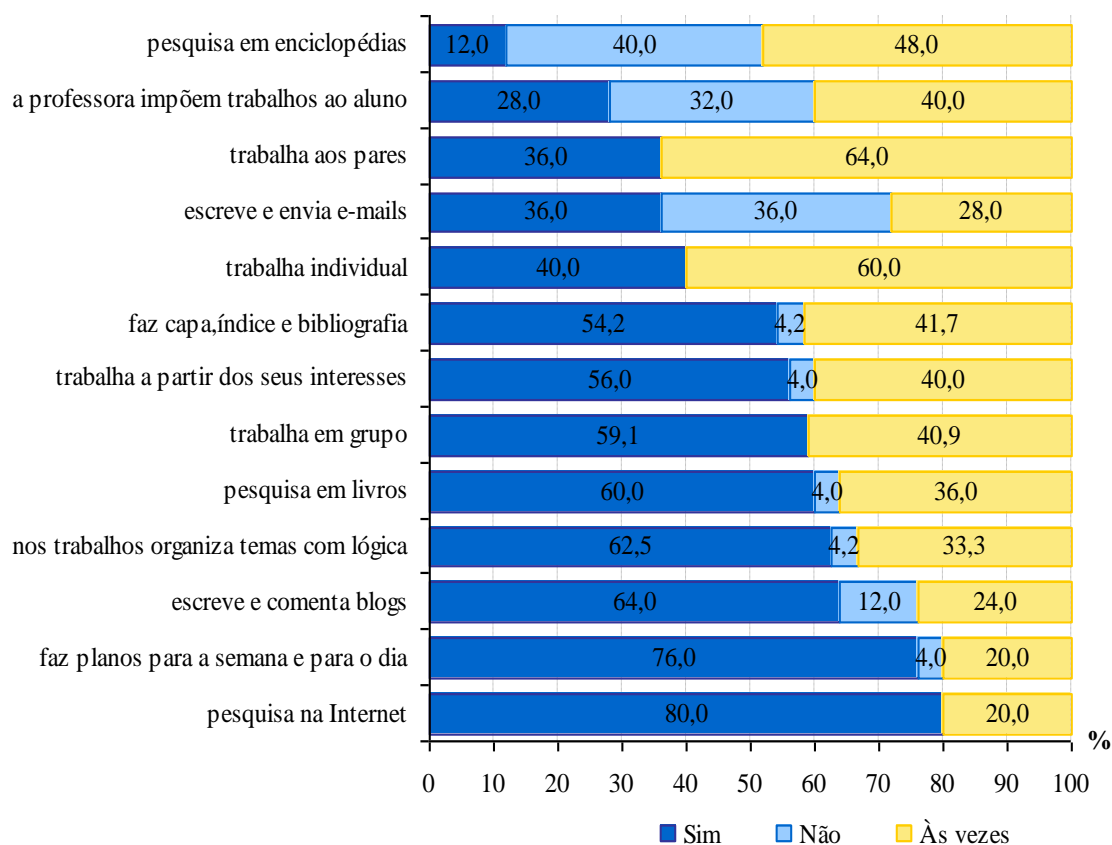
Tabela n.º 27 Justificação dos professores à questão das diferenças entre a turma em estudo e as outras.

- É uma turma que consegue auto-organizar as suas actividades.
- São mais criativos e dinâmicos. Têm uma enorme capacidade de auto-avaliação e de espírito crítico.
- Há diferença ao nível da autonomia, cooperação, responsabilidade, raciocínio e imaginação.
- Demonstram mais espírito crítico, autonomia, responsabilidade, noções de pesquisa e procura de informação, cultura geral, espírito de iniciativa e inter ajuda.

9.3.2 Alunos

Apresentamos, agora, os resultados dos 25 questionários dos alunos, pela mesma ordem dos questionários dos professores.

Figura n.º 8 Gráfico das competências gerais de ordem metodológica



Os resultados presentes neste gráfico estão em sintonia com os dados dos questionários dos professores. Os alunos salientam, também, a pesquisa na Internet e a planificação diária e semanal como as actividades que executam com muita frequência. A escrita nos blogs, embora com menor percentagem 64%, é de realçar também.

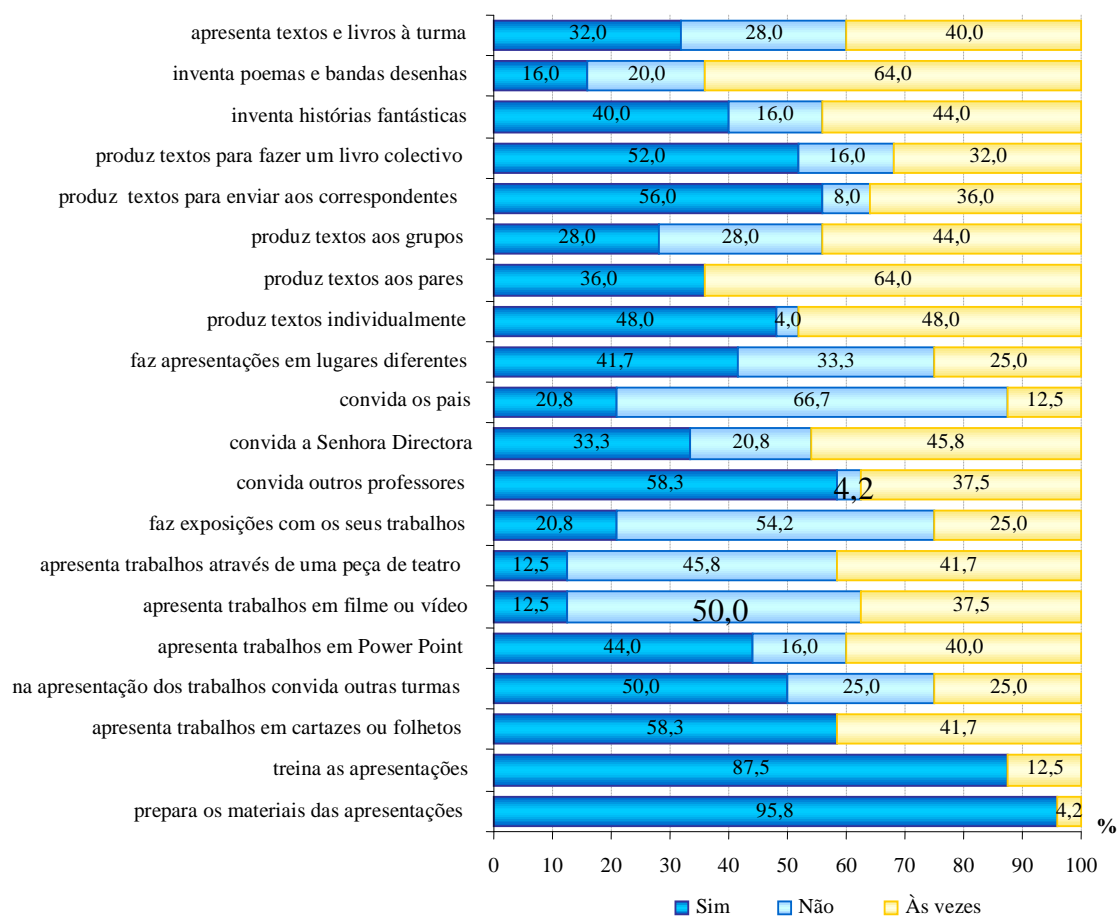
Parece-nos importante destacar, ainda, que a maioria, mais de 50%, refere que os trabalhos partem dos seus interesses, que organizam os trabalhos de forma lógica, com capa, índice, desenvolvimento, bibliografia, e que pesquisam em livros, embora a pesquisa em enciclopédias seja uma das actividades menos frequente.

Ainda que a maioria dos trabalhos se desenvolva a partir dos interesses dos alunos e 32% digam que a professora não impõe trabalhos, 28% dos alunos alegam a imposição de alguns trabalhos e 40% indicam “às vezes”. Qualquer uma destas respostas parece-nos aceitável, porque há alunos que conseguem decidir sozinhos a quantidade e diversidade de actividades a realizar, mas existem outros que às vezes é necessário lembrar ou sugerir.

Em relação à adopção de metodologias personalizadas de trabalho e aprendizagem, como nenhum aluno respondeu que “não”, se unirmos o “sim” ao “às vezes”, podemos expressar que 100% dos alunos trabalham em grupo, aos pares e individualmente, consoante a natureza do trabalho e sua preferência. Esta oportunidade de cada aluno ou grupo de alunos definir o que fazer e como fazer, de acordo com o enquadramento teórico na primeira parte, permite um maior desenvolvimento de competências, quer de ordem intelectual, metodológica, pessoal e social, pois os alunos têm de tomar decisões a nível da pesquisa, selecção, organização e apresentação da informação, o que implica a mobilização e transformação de conhecimentos adquiridos.

O facto de 13 alunos referirem que não expõem os seus trabalhos e 11 responderem que expõem, pensamos que se deve a uma má formulação da questão, a qual induziu a uma exposição fora da sala, enquanto o que se pretendia era a exibição das produções diárias dos alunos nos placares da sala de aulas.

Figura n.º 9 Gráfico das competências gerais de ordem comunicacional



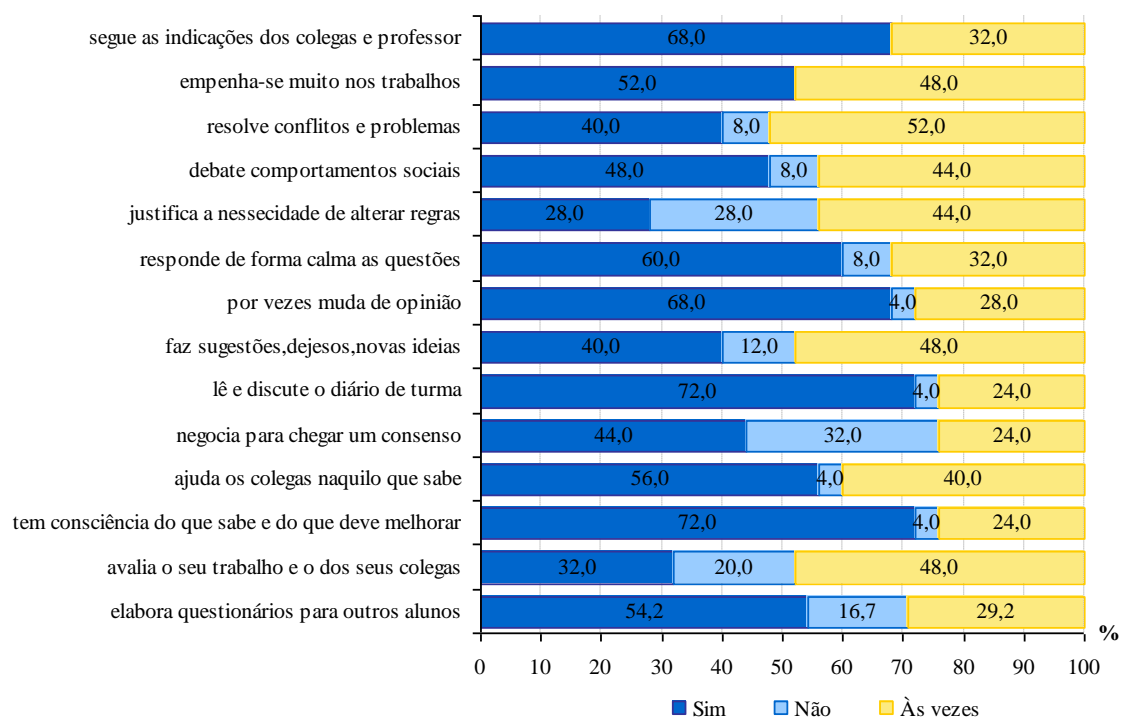
Em relação às competências de ordem comunicacional, 95,8% dos alunos mencionam a preparação das suas apresentações e 87,5% referem que treinam antes de

apresentar. Quanto às apresentações propriamente ditas, contam que podem ser com diferentes linguagens: apresentação oral, escrita de uma carta aos correspondentes, invenção de uma banda desenhada, de uma história ou poema para apresentar à turma ou colocar no livro colectivo da escola, etc. Em relação à forma de apresentar, os alunos dividem-se, consoante as suas preferências, pelas várias hipóteses: cartazes, folhetos, PowerPoint, filme e teatro.

Parece importante assinalar que a maioria das actividades terminam com a apresentação do produto ou desempenho realizado por cada aluno ou grupo à sua turma ou a outras turmas. O convite a outras pessoas, nomeadamente aos pais, aos professores, à directora, etc. acontece, mas por razões profissionais nem sempre podem comparecer. Daí, serem as turmas que estão na própria escola, com seus professores, que colaboram mais vezes na apresentação das produções dos alunos.

Estes resultados demonstram que as produções dos alunos parecem ter sempre uma finalidade, o que fortalece a compreensão dos conteúdos e a utilidade da tarefa.

Figura n.º 10 Gráfico das competências gerais de ordem cognitiva/intelectual

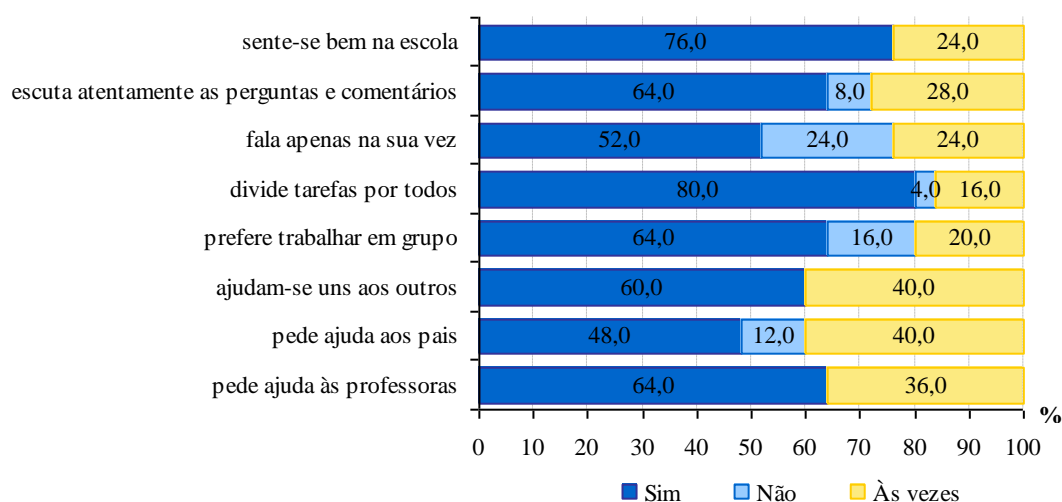


O resultado deste gráfico salienta que os alunos se empenham nos trabalhos, seguem as indicações dos colegas e da professora, e demonstram consciência do que devem melhorar 72%. Esta percepção é coincidente com a opinião de 87,5% dos professores. Só um aluno refere não saber o que melhorar.

Quanto à forma de responder às questões e comentários dos colegas e professores, 60% dos alunos declaram que respondem calmamente, mas 32% referem que só às vezes e 8% mencionam que não. É provável que quando os professores se pronunciam sobre este aspecto, se refiram aos 2 alunos que responderam não e aos 8 que responderam às vezes.

A resolução de problemas, conflitos e o debate de comportamentos sociais é mencionado por quase todos os alunos como uma actuação frequente. Apenas 2 alunos indicam que não. O Diário de Turma, instrumento de grande debate e negociação para chegarem a um consenso, é referido, também, por 72% dos alunos. Apenas um aluno assinala que não e 6 às vezes. Podemos considerar correcto “às vezes”, pois, a leitura do Diário de Turma só acontece à sexta-feira, na hora do Conselho de Turma, e não todos os dias.

Figura n.º 11 Gráfico das competências gerais de ordem pessoal e social



Relativamente às competências pessoais e sociais, 76% dos alunos, o que equivale a 19, referem que se sentem bem na escola. Os restantes 24%, embora não estejam sempre bem, nenhum referiu que se sentia mal.

Continuamos a verificar a preferência pelo trabalho de grupo (84%) e a divisão das tarefas por todos (80%), o que implica saber relacionar-se de forma harmoniosa. Só um aluno (4%) expõe que não dividem as tarefas.

O facto de gostarem de trabalhar em grupo é concordante com a percentagem de alunos que dizem trabalhar em grupo e aos pares, e coincide, também, com a opinião dos professores.

A maioria dos alunos (64%) ouve os colegas e a professora e quando necessário pede ajuda aos professores, aos colegas e aos pais. 100% dos alunos indicam que quase sempre se ajudam uns aos outros, o que demonstra grande espírito de cooperação.

Quando 6 alunos reconhecem que não falam na sua vez e outros 6 identificam que só respeitam a sua vez às vezes, demonstra que têm consciência do que devem melhorar. Este resultado vai ao encontro da opinião dos professores, pois, 87,5% mencionaram que os alunos têm consciência do que devem melhorar e 57% indicaram que os alunos só às vezes esperam pela sua vez de falar.

Apesar de ainda existirem algumas dificuldades no cumprimento das regras de relacionamento, parece-nos possível acentuar que, naquela turma, na maior parte do tempo, os alunos interagem e cooperam entre si.

Em relação à forma como preferem trabalhar constitui o conteúdo da tabela n.º 28.

Tabela n.º 28 Formas de trabalhar preferidas dos alunos

Forma de trabalho	Freq.	Percent
Gosto mais de ler, escrever, trabalhar com textos e com histórias, fazer jogos de palavras...	11	44,0
Gosto mais de calcular, reflectir, raciocinar, experimentar, questionar...	1	4,0
Gosto mais de elaborar esquemas, desenhar, visualizar mapas, imagens, gráficos	2	8,0
Gosto mais de gestos, movimentos, dramatização, exercício físico, aprender fazendo.	5	20,0
Gosto mais de cantar, ouvir músicas, criar melodias, marcar ritmos com as mãos e os pés.	2	8,0
Gosto mais de trocar ideias com outras pessoas, organizar, liderar, trabalhar em grupo...	2	8,0
Gosto mais de ter um tempo e um espaço individual para pensar, fazer as minhas escolhas.	2	8,0
Total	25	100,0

Como podemos ver, 44% dos alunos preferem trabalhar com textos, histórias e palavras. 20% escolhem a dramatização, o exercício físico ou seja o aprender fazendo, o que vai ao encontro da opinião dos professores, pois, 85,7% referem que os alunos gostam de dramatizar. Os restantes alunos dividem-se de modo uniforme pelas outras diferentes áreas, o que indica uma grande diversidade de estilos de aprendizagem, os quais eram respeitados pela professora e pelos próprios alunos.

Na tabela n.º 29 consta o que os alunos gostam mais de fazer na escola:

Tabela n.º 29 O que os alunos gostam mais de fazer na escola

	N.º	%
Dançar	1	4,0
Escrever, fazer textos	3	12,0
Brincar e jogar	25	100,0
Expressão Plástica, Desenhar	5	20,0
Ler	8	32,0
Concursos inter-turmas	2	8,0
Trabalhos de grupo	1	4,0
Matemática	8	32,0
Língua Portuguesa	1	4,0
Educação Física	1	4,0
Estudar	5	20,0
Computadores, Blogues, MSN	7	28,0
Professores	1	4,0
Ajudar professores e amigos	3	12,0

Não consideramos preocupante o facto de todos os alunos referirem que gostam mais de brincar e jogar, porque, hoje em dia, com as escolas a tempo inteiro, com as famílias mais pequenas e mais ocupadas, entre outras razões, os alunos têm menos tempo e oportunidades para brincar e praticar jogos, tanto com os adultos como com outras crianças, ao contrário das gerações anteriores. Por isso, é importante que brinquem e joguem, pois, tal não impede a aprendizagem, pelo contrário, lança bases para o sucesso nas outras actividades.

Apesar desta preferência, 8 alunos gostam de ler, 8 gostam de Matemática, 7 gostam de trabalhar nos computadores e 5 gostam de desenhar e de estudar.

Em relação ao que mudariam na escola, se possível, podemos observar na tabela n.º 30, que nenhum aluno referiu mudanças a nível das práticas educativas, mas a nível de infra-estruturas e regras, elementos que lhes permitiam uma maior oportunidade de se movimentarem e de se sentirem bem na escola.

Tabela n.º 30 O que os alunos mudariam na escola se possível

Descrição	Freq.	%
Alimentação	9	36,0
Alteração das regras	2	8,0
Infra-estruturas desportivas	6	24,0
Brincar mais	1	4,0
Nada	7	28,0

É patente o consenso dos alunos na alteração da alimentação. Este facto também foi presenciado por nós na observação do dia 26/05/2006:

“Depois um aluno sugeriu que se apresentassem... Todos disseram o nome, a idade, o que gostavam e o que não gostavam. ...a maioria referiu gostar de ver televisão, ir para o computador, ler, jogar à bola... e o que menos apreciavam era a sopa da escola. Conversámos sobre a importância da sopa e da necessidade de uma alimentação saudável. Eles concordaram, mas continuaram a dizer que sopa só em casa. A da escola não prestava.” (Obs. 26/05/2006).

Nos observámos os alunos na hora do almoço e constatámos que a alimentação é boa e saudável. O facto é que os alunos preferiam o segundo prato. No entanto, tinham a noção da importância de uma alimentação equilibrada e, em casa, tentavam compensar.

Tabela n.º 31 Opinião dos alunos sobre a sua transição para o 2.º Ciclo

Achas-te preparado para o 2º ciclo?	N.º	%
Sim	18	72,0
Não	6	24,0
Não sabe	1	4,0

Esta percentagem de respostas afirmativas (72%) demonstra que a maioria dos alunos têm consciência das suas competências, facto mencionado por todos os professores. Dos 6 alunos que responderam não, talvez alguns tenham, também, noção das suas dificuldades, pois 3 continuam no 1.º ciclo e 1 foi para os currículos alternativos.

Tabela n.º 32 Opinião dos alunos sobre os intervenientes do sistema educativo

		Nº	%
Professora da sala	Ensina bem	7	31,8
	Amiga	9	40,9
	Trabalha de forma diferente	3	13,6
	Simpática	6	27,3
	Justa	1	4,5
	Gosta de cantar e fazer jogos	2	9,1

		Nº	%

Outros Professores	Ensinam bem	13	59,1
	Amigos	7	31,8
	Simpáticos	7	31,8
	Partilham das opiniões da professora da turma	1	4,5

Directora da escola		Nº	%
	Trabalha bem	7	31,8
	Amiga	3	13,6
	É espectacular	3	13,6
	Simpática	11	50,0
Justa	3	13,6	

Auxiliares da acção educativa		Nº	%
	Trabalham bem	6	27,3
	Simpática e amigas	13	59,1
Muito rigorosas	4	18,2	

Os pais		Nº	%
	Ensinam como devo comportar-me	2	9,1
	Cuidam bem de mim, são amorosos	12	54,5
	São simpáticos e compreensivos	6	27,3
	Não me dão muito apoio na escola	1	4,5
	Estão muito tempo comigo	2	9,1
Ajudam nos trabalhos da escola	2	9,1	

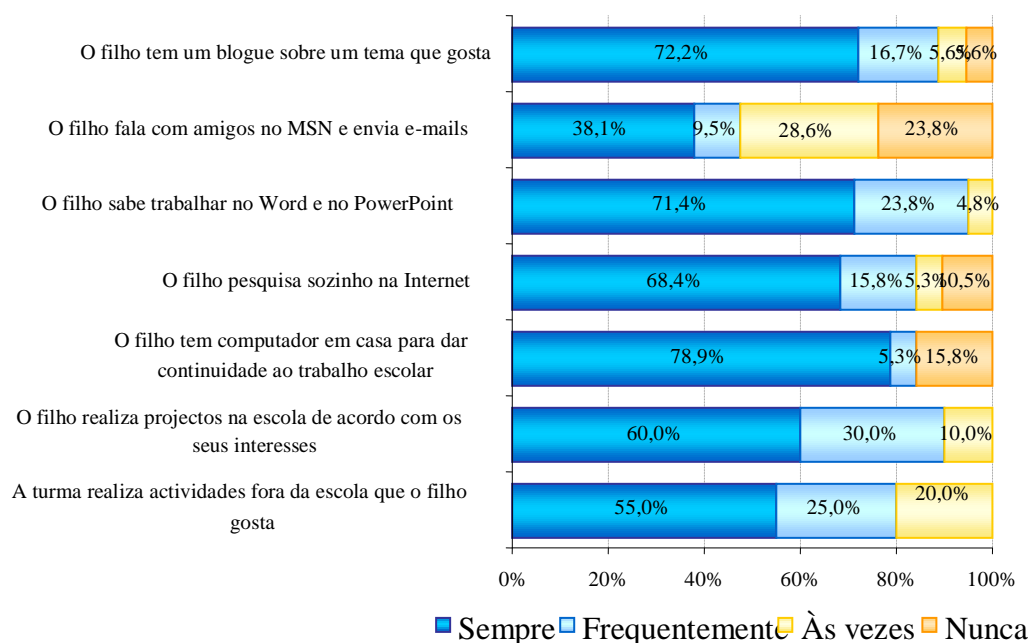
Estas respostas sublinham, de modo bastante expressivo, que todos os intervenientes educativos colaboram para que as dinâmicas relacionais sejam positivas e para que os alunos se sintam bem, pois, mais de 50% dos alunos referem que os professores ensinam bem, que a directora e as auxiliares da acção educativa são simpáticas e amigas, que os pais são amorosos e cuidam bem deles. Estes factores têm repercussões no processo educativo e desempenho dos alunos e, como tal, devem fazer parte da cultura da escola, pois, segundo Morgado (2004: 21), um sistema de relações e interacções positivas entre as pessoas, assente em modelos de natureza cooperativa são requisitos para uma educação de qualidade.

Com menor percentagem, mas significativo, é o facto de referirem que os pais são simpáticos e compreensivos, que a directora trabalha bem, é justa e espectacular, que a professora titular é amiga, é simpática, trabalha de forma diferente, gosta de cantar e fazer jogos, ensina bem e é justa. Todas estas opiniões dos alunos parecem indicar que a professora possui características fundamentais para que promova uma educação de qualidade e eficaz.

9.3.3 Encarregados de educação

Atendendo a que a educação funciona num contexto sistémico (UNESCO, 1994), onde todos os intervenientes contribuem para que o sistema educativo funcione de forma equilibrada, não podíamos esquecer o meio familiar, pois é um factor que contribui muito para o desenvolvimento de percursos educativos com sucesso. Assim, vamos agora apresentar os resultados do questionário aos encarregados de educação.

Figura n.º 12 Gráfico das competências gerais de ordem metodológica

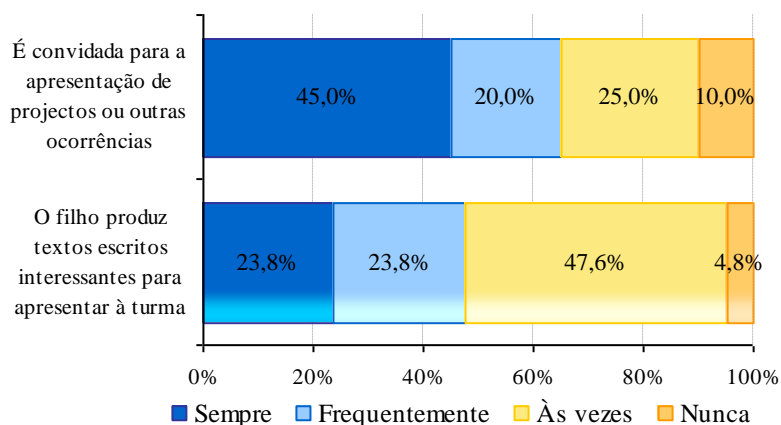


Relativamente às competências de ordem metodológica, os pais reconhecem que os filhos têm competências nesta área. Pois, 95,2% referem que o filho sabe trabalhar no Word e PowerPoint, 84,2% dizem que sabe pesquisar sozinho na Internet, 88,9% narram que possui um blogue do seu interesse e 84,2% declaram que, em casa, os filhos dão continuidade a esse trabalho.

Só um encarregado de educação refere que o seu filho não tem um blogue. Pensamos que se trata de desconhecimento, porque todos os alunos têm um blogue individual ou colectivo, o qual pode ser consultado através do seguinte endereço: <http://projectodigital.blogspot.com/>. Também pode ser por 3 encarregados de educação não possuírem computador em casa.

É de salientar, também, a alusão dos pais de que, na maior parte do tempo, os filhos realizam trabalhos interessantes, como projectos e Actividades de Extensão Curricular.

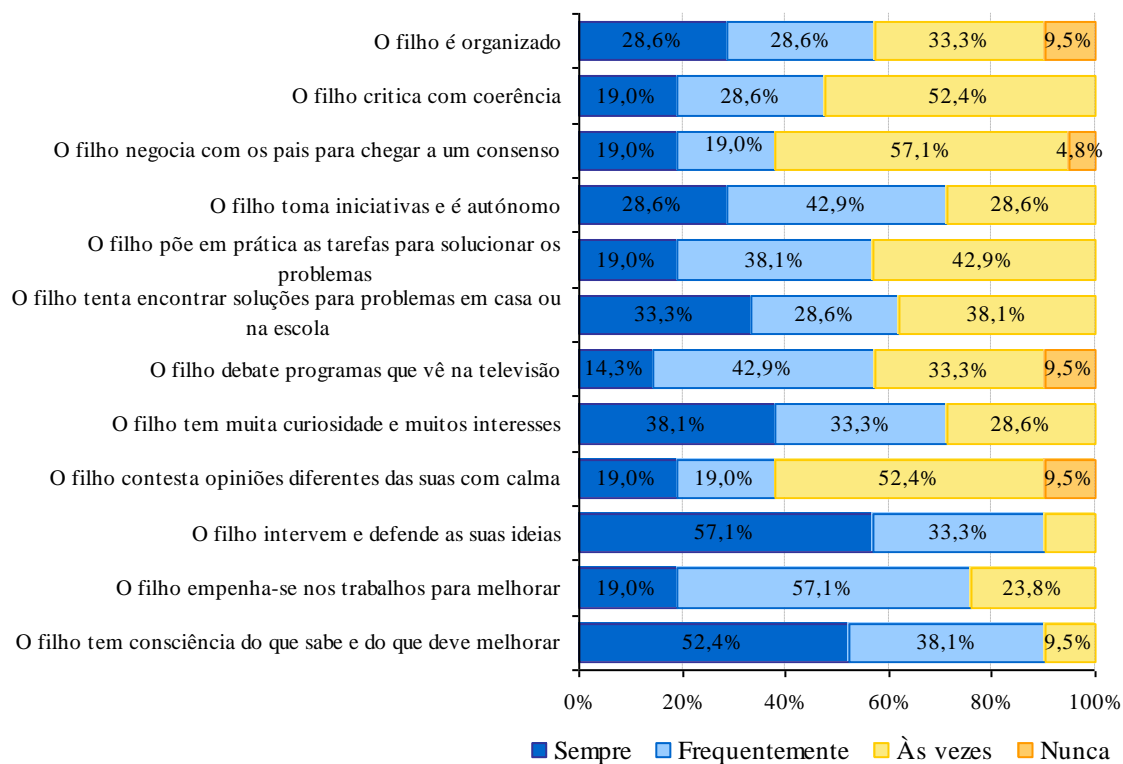
Figura n.º 13 Gráfico das competências gerais de ordem comunicacional



A percentagem de pais que confirmam serem convidados para a apresentação de projectos e outras ocorrências é de 90%. Como só 33,3% dos filhos mencionam convidar os pais para a apresentação dos projectos, deduzimos que as outras vezes em que são convidados é para participarem noutros acontecimentos da escola. Ainda assim, existem 2 encarregados de educação que alegam nunca terem sido convidados para qualquer ocorrência.

Em relação à produção de textos, só 1 encarregado de educação declara que o filho não produz textos interessantes para comunicar à turma.

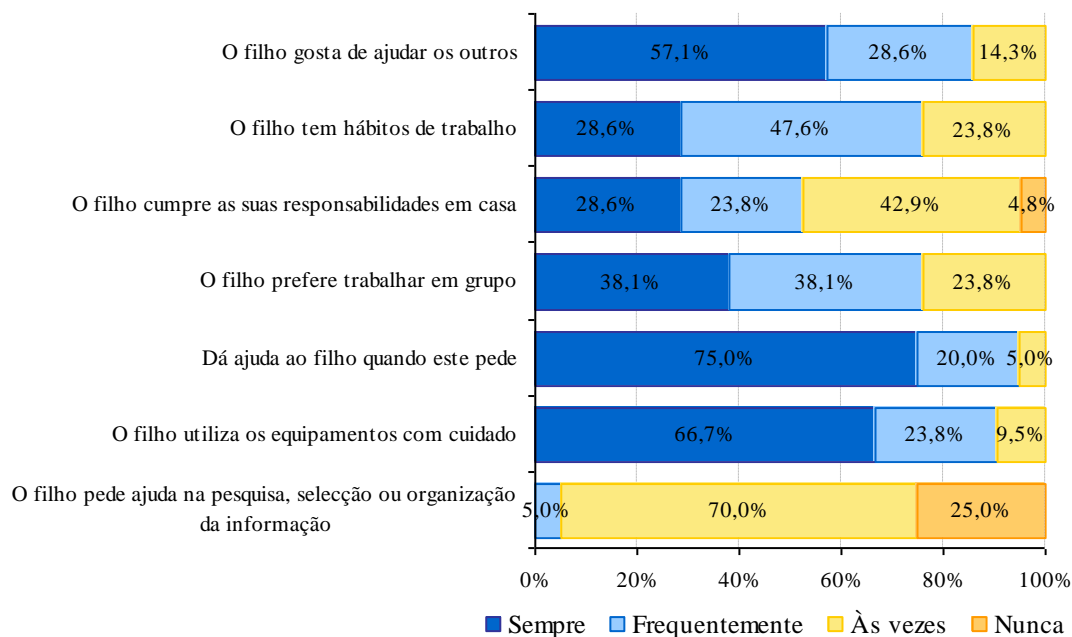
Figura n.º 14 Gráfico das competências gerais de ordem cognitiva/intelectual



De uma maneira geral, só dois pais assinalam a opção nunca em todos estes itens. Os restantes alegam que os seus filhos sempre, frequentemente ou às vezes, têm consciência do que sabem e do que devem melhorar, têm muitos interesses e curiosidade, debatem vários assuntos e defendem as suas ideias, tentam encontrar soluções para os problemas que aparecem no seu quotidiano e frequentemente empenham-se nas tarefas que têm a realizar.

Concluimos, assim, que para estes encarregados de educação, os seus filhos são alunos interessados, que questionam e criticam a realidade, que articulam conhecimentos para resolverem problemas e ultrapassarem as suas dificuldades.

Figura n.º 15 Gráfico das competências gerais de ordem pessoal e social

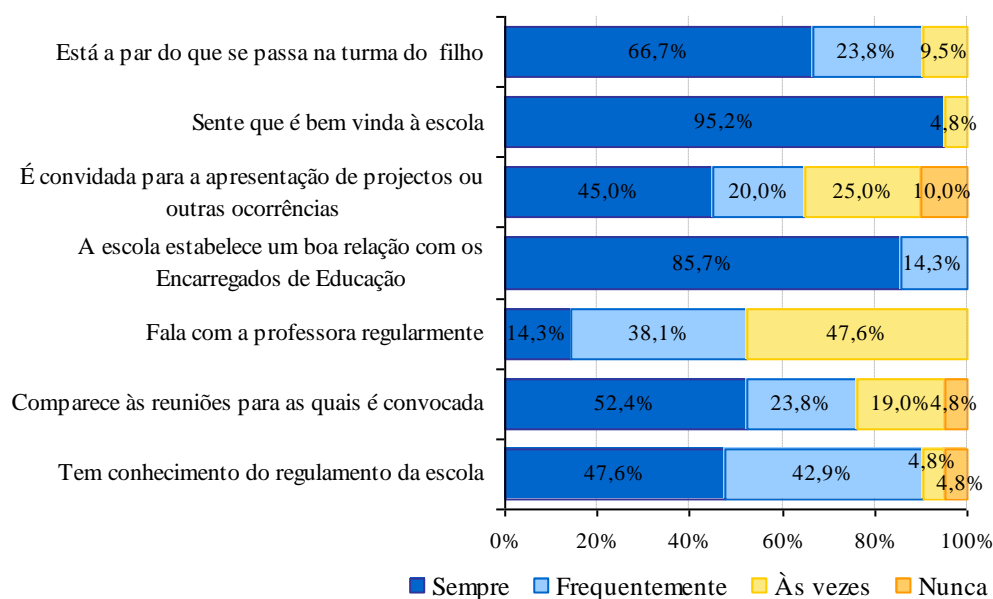


Uma vez que 95% dos pais mencionam ajudar os filhos, sempre ou frequentemente, podemos sublinhar que os pais desempenham um papel complementar na aprendizagem dos filhos. Só um encarregado de educação diz que ajuda às vezes.

Nenhum encarregado de educação defende que o filho não gosta de trabalhar em grupo ou de ajudar os colegas. Pelo contrário, 76,2% alegam que, habitualmente, os filhos preferem trabalhar em grupo e 85,7% defendem que os seus filhos gostam de ajudar os outros, o que é coincidente com a opinião dos professores e dos próprios alunos.

Regularmente, estes alunos têm hábitos de trabalho, cumprem com as suas responsabilidades em casa e utilizam os equipamentos com cuidado. Só um encarregado de educação conta que o filho não assume as responsabilidades em casa e pede ajuda frequentemente para pesquisar, seleccionar e organizar a informação. Os restantes pais confirmam, realmente, um grande domínio de competências metodológicas, no que diz respeito à utilização dos computadores, à pesquisa, à selecção e à organização da informação.

Figura n.º 16 Gráfico da cooperação entre a escola e a família



Da análise do gráfico destacar-se que só um encarregado de educação alega não ter conhecimento do regulamento interno, não se sente bem-vindo à escola e nunca comparece às reuniões para as quais é convocado. Os restantes relatam que estabeleceram uma boa relação com a escola e que são frequentemente convidados para diferentes eventualidades. 90% dos pais está ao corrente do que acontece na turma do filho. O único que refere não ter conhecimento do que se passa na escola, provavelmente será o que nunca comparece às reuniões.

Tabela n.º 33 Grau de satisfação em relação à aprendizagem do filho

Grau de satisfação	N.º	%
Muito satisfeito	12	60,0
Satisfeito	5	25,0
Pouco satisfeito	3	15,0
Total	20	100,0

Dos 20 encarregados de educação que se pronunciaram, 3 indicam estar pouco satisfeitos, mas 85% estão satisfeitos ou muito satisfeitos com a aprendizagem dos seus filhos, o que nos leva a supor que a prática educativa na escola é de qualidade.

Tabela n.º 34 Opinião dos pais sobre a transição do filho para o 2.º ciclo

	N.º	%
Sim	17	85,0
Não	3	15,0
Total	20	100,0

85% dos pais consideram que os seus filhos devem avançar para o 2.º ciclo. Apenas 3 encarregados de educação julgam que não e, realmente, ficaram 3 alunos no 1.º ciclo. No entanto, não podemos comprovar a ligação entre estes dois factos. Consideramos relevante apresentar uma tabela com algumas das justificações dos encarregados de educação sobre este aspecto.

Tabela n.º 35 Opinião de alguns pais sobre a transição dos filhos para o 2º ciclo

Acho que está bem preparado, porque tem bom aproveitamento escolar e beneficiou de um leque de experiências diversificadas tanto a nível cultural como pedagógico.
Porque acho que adquiriu um conjunto de competências básicas que o ajudarão a prosseguir a sua aprendizagem.
Porque tem boas notas e um bom desenvolvimento.
Porque, quer a nível escolar, quer a nível psicológico, acho que está preparado para enfrentar o novo desafio que é o 2º ciclo.
Considero que ela possui os conhecimentos necessários para ingressar no 5 ano, embora tenha que melhorar a ortografia
Não está preparada, é muito imatura e se repetir, irá mais forte para a frente.
Devido ao problema do VA não posso ter opções.
Desenvolveu as competências necessárias tanto no domínio cognitivo como no domínio social.
O meu filho adquiriu bases muito importantes que o levarão a ter uma postura directa e actuante. Vai ter dificuldades se encontrar professores "expositivos".

Em relação à hipótese de colocar outro filho com a mesma professora e com a metodologia da Escola Moderna, todos os pais responderam que sim e quatro justificaram a sua opção, como podemos ver na tabela seguinte:

Tabela n.º 36 Justificação à questão: Colocava outro filho nesta escola com esta metodologia?

O meu filho mais velho frequentou esta escola com esta metodologia e a mesma professora.
Sim pois só tenho a agradecer à Sr. Prof. H. em ter desenvolvido um trabalho para os alunos, ao qual o IG entrou com mais facilidade que nos outros anos.
Sim, pois considero que a metodologia utilizada desenvolve a criatividade dos alunos e torna-os mais autónomos.
Sim porque a minha educanda além de desenvolver a parte cognitiva também tornou-se criativa e autónoma, requisitos indispensáveis para prosseguir.

CAPÍTULO 10

Triangulação e discussão dos dados

Miles e Huberman (1984, cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994: 107-109) defendem um modelo interactivo de análise de informação qualitativa que consiste em três fases. A primeira fase diz respeito à redução dos dados, a segunda corresponde à estruturação e apresentação dos mesmos e a última fase consiste na interpretação e formulação de conclusões, tendo em conta os elementos recolhidos através dos diversos instrumentos, os objectivos da investigação e o enquadramento teórico.

Como já realizamos as duas primeiras etapas, passamos, então, à última, para numa combinação entre dados qualitativos, quantitativos e literatura chegarmos aos aspectos mais relevantes de uma aprendizagem por competências significativa e eficaz.

Assim, iremos reflectir sobre a prática pedagógica na turma do 4.º ano de escolaridade e as concepções dos diversos actores do sistema educativo, atendendo às categorias e subcategorias dos seguintes temas: o domínio de competências gerais pelos alunos, a sua operacionalização, a sua avaliação, o papel do professor face à pedagogia por competências, a participação da família na escola e, finalmente, o contributo do modelo pedagógico da Escola Moderna para esta pedagogia.

Relativamente ao domínio das competências gerais, vamos analisar as 4 subcategorias que as agrupam do seguinte modo: competências de ordem metodológica, de ordem comunicacional, cognitiva/intelectual e, por fim, de ordem pessoal e social.

Os resultados relativos às competências de ordem metodológica sublinham, de modo bastante expressivo, a adopção das tecnologias de informação, mais precisamente do computador, como metodologia personalizada de trabalho e aprendizagem em todas as áreas do currículo. 100% dos professores confirmam que as actividades que envolvem as novas tecnologias, como por exemplo o trabalho no Word, no PowerPoint, nos Blogues e na Internet são as que os alunos dominam mais, e os próprios alunos (100%) destacam, também, a pesquisa na Internet, a escrita e os comentários nos blogues como as actividades que executam mais.

Neste sentido, 95,2% dos pais mencionam que os seus filhos sabem trabalhar no Word e no PowerPoint, 88,9% dizem possuir um blogue sobre um tema do seu interesse, 84,2% assinalam que os filhos sabem pesquisar sozinhos na Internet e 70%

chegam mesmo a afirmar que, quase sempre, os filhos dominam mais as novas tecnologias do que eles.

A opinião de algumas professoras entrevistadas vem reforçar estes dados sobre o domínio das competências de ordem metodológica:

“Temos a percepção de que estes alunos são mais dinâmicos a nível da pesquisa, da procura da informação. Desenvolvem muitos projectos na sala e participam também nos projectos desenvolvidos a nível da escola toda.” (E9).

“O 4.º ano A, para trabalhar nos projectos ou com o computador é uma maravilha. Os alunos gostam de trabalhar em projectos ou que eu dê um tema para eles criarem, para fazerem no PowerPoint. Agora já estão mais avançados e preferem trabalhar no Movie Maker onde podem fazer filmes com movimento e animação. Eles têm autonomia e trabalham muito bem.” (E7).

Uma outra professora, que está quase a reformar-se, comenta:

“Eu não sei trabalhar na informática, mas eles dominam bem. Um dia, fiquei lá na sala e eles foram sozinhos trabalhar nos blogues. Também assisti ao trabalho de PowerPoint que eles fizeram e realmente eles sabem. Os alunos são mais activos e têm maior abertura a nível de projectos, e mesmo a nível da informática estão mais desenvolvidos. Ficam com mais competências nestes aspectos do que os outros.” (E8).

Embora tenhamos consciência de que a integração da tecnologia de informação na sala de aulas, por si só, não provoca o desenvolvimento de competências, reconhecemos que a existência de nove computadores na sala de aulas, à disposição de todos os alunos, e a sua utilização como instrumento de expansão de aprendizagem, contribui para uma maior interacção com a informação e sua aplicação de forma significativa e criativa, em novas tarefas.

Neste sentido, um dos professores é de opinião que:

“Os computadores ligados à rede deram acesso à Internet e deram a possibilidade de construir blogues em temáticas dos interesses dos alunos, relacionando-os com as suas vivências e centros de interesse. É, portanto, um universo com potencialidades incríveis e as aprendizagens que os alunos fazem e que a professora não controla, mas que são aprendizagens, competências que estão a adquirir e que são inúmeras. Dominam muito bem as novas tecnologias. Sabem fazer muitas coisas nos computadores.” (E2).

Para a professora titular:

“Na verdade, eles com esta metodologia sentem-se mais motivados e adoram isto.” (E1)

A utilização dos computadores associada ao trabalho de projecto, a partir dos interesses dos alunos, aos pares ou em pequenos grupos, é confirmada, também, por 100% dos alunos e por 90% dos pais. A realização de projectos interessantes e o trabalho em grupo ou a pares é uma metodologia positiva referida por todos.

Na observação das práticas pedagógicas, em contexto de sala de aula, também constatámos que os alunos demonstram um certo domínio na apresentação de projectos, os quais envolvem diferentes técnicas, instrumentos e formas de trabalho. Apresentamos algumas passagens dessas observações:

“Vou até à rua e encontro a BE e a SO a treinarem a apresentação do projecto As Novas Tecnologias, para o dia seguinte. Mostram-me o seu folheto e dizem que foi feito no Publisher com a ajuda da Prof. dos computadores. Folheio o panfleto e vejo que falam dos diversos instrumentos informáticos que existem e dos cuidados na sua utilização.” (Obs. 29/05/06).

“Está na hora da apresentação do projecto Os Animais Em Extinção. Os alunos responsáveis já estavam desde as 10h e 45m a preparar o material. Escolheram a sala de entrada para apresentarem o projecto. Então, colocaram uns painéis em frente para exporem os seus cartazes e mapas necessários, colocaram uma tapete vermelha no chão, para os colegas e os alunos de outra turma que convidaram se sentarem, e só depois de todos sentados e prontos começaram.” (Obs. 31/05/06).

A realização de projectos e a resolução de problemas em grupo e a pares são metodologias personalizadas de trabalho que aparecem todos os dias no quotidiano escolar dos alunos. No que diz respeito a esta forma de trabalho, elaborada pelos próprios alunos, Perrenoud (1995), Dewey (2002), Rey et al. (2005), Barreira e Moreira (2004) consideram que são actividades de aprendizagem que, além de estarem associadas à perspectiva construtivista de aprendizagem, permitem ainda criar zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1989), o que contribui efectivamente para o desenvolvimento real de competências autênticas nos alunos, uma vez que a aprendizagem parte de situações significativas que implicam a mobilização e a criação do saber de forma funcional e útil.

Atendendo a que os alunos aprendem e constroem a compreensão das coisas em grande parte com base no que experimentam, pela tentativa de resolução de problemas, onde interpretam as questões, reúnem informações complementares, criam algumas soluções e depois apresentam as suas conclusões, diremos que a audição passiva e a memorização mecânica deve ser substituída pela investigação, resolução de problemas e participação activa, porque «uma aprendizagem efectiva-se quando um aluno encontra e supera um obstáculo – difícil, mas acessível – na realização de uma tarefa.» (Meirieu, 2005: 55).

Relativamente ao domínio das competências de ordem comunicacional, como os alunos desenvolvem muitos projectos, logicamente existem muitas comunicações, pois estes são para serem comunicados à turma ou, se os autores preferirem, a outros

convidados. Além destes trabalhos, todas as produções dos alunos são comunicadas à turma.

Esta actuação é confirmada pelos alunos, professores e pais, pois, todos referem que são feitas várias comunicações e convites, o que implica a preparação dos materiais para a comunicação, o treino das apresentações para estruturar o seu pensamento e o uso de linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico, para comunicarem de forma adequada à turma ou aos convidados.

Na sala de aulas, verificámos, também, que em todos os dias existe um período específico para a comunicação, denominado “Ler, Mostrar e Contar”. Nesse tempo, os alunos podem apresentar à turma os seus trabalhos, desde produções escritas a produções artísticas, leituras, etc. Apesar de apresentarem uma grande diversidade de produções, é de salientar que a maior parte das comunicações são textos escritos pelos alunos, individualmente ou a pares, sobre coisas que viveram ou imaginaram.

Uma das rotinas do “Ler, Mostrar e Contar” consiste na leitura de um livro à turma por capítulos. Um dos livros que leram foi o de António Sepúlveda, como comprova a observação do dia 26/05/06:

“Uma aluna lê o oitavo capítulo que fala sobre a razão porque a Gaivota não voa. Todos estão em silêncio a ouvir e depois fazem perguntas que indicam que querem descobrir as razões. Insatisfeitos com o conteúdo do 8.º capítulo pedem para a CA ler o capítulo seguinte. A CA lê com algumas hesitações e a Prof. pergunta se leu em casa. Ela responde logo que, realmente, desta vez, não treinou a leitura em casa, mas que não se repete para a próxima. O livro passa para outro colega que deve treinar o capítulo seguinte para apresentar no próximo dia e acaba a leitura.” (Obs. 26/05/06)

A leitura e a escrita, sempre com uma finalidade, são vividas por todos os alunos diariamente. Todos os alunos pareciam gostar de comunicar à turma as suas produções, de ler um livro para a turma, de enviar trabalhos para os correspondentes, de escrever para o livro colectivo da escola. Este último projecto, a construção de um livro com textos dos alunos, concretizou-se no dia 10 de Junho, com o lançamento do livro “Tanque de Histórias”, onde estavam presentes alunos, professores, pais, o Secretário Regional da Educação, o Presidente da Câmara Municipal do Funchal, a escritora Maria Aurora, entre outras pessoas. Foi um momento de encerramento do 1.º ciclo muito significativo para todos os alunos daquela escola. Apesar dos alunos do 4.º ano A terem material para fazerem o livro sozinhos, a professora juntamente com os alunos decidiram que era mais interessante desenvolver um projecto que envolvesse a escola toda. Assim, desta publicação constam histórias de todos os anos de escolaridade.

Associada à leitura e à escrita, existe na Agenda Semanal um tempo para a reescrita de textos dos alunos, de modo colectivo. Primeiro escolhem um texto semanalmente, depois escrevem-no no quadro e, por fim, todos os alunos dão sugestões para o melhorar, mas respeitando as ideias do autor. Sempre que existem dúvidas em relação ao sentido do que está escrito, o autor explica o que quer transmitir. Depois de reescrito dão um título, passam a computador, expõem na sala e colocam no ficheiro dos textos escritos pelos alunos.

Esta forma de trabalhar, preferida por 44% dos alunos, privilegia a produção de trabalhos, a comunicação, a cooperação entre todos e a concepção de que os textos escritos requerem sucessivas reescritas e que têm sempre um objectivo.

Segundo a professora titular da turma:

“Trata-se de motivar para a escrita e também para a leitura. Os alunos gostam muito mais de ler/ouvir textos seus e dos colegas. O Ler, Mostrar e Contar assuntos que cada um encontra pertinente tem extrema importância nas crianças. Por outro lado, uma das finalidades da escrita é a comunicação – saber que alguém vai ler os seus textos. Assim, os alunos ficam também motivados para ler os textos dos outros – colegas e escritores.” (E1).

Para Sérgio Niza (1998: 78-79), trata-se de valorizar a expressão livre dos alunos e operacionalizar uma aprendizagem interactiva, com sentido social. Em sua opinião, é fundamental a criação deste ambiente, onde predomina a livre expressão dos alunos, quer a nível da escrita ou da expressão artística, para que se sintam valorizados e predomine a motivação intrínseca na construção dos conhecimentos do mundo e da vida.

Consideramos relevante apresentar, também, a opinião de um professor entrevistado sobre a real comunicação vivida naquela sala:

“Quem estiver na sala de aula verifica que eles são muito participativos na oralidade. A partir daqui desenvolve-se uma comunicação efectiva, centrada nos alunos e com aberturas enormes sobre o seu universo. Num segundo momento, o movimento dos alunos para o ciberespaço faz com que a professora peça para discutirem um pouco a vivência do seu universo na sala de aula. Outras vezes são eles próprios a trazerem isso.” (E2)

A participação activa dos alunos nas diversas situações de comunicação, designadamente no Conselho de Turma, na discussão dos pontos positivos e negativos assinalados no Diário de Turma, na tomada de decisões sobre o trabalho a desenvolver semanalmente ou diariamente era vivida por todos os alunos de forma muito forte e sem problemas inibidores, o que provavelmente leva 50% dos professores entrevistados a referirem que os alunos não esperam pela sua vez de falar. O facto de alguns alunos

admitirem que não esperam, realmente, pela sua vez de falar, parece indicar que têm consciência da sua actuação. Durante a observação na sala de aulas e em diferentes espaços colectivos constatámos que a maioria sabe interagir e geralmente cumpre com as regras de vida do grupo.

Todos os professores referiram a existência de acções rotineiras, como trabalhar em grupo, partilhar as tarefas entre todos, empenhar-se nos trabalhos, perguntar quando há dúvidas, ouvir as respostas dos colegas e respeitar as suas opiniões, que contêm, implicitamente, um conjunto de regras de actuação que os alunos cumprem, porque, caso contrário, não conseguem cooperar uns com os outros em tarefas e projectos comuns que desenvolvem diariamente.

Os próprios alunos escrevem no Diário de Turma e no PIT se cumprem ou não com as regras. Por exemplo, se um aluno disser que vai ajudar um colega tem de cumprir com o prometido. Caso contrário terá de explicar as razões de tal situação no Conselho de Turma, à sexta-feira. A observação do Conselho de Turma dá uma visão desta situação:

“...a Prof. pergunta ao QI porque razão não ajudou o DI como estava previsto, e este responde que não teve tempo, mas que ajuda na próxima semana; o FR é de opinião que trabalhou muito, mas a Prof. sugere que ainda deve ajudar o DI nas contas. Ele responde que na próxima semana não esquece e vai arranjar tempo para ajudar.” (Obs. 26/05/06)

Se consultarmos os gráficos do questionário aos alunos, verificamos que 84% assinalaram que preferem trabalhar em grupo, 96% dizem dividir as tarefas por todos, 100% referem que se ajudam uns aos outros, 92% ouvem os colegas e 76% sentem-se bem na escola. Estes resultados tendem a revelar um relacionamento interpessoal baseado em valores de cooperação, de partilha, de solidariedade, de respeito mútuo, de valorização de cada um, de modo a que o percurso educativo fosse formativo e com sucesso para todos.

Neste contexto de relacionamento com o outro, as auxiliares da acção educativa são de opinião que os alunos nem sempre cumpriam com as regras:

“Às vezes têm um comportamento mesmo ruim. Não obedecem.” (E11)

“Eles não são muito respeitadores. Não é a turma toda. São só alguns alunos. Às vezes dizem que a professora já sabe. E até pode ser verdade, mas a gente não sabe.” (E10)

Em nosso entender, quando a auxiliar da acção educativa refere que os alunos tinham autorização da professora, mas que ela não tinha conhecimento dessa anuência, parece indicar ser necessário uma maior comunicação entre os diversos agentes educativos, no sentido de expandirem a vários ambientes o desenvolvimento de valores de cooperação e de partilha, de respeito recíproco e de valorização e aceitação da diversidade, que predominava dentro da sala.

Na opinião da directora da escola, estes alunos

“...como são mais directos, mais vivos, naturalmente, poderá aparecer alguma indisciplina e é preciso um certo cuidado, mas bem orientado, realmente, será fantástico.” (E9).

Para a directora de turma

“...há algumas professoras que se queixam deles, mas comigo são impecáveis. Até com o DI, quando não está bem, basta falar um bocadinho com ele que pára com os comportamentos inadequados, porque gosta de computadores e quer trabalhar. Eles são todos fantásticos.” (E7).

Neste âmbito, será extremamente útil dispensar algum tempo para ouvir cada aluno e respeitar os seus interesses e motivações. Segundo Morgado (2001: 30-33), estes aspectos são fundamentais a uma aprendizagem adequada a cada aluno e a um bom comportamento.

A indisciplina, para a professora titular da turma em estudo, não era um problema, pois, pensava como este professor que entrevistamos:

“Mesmo esse aspecto é de valorizar e é perfeitamente natural e normal. É um processo de crescimento das crianças. À partida não quero uma turma bem comportada, se esse bom comportamento não advém de uma reflexão e concentração crítica. Se eles são mais activos e mais participativos apanham mais espaço de manobra e porque são crianças têm vontade de exceder, até por causa do processo de aprendizagem. Naturalmente que essas tentativas, por vezes, são por excesso e, portanto, precisam depois de um feedback para reflectirem e adaptarem-se àquele ambiente, àquele forma de ser e estar.” (E2).

Nesta matéria, a professora agia de modo a que os alunos, com as suas próprias experiências, se tornassem mais conscientes e competentes na gestão das relações sociais, na aceitação e compreensão dos comportamentos e acções de todos, e, ainda, na incorporação de regras sociais, para que predominasse um relacionamento benéfico. Esta actuação é bem visível no Conselho de Turma, do dia 26/05/06.

“Por último, nas sugestões estava escrito que alguém gostaria de saber o que se passou com a funcionária GI. Qual o motivo de tanta zanga. O VI começa a explicar, mas com acusações à pessoa em questão. Outros alunos tentam ajudar, mas é uma confusão e decidem que o melhor é chamá-la. Enquanto ela não chega, a BE pede para falar e diz que não concorda que a funcionária GI diga que o DI não trabalha ou que o VI trabalha melhor porque não é verdade. Acha que todos trabalham bem. Entretanto, a funcionária chega e explica a sua versão, dizendo que alguns alunos não obedecem quando lhe pede alguma coisa e ainda por cima,

nesse dia, jogaram-lhe um pó para as costas. O aluno em questão disse que era a comida dos peixes, mas que não sabia que estava lá e que não foi de propósito.

Depois outro aluno explica que toda a confusão se gerou por causa da abertura da porta do campo. Os alunos querem a porta aberta logo a seguir ao toque do recreio e a funcionária diz que não pode abrir logo porque têm que servir o lanche em primeiro lugar. Vários alunos reclamam porque assim fica pouco tempo para jogarem à bola. Então, ficou registado em acta que é a Prof. que abre a porta do campo, nos dias de futebol, para evitar problemas. A BE pergunta como será à tarde. A Prof. responde que pode responsabilizar-se de manhã, mas não à tarde porque não está na escola. A turma em geral cala-se, mas há um aluno que continua a reclamar que assim ainda não está bem.” (Obs. 26/05/06).

Em termos da prática pedagógica, observámos várias experiências com esta, onde era visível o domínio de competências de ordem pessoal e social, qualidade nas interacções entre todos, comportamentos adequados, a admissão da cultura e experiência de todos, enfim, um processo de aprendizagem agradável e rico, num espaço onde se sentiam frequentemente bem.

Esta actuação pedagógica, além do desenvolvimento das competências metodológicas, comunicacionais, pessoais e sociais permite também o desenvolvimento de competências de ordem cognitiva/intelectual, pois, possibilita aos alunos o relacionamento, pertinentemente, dos conhecimentos prévios, quando tomam decisões e resolvem problemas (Perrenoud, 1999: 32).

A professora, adepta da resolução de problemas reais e da compreensão da realidade, aproveita todas as sugestões dos alunos para criar situações concretas e significativas, onde os alunos podem mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos, de forma autónoma, responsável, crítica e com sentido.

Nestas circunstâncias, Rey (2002: 219-224) pressupõe que existe uma intenção por parte da professora, porque não se limita à aquisição de boas bases que, futuramente, serão causa de competências mais significativas, mas liga todo o trabalho a práticas sociais com sentido, demonstra entusiasmo no incentivo do aluno a uma compreensão intencionada das competências escolares, de modo a que a aquisição de conhecimentos aconteça, para dominarem situações da vida presente, e não para que sejam memorizados e depois esquecidos sem nenhuma funcionalidade.

Debater comportamentos sociais, resolver problemas e conflitos na sala de aulas são tarefas referidas por 92% dos alunos, o que indica trabalho concreto e com sentido, relativo ao domínio de competências de ordem cognitiva.

Nesta ordem de ideias, 100% dos professores relataram que os alunos participam em debates sobre diversos temas, são críticos e sugerem novas ideias. Todos estes itens foram, também, observados na sala de aula, o que nos leva a inferir que muita

motivação e investimento na aprendizagem, se deve, provavelmente, ao processo educativo se centrar nos interesses dos alunos.

Os resultados indicam, ainda, que 100% dos alunos se empenham muito nos trabalhos e seguem as indicações dos colegas e da professora. Esta aceitação das sugestões, não só da professora, mas dos colegas também, é um elemento indicador de uma interacção cooperada e responsável de todos na vida daquela turma. Tanto os alunos como a professora ficam com grande conhecimento de cada um, porque todos seguem os trabalhos uns dos outros, dão opiniões sobre o produto final, sugerem aspectos a melhorar ou prontificam-se para ajudar os colegas que revelam dificuldades. Salientamos que 96% dos alunos referem ter consciência do que cada um ou toda a turma deve melhorar.

O conhecimento e a reflexão sobre os aspectos positivos e negativos do trabalho e sobre os aspectos a melhorar, pelo diálogo e questões que provoca e que têm que ser resolvidas, fomenta, sem sombra de dúvida, o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, as quais permitem aos alunos viverem bem o presente e se tornarem elementos ajustados na sociedade futura.

É a partir destes pressupostos que todos os professores entrevistados não hesitam em declarar que os alunos da turma em estudo apresentam um grande domínio a nível das competências gerais. Aliás, 100% dos professores concordam que os alunos devem avançar para o 2.º ciclo, porque são autónomos, críticos, dinâmicos, responsáveis e evidenciam espírito de inter-ajuda e iniciativa. As suas opiniões em entrevista deixaram transparecer esta convicção:

“...esta turma é mesmo responsável.” (E3)

“Comparando com alunos do 9.º ano, que já têm 16 anos, muitas vezes não conseguem relacionar, seleccionar conhecimentos, enquanto estes apenas com 10 anos já são capazes.” (E4)

“É uma turma com um tipo de preparação que não tem comparação possível, sequer. Mas, não tem mesmo. Estou a falar do inglês e do geral.” (E6)

“...são mais autónomos, gostam de trabalhar, de descobrir, de fazer. ...para mim, é a melhor turma.” (E7)

“Temos a percepção de que estes alunos são mais dinâmicos a nível da pesquisa, da procura da informação. Desenvolvem muitos projectos na sala e participam também nos projectos desenvolvidos a nível da escola toda. Há muita procura da novidade, muita vontade em participar.” (E9).

“Eles estão todos bem preparados.” (E7)

Esta crença de que devem transitar para o 2.º ciclo alonga-se a 72% dos alunos e a 85% dos pais. Transcrevemos algumas justificações dos encarregados de educação, onde é visível a satisfação a nível do desenvolvimento de competências:

“Desenvolveu as competências necessárias tanto no domínio cognitivo como no domínio social. Acho que está bem preparado, porque tem bom aproveitamento escolar e beneficiou de um leque de experiências diversificadas, tanto a nível cultural como pedagógico. O meu filho adquiriu bases muito importantes que o levarão a ter uma postura directa e actuante. Vai ter dificuldades se encontrar professores "expositivos".”

Como os encarregados de educação e os alunos deixam transparecer satisfação, parece-nos que é uma escola cujo modelo de acção educativa promove uma educação de qualidade para todos (Morgado, 2004: 11).

A antevisão de um encarregado de educação, de que poderão surgir dificuldades no 2.º ciclo, caso os professores apliquem uma via mais tradicional, também é focada por alguns professores entrevistados:

“Espero é que encontrem professores que lhes dêem espaço de manobra para que eles possam gerir os seus trabalhos e que não seja tudo imposto porque coisas impostas de cima para baixo eles não gostam muito. Eu sei que comigo também estudavam e vimos isso no concurso, mas as coisas não eram impostas.” (E1).

“Agora, só espero que eles apanhem professores que sejam dinâmicos e que dêem continuidade ao trabalho. Senão terão dificuldades.” (E7).

É claro que uma nova instituição escolar implica novas regras de organização, pois «cada escola tem uma espécie de personalidade e maneira de ser que lhe é própria...» (Sampaio, 1996: 209). No entanto, poder enfrentar novas situações é um desafio que permite a descoberta de soluções viáveis e, ao mesmo tempo, o revelar de competências, bem como a sua ampliação, porque as competências manifestam-se quando o indivíduo é capaz de seleccionar o processo mais adequado, entre os que conhece, ou escolher e combinar vários procedimentos, em resposta a uma situação nova (Rey et Al., 2005: 167).

A professora, sempre que surgem problemas no quotidiano escolar ou vivencial dos alunos, aproveita as situações para investigar, pesquisar e descobrir soluções para os desafios que aparecem, não se ficando, apenas, pelo simples treino. Este colocar os alunos a superar obstáculos, a agir de forma autónoma, individualmente ou em grupo, respeitando a opinião de todos e assumindo responsabilidades é defendida por vários autores, como Perrenoud (1999, 2000, 2003, 2004), Barreira e Moreira (2004), Meirieu (1998, 2005) e Rey et al. (2005).

Para Perrenoud (1999: 57), o mais importante da aprendizagem está em o professor não dar aulas, mas colocar «o aprendiz em situações que o obrigam a alcançar uma meta, a resolver problemas, a tomar decisões.».

Nesta linha de aprendizagem, todo o processo decorre de acordo com a teoria de Vygotsky (1989) onde os alunos não ficam agarrados ao treino ou à prática de problemas ligados ao seu nível real de realização, mas são confrontados com problemas e desafios do nível seguinte da aprendizagem. Só através de uma aprendizagem assim, é possível, segundo este autor, contribuir verdadeiramente para o desenvolvimento da criança.

Os resultados do nosso estudo, a nível do domínio de competências, evidenciam alunos habituados ao trabalho de projecto, à aprendizagem cooperativa, à pesquisa, a uma gestão interactiva da planificação, dos recursos, do espaço e do tempo, o que lhes permite enfrentar diversos problemas e desenvolver competências complexas.

Relativamente à operacionalização das competências gerais na escola, analisámos a planificação e gestão interactiva das actividades de aprendizagem, a diferenciação pedagógica na sala de aula e a organização e gestão do tempo, do espaço e dos recursos humanos e materiais.

A planificação, segundo a professora titular, começa com a apresentação das competências e conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano lectivo, para que os alunos assimilem o que a escola espera deles e possam regular a sua aprendizagem. Esta afirmação pode ser confirmada através do seguinte extracto:

“Primeiro, eu tenho que estar organizada. Depois, logo no início do ano, apresento as listas com aquilo que devem saber e explico. Apresento os conteúdos a trabalhar para desenvolverem as competências necessárias, ou seja, as que estão definidas no Projecto Curricular de Escola e de Turma, a partir do Currículo Nacional de 2001. Depois explicámos aos alunos que eles podem aprender tudo o que quiserem, mas que também existe um currículo oficial que temos que cumprir e que devem trabalhar e aprender. No 1.º ano, vamos com eles até às listas marcar, mas depois já fazem sozinhos. Eu utilizo duas maneiras de trabalhar os conteúdos. Ou vamos às listas e escolhemos o que vamos trabalhar ou, por outro lado, os alunos fazem os projectos e, a partir destes, marcam-se nas listas os conteúdos que já foram abordados e que conseguimos atingir. Assim vamos anotando e descarregando o que já trabalhámos.» (E1).

A apreciação deste fragmento conduz-nos a uma aprendizagem de conteúdos, a partir de projectos. Mais de 90% de alunos e pais confirmam a execução desta actividade. A nível dos professores, todos referem que os alunos planificam os seus projectos, organizam o trabalho e os materiais e comunicam à turma, segundo diversas

modalidades. Além do trabalho de projecto existem outras estratégias centradas no aluno, como podemos constatar na entrevista à professora titular:

“...por vezes, também uso os manuais, mas do seguinte modo: em vez de ser eu a dar a aula, eles abrem o livro e procuram no índice onde está aquele conteúdo a trabalhar e cada grupo descobre, trabalha o tema e apresenta à turma. Assim são eles próprios que descobrem, apresentam e depois fazemos a sistematização no quadro.” (E1).

Na sala de aulas, observámos que, de facto, a planificação do trabalho semanal decorre num clima positivo, envolvendo e implicando todos os alunos, e, por fim, atende às motivações, necessidades, interesses e expectativas dos participantes. Apresentamos uma pequena passagem da observação participante, representativa da cooperação activa dos alunos na planificação semanal.

“...a Prof. pergunta quem preenche a agenda semanal e começa a desenhar o modelo da agenda no quadro. O aluno responsável vai buscar a folha com o modelo da agenda e prepara-se para escrever o que vão decidir para a semana. Depois, esta fica afixada no placar até à próxima Assembleia de Turma que é na sexta-feira.

Primeiro começam por apontar a data que vai de 29 de Maio até a 9 de Junho. Depois vêm se as actividades fixas se mantêm e, então, começam a registar a Matemática do João, o dia do voleibol, seleccionam o texto da CA para trabalhar no dia do melhoramento de texto e decidem os dias e as horas para cada grupo dar continuidade ao trabalho de projecto. O projecto sobre *Os Descobrimientos* é para dar continuidade e tentar acabar durante a semana. Em relação ao projecto sobre *As Novas Tecnologias* decidem o dia e a hora para treinar a apresentação, bem como, o dia e hora para apresentar. Também falam que vão convidar os pais e a Prof. de informática para a apresentação.

A Prof. diz que vai ajudar o grupo que está a trabalhar sobre a Madeira na segunda-feira e eles concordam, porque é o que está mais atrasado. Também decidem que o grupo do projecto *Os Animais em Extinção* vai apresentar na quarta-feira, na hora de projecto. Para chegar a este dia e hora, debatem e negociam entre todos várias hipóteses, porque ainda falta acabar alguns pormenores e fazer o questionário para os colegas responderem. Logo, não podem apresentar no início da semana. Precisam de mais tempo para terminarem tudo o que planearam.

Em seguida decidem a quem é que a Prof. da sala, bem como, a Prof. do Ensino Especial e a Prof. do Apoio Pedagógico vão dar apoio nos dias e horas do Estudo Autónomo. Também vêm quais as dificuldades que os alunos têm que superar e se há alguns alunos disponíveis para ajudar os colegas. Depois tudo fica anotado na agenda.

Entretanto chegam à programação para a quinta-feira, Dia da Criança, e decidem que para além das actividades livres vão fazer um baile com música à escolha. Vários alunos dizem, imediatamente, que vão trazer CD e depois seleccionam as músicas na sala. Outros alunos perguntam se podem trazer coisas para fazerem um lanche diferente. A Prof. concorda e ficam todos contentes. Depois começam a fazer comentários entre si sobre aquilo que vão trazer e o que estão pensando fazer nesse dia.” (Obs.29/05/06).

É assim que naquela sala se vive uma democracia activa, se aprende a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser, condições essenciais para a educação do século XXI, segundo o relatório para a UNESCO.

Apesar da aprendizagem na turma em estudo ser uma tarefa colectiva, recorrem a modelos de trabalho diferenciados, onde executam diversas actividades simultâneas,

adequadas às características de cada aluno, como podemos verificar no trabalho do dia 29 de Maio:

“Todos começam a trabalhar. Uns vão com as professoras para terem o apoio e superarem as suas dificuldades; outros vão para a rua treinar a apresentação do projecto para o dia seguinte; outros vão para o hall de entrada dar continuidade ao projecto dos animais; outros consultam o PIT e começam a realizar fichas de Matemática, fichas de Língua Portuguesa, a escreverem histórias a pares, a resolver problemas com a calculadora ou a ajudar colegas com dificuldades; outros vão para o PowerPoint acabar o seu trabalho sobre o Dino dos Morangos Com Açúcar, pois há vários alunos com trabalhos sobre este tema; outros escrevem nos blogues; outros passam histórias suas no computador para depois serem publicadas no livro que estão fazendo; o RA prepara uma experiência...” (Obs.29/05/07).

Toda esta maneira de organizar o processo de aprendizagem, onde as opiniões, os interesses, os desejos e as dificuldades de cada aluno são atendidas, onde toda a actividade é mediada pelo professor e pelo grupo onde o aluno se integra, atendendo não só à tarefa específica, mas também à qualidade da interacção, permite-nos deduzir que predomina a valorização das diferenças de cada aluno, numa perspectiva de pedagogia diferenciada, o que contribui para uma maior qualidade e sucesso educativo.

Importa acentuar que, na turma em estudo, predomina o trabalho cooperativo, preferido frequentemente por 84% dos alunos, mas existe, também, o trabalho individual, modalidade referida por 100% dos alunos, quando necessário ou quando manifestam preferência. Em geral, os alunos têm consciência de que na realização individual de uma tarefa, apenas mantêm uma relação pessoal com a tarefa e com o professor, e que se realizarem a tarefa em grupo, além da relação com a professora, estabelecem mais relações mútuas entre os membros do grupo. Nas entrevistas, os professores pronunciam-se, também, sobre alguns destes aspectos:

“Há momentos para o trabalho individual, mas também para o trabalho colectivo.” (E6)

“Todos gostam de trabalhar e mesmo aqueles que têm dificuldades conseguem e trabalham. Gostam de trabalhar em grupo, mas também sozinhos, porque enquanto uns fazem uma coisa o outro já avança.” (E7)

“...aqui conseguem ser todos mais ou menos homogéneos enquanto que nas outras turmas eu acho que não, que há aqueles que se destacam porque realmente são melhores, mas não se vê uma homogeneidade tão grande. Até os alunos com NEE conseguem estar bem na sala.” (E4)

A diferenciação e qualidade no trabalho, consoante os estilos dos alunos, dependem de uma diversidade de recursos humanos e materiais de apoio acessíveis a todos. Por exemplo, do PIT, do Diário de Turma, da Agenda Semanal, do TEA, dos ficheiros, e da participação pessoal e activa dos alunos na elaboração, utilização e

avaliação desses recursos. Transcrevemos alguns extractos das observações e entrevistas, onde aparecem vários recursos de suporte à aprendizagem:

“Nós já temos a agenda matriz com os tempos estipulados e depois só decidimos pequenas coisas que facilitam o trabalho. Por exemplo: no Tempo de Produção de Texto decidimos qual o texto que vamos trabalhar, no Tempo de Estudo Autónomo decidimos o que cada um vai fazer atendendo às dificuldades apontadas. No MEM, nós vamos gerindo conforme a nossa turma. Não há uma agenda rígida que temos que cumprir. Podemos fazer alterações na agenda.” (E1)

“...começa a distribuição de tarefas: moderador, secretário, tempo, calendário, presenças, arrumação, capas, mensageiro, biblioteca, contabilidade, verificar registos, ajudar professora. Decidem dois alunos para cada actividade e o JU coloca os nomes no quadro das tarefas.” (Obs.05/06/06)

“Pergunto à CA se sabe o que vão fazer. Responde que vão fazer uma Assembleia, mas que não vão discutir problemas, comportamentos. É sobre a avaliação do ano.” (Obs.23/06/06)

“...vejo uma cadeira e uma mesa logo à entrada e sento-me aí. Em cima da mesa está um livro grande que diz Diário de Turma. Abro o livro e tem muita coisa escrita.” (Obs.26/05/07)

Através dos instrumentos de pilotagem existentes na sala, os alunos conseguem utilizar o tempo de modo diferenciado, passar de uma actividade para outra sem espaços mortos e adquirir maior autonomia na regulação do seu trabalho. Segundo Morgado (2001: 58), todos os professores devem possuir «quadros/mapas de actividades que, estando expostos, poderão auxiliar os alunos no planeamento das suas opções.».

A falta de tempo para apoiar directamente os alunos nas competências elementares não se verifica naquela turma, porque na Agenda Semanal está estipulada uma hora diária para o Tempo de Estudo Autónomo, onde os alunos executam autonomamente os trabalhos assinalados no seu PIT e a professora fica com tempo para apoiar quem ainda revela dificuldades na aprendizagem. Os alunos que precisam de apoio directo são escolhidos em Conselho de Turma e ficam assinalados na planificação semanal, diária e no PIT do aluno. O apoio pode ser dado pela professora titular, por outras professoras e pelos próprios alunos, como evidenciam os seguintes excertos:

“Por vezes trago umas fichas de acordo com as suas dificuldades, mas quando não lhes apetece acabam o seu trabalho ou vão ao PIT ver o que têm para fazer e fazem. Se por acaso também fizerem as fichas que trago depois assinalam no PIT e contabiliza para o trabalho desenvolvido na semana.” (E4)

“Depois existe o azul que indica “posso ajudar”. Aqueles alunos que já sabem e querem ajudar pintam de azul e os que têm dificuldade vêm e pedem-lhes ajuda.” (E1)

“...quando era Estudo Autónomo, também estavam todos no estudo, embora cada um fizesse aquilo que mais necessitava. Por exemplo: uns trabalhavam sozinhos, outros

ajudavam os colegas, os que tinham mais dificuldade vinham comigo, outros iam com as professoras do apoio...” (E1)

“Quando as professoras chegam, quer a do Apoio Pedagógico Acrescido ou a do Ensino Especial, já sabem o que têm a fazer e não há confusão. Cada um faz o que está planeado e de acordo com as suas necessidades.” (E1)

Enquanto as professoras trabalham com alunos individualmente, os outros respeitam essa hora e não interrompem o trabalho. Quando terminam o apoio directo, como os alunos estão na sala de aulas, dão logo continuidade às actividades assinaladas no seu PIT e não se sentem desintegrados da turma. Quando finaliza a hora do TEA, todos os alunos, quer os que estão em apoio directo, quer os que estão em trabalho autónomo, assinalam no PIT e nos registos colectivos a quantidade de trabalho realizado.

A preocupação, não só da professora, mas dos alunos também, na organização do espaço, do tempo e dos materiais, contribui para que haja uma participação activa, democrática, responsável, eficaz e, conseqüentemente, maior sucesso de todos. Parece-nos possível sublinhar que o ambiente de trabalho naquela sala, organizado de acordo com a metodologia do MEM, tem qualidade e proporciona bem-estar a todos, como demonstram os testemunhos dos professores e alunos:

“Em relação ao espaço, eu queria organizar a sala à minha maneira, mas a sala não era só minha e tive que partilhar com os outros. Mudei de sala três vezes. Agora, partilho com as colegas que dão estudo na parte da tarde e está tudo bem. A sala está organizada à minha maneira, dentro do possível, e a colega da tarde não põe problemas porque também trabalha bem assim. Já estão habituados. Quando é hora de Aula Colectiva, os alunos põem as cadeiras viradas para a frente e depois voltam a arrumar tudo.” (E1)

“Eu penso que nós quando entramos na sala desta professora, só o facto das coisas estarem organizadas de modo a que toda a gente possa ver, possa mexer é um aspecto muito bom, porque os professores das actividades também ganham com isso, adquirem outros conhecimentos. É um aspecto positivo que causa impacto nos colegas.” (E9)

“Quem se habituou a trabalhar com o ensino tradicional chega àquela turma fica um bocado assustada. Já fiquei na turma e eles queriam ir para os computadores... Também fazem trabalhos no PIT. E é assim.” (E4)

“...eu acho que é um universo com potencialidades incríveis e as aprendizagens que os alunos fazem e que a professora não controla, mas que são aprendizagens, competências que estão a adquirir e as competências são inúmeras.” (E2)

“A MO diz que ...nesta escola está o dia inteiro e que na outra não, que pode ir ao computador, que tem informática e na outra escola não, que receberam-na bem e que gosta de estar aqui.

O RA diz que se sente muito bem nesta escola.

A SA refere que gostou de estar nesta escola...

A SO gostou da Prof., gostou de tudo nesta escola.

O JU gostou dos seus colegas, da sala nova, dos computadores, de conhecer o Prof. Paulo e de todas as professoras.” (Obs. 23/06/06)

Esta satisfação em geral é visível, também, nos resultados do questionário aos alunos, onde, perante a pergunta sobre o que mudavam na escola, nenhum aluno refere a metodologia de trabalho na sala, mas sim a alimentação 36%, a criação de mais infra-estruturas desportivas 28%, e alguns não alteram nada 24%.

Deste modo, parece podermos concluir que a participação e cooperação dos alunos na organização e gestão das actividades, do espaço, do tempo e dos recursos contribui para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências decorra de forma diferenciada, democrática, funcional, confortável, autónoma, responsável, partilhada, estimulante, etc. O envolvimento dos alunos em toda a vida da turma, permite-nos afirmar que existia um clima relacional afectivo, comunicativo, seguro, de aceitação mútua, de pertença e de desenvolvimento de competências sociais e pessoais de forma real e significativa. Uma escola a funcionar assim, para Sampaio (1996: 212), é «um lugar social que promove não só a instrução mas também a socialização.».

Concordamos com Morgado (2001: 53) quando refere que este modo de organização de trabalho proporciona uma melhor oportunidade para a troca de conhecimentos e para a aprendizagem em conjunto.

Um outro aspecto significativo para o desenvolvimento das competências gerais de forma positiva e autêntica, diz respeito à organização e gestão dos processos da avaliação. Tendo subjacente a revisão teórica, é possível apontar que a avaliação naquela turma funciona como instrumento de planificação do trabalho, de regulação do processo de aprendizagem e de preparação para a aquisição de novas competências.

A título de exemplo, transcrevemos alguns testemunhos da professora titular, os quais apontam para a avaliação centrada no desenvolvimento de competências, através da tomada de consciência partilhada entre alunos e entre alunos e professora:

“À segunda-feira, reunimos e decidimos o que queremos fazer e à sexta-feira, avaliamos sempre todo o trabalho desenvolvido ao longo da semana. (...) Cada um faz o que está planeado e de acordo com as suas necessidades. A ficha de auto-avaliação serve mesmo para ver onde é que eles têm dificuldades e depois trabalhar essas partes. Nós fazemos sempre no final da semana a auto e a hetero-avaliação do trabalho. Vemos se fizeram o que tinham programado, se não cumpriram vemos quais foram as razões, se estiveram na brincadeira têm que trabalhar mais na semana seguinte, na escola ou em casa... Como já saem tarde devem fazer na escola, mas se quiserem trabalhar em casa não me importo.”
(E1)

“Os alunos, no final de cada período, fazem a sua auto-avaliação e depois cada um trabalha no TEA os conteúdos onde ainda apresenta dificuldade. Não é um apoio sem sentido. Eu também avalio o Plano Individual de Trabalho (PIT) todas as semanas. Levo o PIT para casa e tenho umas grelhas onde aponto as dificuldades e progressos de cada um. No final do PIT escrevo sugestões do que o aluno deve fazer na semana seguinte, porque muitos

gostam de fazer textos e só fazem textos e os que gostam mais de Matemática só fazem Matemática e nunca fazem textos. Então, o papel do professor aqui é para regular. Se está a trabalhar muito na área da Língua Portuguesa deve trabalhar na Matemática e vice-versa.” (E1)

“Eu não preciso fazer uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa para verificar se estão a escrever bem. Conforme vão escrevendo textos, ao longo da semana, já vou vendo. Se eles lêem livros e tiram informações do computador para pôr nos projectos e apresentar aos colegas, já estão interpretando a informação. Eles têm que estudar para apresentar e saber responder às questões que são colocadas.” (E1)

Os outros professores entrevistados mencionam que:

“Existem diversos momentos...no Conselho de Cooperação, na sala de aula, reflectiam várias temáticas e vários pontos de vista. São debatidas várias questões com perspectivas diferentes e chegam a uma visão mais geral das diferentes opiniões. É uma forma de gerir o que vai em cada um e as diversas informações.” (E2)

“...são capazes de dar a sua opinião, justificar as suas opções. Os alunos com 16 anos por vezes não têm consciência das suas capacidades, não sabem opinar se o seu trabalho está bom. Às vezes choram porque pensam ter negativa e tiram 16 valores no teste. Não são conscientes e estes sabem o que devem fazer.” (E4)

“...são convencidos de que eles são bons. E eles sabem que são bons, o que por vezes causa uma certa dificuldade quando uma pessoa tenta encaminhar num outro caminho.” (E6)

“Sabem o que devem melhorar, mas quando chegam para trabalhar comigo tentam sempre desviar para o trabalho de projecto. Por exemplo: há uma aluna que sabe que tem de treinar a Matemática, mas ela pede para produzir texto, porque ela gosta, mas da Matemática foge. Outro aluno traz umas fichas daquelas mais simples e não quer fazer outra coisa. Mas, segundo a professora, eu devia trabalhar a técnica das operações, as reduções, as situações problemáticas, a leitura de números, porque ainda há algumas dificuldades. A este nível tentaram sempre fugir e ir para os projectos que estavam desenvolvendo.” (E8)

O contacto directo com os alunos na sala de aulas, permitiu observar no tempo específico para a reflexão sistemática sobre a aprendizagem e sobre a prática na sala de aula, ou seja, no Conselho de Turma, que os alunos participam activamente na avaliação, como forma de regulação da sua aprendizagem, do ambiente de aprendizagem e, ainda, como forma de tomarem decisões para optimizarem o processo de aquisição de competências para todos. Estes aspectos podem ser reconhecidos nos excertos da observação do Conselho de Turma, do dia 26/05/06.

“A Prof. pede para prepararem tudo para a Assembleia de Turma e lembra que têm que pôr o PIT em cima da mesa, arrumar as cadeiras e sentarem-se.
Para começar, a Prof. pergunta se os alunos responsáveis pela acta da última reunião a fizeram. Eles dizem que sim e lêem-na em voz alta.
Logo a seguir, um aluno diz que lhe chamaram nomes e que quer resolver esse assunto. Pelo presidente da mesa começam pelo que gostei do Diário de Turma e só depois vão ao que não gostaram, mas por sugestão da Prof. primeiro começam a avaliar o PIT. Um aluno de cada vez diz o que tinha pensado fazer e o que conseguiu fazer ou não, apresentando as razões para tal. Depois lê a sua auto avaliação e os outros e a Prof. dão a sua opinião.

Por exemplo: A CR diz que não fez o texto para a semana, mas fez outros dois e a Prof. diz que está bem; a BE diz que acha que trabalhou muito e bem e enumera uma série de trabalhos que fez; a CA também acha que cumpriu, mas a Prof. pergunta-lhe se passou o trabalho no computador e ela responde que não, mas que em vez disso fez um ditado e a Prof. diz que não faz mal, mas para, na semana seguinte, passar. Depois aponta no seu caderno, enquanto a aluna também regista no seu PIT; o DI lê que fez Língua Portuguesa e a Prof. pergunta-lhe pelo Estudo do Meio e pela Matemática porque tem apontado no seu caderno que ele devia trabalhar essas áreas, uma vez que não dá erros. O JU diz que é verdade. A Prof. diz que na semana seguinte, deve trabalhar mais a Matemática em vez de fazer tantas fichas de ortografia e ele responde que sim e toma nota.

O presidente responde que é melhor passar para a avaliação do Diário de Turma e começa a ler a primeira coluna sobre O Que Fizeram e O Que Mais Gostaram de fazer, na semana. Leu que gostaram de trabalhar no computador, do desenho do DI, de fazer círculos com régua e compassos, da matemática colectiva, do texto da JE, de construir o metro cúbico, de fazer cubos com cartolina, de resolver problemas com os valores da viagem ao Porto Santo. Acha que estiveram interessados e que cumpriram o PIT.

Entretanto passa para as sugestões, onde estava escrito que deviam procurar jogos educativos que os fizessem aprender. A Prof. diz que foi ela que escreveu aquilo e que gostava que fizessem mais do que jogos de estratégias. Os alunos disseram logo uma série de jogos que achavam que eram bons.

Em seguida dois alunos, o FR e o DI, ofereceram-se para resolver a sugestão seguinte, que consiste em guardar na disk drive todas as palavras cruzadas dos diversos computadores. A Prof. concorda e registam na acta.

Outra aluna pergunta ao QU porque é que ele não gosta de resolver situações problemáticas em grupo. O JU acrescenta que ele, um dia, lhe disse que era a outra que queria fazer tudo sozinha. A outra aluna era a JE que respondeu que era verdade. Admite que às vezes diz o resultado antes dele fazer as contas. Baixa a cabeça e fica com lágrimas nos olhos. A Prof. olha para mim e diz que ela é boa na Matemática. Entretanto, outro aluno avança com a ideia de que ela deve sair do grupo. O JU diz que não concorda. Outros alunos começam a dizer a sua opinião, todos ao mesmo tempo, e é uma confusão. Eu não consigo perceber bem. Mas os que falavam eram contra a saída da JE do grupo. A professora interrompe e apela ao presidente que mantenha a ordem na reunião e pede ordem na Assembleia, comentando que não é sempre assim. Depois pronuncia-se sobre o assunto dizendo que acha que a JE deve continuar no grupo para ter oportunidade de controlar a sua maneira de estar em grupo, não dizer logo a resposta e esperar pelos colegas. O JU diz que em trabalho de grupo todos têm que falar e a professora confirma dizendo que em trabalho de grupo devemos dar oportunidade a todos para darem a sua opinião.

O presidente diz que já tomou nota e avança para o ponto seguinte lendo o que está escrito no diário: não gosto que chamem nomes...

Por último, nas sugestões estava escrito que alguém gostaria de saber o que se passou com a funcionária GI." (Obs. 26/05/06)

A nível da avaliação é de salientar que 87,6% dos professores afirmam que o produto final dos trabalhos é avaliado pelos próprios alunos. Esta afirmação é corroborada por 80% dos alunos. Só 20%, o que corresponde a 5, dizem não fazer a avaliação dos trabalhos. No entanto, observámos que a avaliação do trabalho em equipa é prática regular, como forma de valorizar os aspectos positivos e fazer os ajustamentos apropriados.

A existência de instrumentos de registo sistemático do desenvolvimento das aprendizagens, como mapas de autoavaliação dos vários conteúdos curriculares, por

exemplo, da Matemática e da Língua Portuguesa, mapa de tarefas e várias fichas de registo das produções dos alunos, como projectos, leituras, criação de textos, que eram partilhados por todos e debatidos no Conselho de Turma, permitem o conhecimento das potencialidades, necessidades e motivações de cada um, porque todos organizam, gerem e avaliam de forma cooperada a vida da turma. Assim, a avaliação acontece para orientar de forma válida as decisões individuais e colectivas sobre as aprendizagens dos alunos, as práticas pedagógicas e as relações com a comunidade.

Um outro aspecto que contribui para que a avaliação proporcione o auto conhecimento das capacidades e dificuldades dos alunos está, provavelmente, relacionado com a maneira de encarar as dificuldades e os sucessos naquela turma. Sem qualquer constrangimento, as lacunas na aprendizagem, tal como os progressos, são reconhecidos e assinalados pelos alunos nos vários mapas ou listas de desenvolvimento curricular existentes na sala, como forma de pedir ajuda para ultrapassar as dificuldades ou de reconhecer que já sabem e de se oferecerem para ajudar um colega a aprender. As listas que permitem esta actividade funcionam assim:

“Nas listas aparecem três cores: verde, amarelo e vermelho. O seu significado é o seguinte: o verde indica que já dominam, o amarelo ainda tem dificuldade e o vermelho ainda tem mesmo muita dificuldade. O amarelo e o vermelho significam que ainda precisam de ajuda. Depois existe o azul que indica “posso ajudar”. (E1)

O sucesso dos alunos deve-se, em muito, ao trabalho em equipa, à ajuda mútua e aos erros serem considerados um elemento de trabalho positivo que permite progredir na aprendizagem.

Para vários autores, citados no enquadramento teórico, como Linda Allal (1986), Charles Hadji (1994), Bruner (1998), Zabala (2001), Luiza Cortesão (2001), Rey et al. (2005), entre outros, o sucesso advém, também, de uma abordagem integrada no paradigma construtivista, capaz de reforçar os aspectos reguladores e estimuladores da aprendizagem, para que os alunos tomem consciência das estratégias cognitivas e metacognitivas eficazes, e depois possam aplicá-las com sucesso, quando necessário.

Mais de 90% dos pais referiram que ajudam os filhos quando pedem, que estão a par de que se passa na escola e que os seus filhos têm consciência do que devem melhorar, são características que contribuem, também, para o sucesso escolar.

Este reconhecimento, tal como o facto de 100% dos encarregados de educação referirem que a escola estabelece uma boa relação com eles, e mais de 90% mencionarem que se sentem sempre bem vindos à escola, que conhecem o regulamento

interno e que habitualmente são convidados para a apresentação de projectos e de outras ocorrências, demonstra que a existência de uma boa relação entre o meio familiar e o meio escolar, factor essencial ao sucesso educativo. As afirmações seguintes demonstram a participação dos pais na escola:

“Perguntei se tinham convidado alguém para a apresentação do seu projecto e disseram que convidaram os pais e a Prof. de informática, mas que não podem vir. Têm pena e perguntam se eu vou ver. Digo que sim e respondem ainda bem.” (Obs. 29/05/06)

“Depois convidavam-me, a outras pessoas e aos pais para participarem nos seus projectos e isso provoca um maior envolvimento que permite que a escola cresça e ganhe em termos de convivência e não só.” (E9)

A comunicação entre os pais e a escola, a qual não se baseia apenas na escuta de queixas, mas, sobretudo, numa participação activa, tanto na sala de aulas como noutras ocorrências organizadas por toda a escola, durante todo o ano lectivo, são elementos fundamentais ao sucesso da acção pedagógica na sala e na escola.

“O fundamental foi haver sempre reuniões aos pais para esclarecer tudo. Em todos os períodos havia uma reunião com essa finalidade. Houve uma mãe que chegou a dizer-me que se a escola, no seu tempo, fosse assim, também tinha aprendido muito mais.” (E1).

“No princípio havia muita desconfiança por não terem livros. A falta de manuais escolares causa insegurança aos pais. Neste momento já existem muitos pais que querem esta professora porque já começaram a entender o processo e a forma de trabalhar com outra visão. Para o próximo ano lectivo já havia muita gente a pedir para ficar com esta professora e agora estão um pouco tristes, mas têm que compreender a situação.” (E9)

Além dos encarregados de educação interessarem-se pela vida da escola e dos filhos, a própria escola envolve-os de forma produtiva e adequada. Esta atitude, provavelmente, levou a que 85% dos pais fiquem satisfeitos ou muito satisfeitos com as actividades de aprendizagem desenvolvidas e com o progresso dos alunos.

A satisfação de todos os intervenientes educativos poderá estar relacionado, além do modelo pedagógico utilizado, com a postura pessoal e profissional da professora, pois, a sua preocupação era educar para além das quatro paredes da sala, chegar à própria comunidade de uma maneira crítica, reflexiva e inovadora, sempre numa perspectiva de auto-formação permanente e de realização integral dos alunos. Um dos professores entrevistados pronunciou-se sobre este aspecto:

“Eu não escolhi o grupo, mas sim, a professora. Não, por ela pertencer à Escola Moderna. Eu sabia que aquela professora era uma profissional com um perfil muito especial. ...comecei a observar a sua prática, ...e gostei

da maneira como via e orientava a sua sala. Decidi, então, que seria interessante estudar um bocado as suas convicções, o seu dia a dia, as suas crenças, enfim, tudo o que diz respeito ao seu universo, à forma como entende a sua profissão. Achei que o mais interessante não era acabar o projecto de doutoramento, mas divulgar aquela forma de trabalhar. Penso que era importante, já agora, potencializar o valor daquela professora, porque todo o processo de desenvolvimento na sala de aula depende mais dela do que do modelo do MEM. Ela acredita que é por ali e toda a aprendizagem decorre de processos de autonomização que ela promove dentro da sala de aula, que o modelo dá suporte, mas que ela acredita, aplica e não deixa passar nenhuma situação.” (E2)

As próprias palavras da professora titular deixam transparecer que a sua concepção de aprendizagem vai ao encontro das novas exigências propostas pelo currículo nacional, as quais apelam ao desenvolvimento de competências que tornem os alunos autónomos, responsáveis, críticos, solidários e capazes de enfrentar as mudanças constantes que aparecem no quotidiano.

“Eu nunca gostei de aulas expositivas e agora já não sei dar aulas pelos manuais.” (E1)

“...não vale a pena perder tempo a batalhar sempre no mesmo.” (E1)

“Os alunos precisam é de desenvolver competências, de acordo com os seus interesses e ritmos. Se o aluno está estudar os órgãos e os sistemas e quer estudar os músculos, eu não vou deixar para o ano seguinte porque não faz sentido. Se o aluno também não aprendeu este ano, tem tempo para aprender no que vem. Eles trabalham porque querem e depois fazemos a avaliação.” (E1)

“...o que interessa mais é o desenvolvimento de competências e não só os saberes que acumularam. Para mim, a interpretação, o raciocínio são mais importantes. Os alunos devem ser capazes de resolverem os problemas que lhes aparecem no dia a dia.” (E1)

Os diversos actores do sistema educativo expressaram, também, que a professora titular demonstra confiança em si própria, investe na sua própria formação, sabe o que está a fazer, ou seja, tem consciência de que domina a sua profissão e ajusta a sua acção à realidade quotidiana, ao contexto vivencial dos alunos, o que origina a criação de um clima positivo, envolvendo e implicando todos os presentes numa comunicação real. Transcrevemos algumas expressões que demonstram essa realidade:

“Gosto do trabalho da professora.” (E8)

“Gostei e sentia-me bem a trabalhar com ela em projectos comuns. Foi muito bom nesse aspecto.” (E2)

“Mesmo a professora tem um método de ensino bom.” (E11)

“Esta Professora é uma pessoa que provoca os alunos, que incentiva os alunos. Neste aspecto tem um papel muito importante, ... Acho que para seguir esta metodologia o professor tem que ter uma atitude de provocação, de procura e de entusiasmo. E a professora da sala tem. Ela é uma pessoa muito ocupada, com muitas coisas para fazer, mas encontrava sempre um tempo para participar em tudo o que pudesse.” (E9)

“Se eles puderem participar mais activamente na própria aprendizagem, que é aquilo que ali é feito, na turma do 4.º ano A, é mais interessante e trabalham com mais gosto. E quando a professora quer a atenção do grupo para dar uma matéria nova ou algo do programa, sim, porque o programa tem que se cumprir na mesma, ela consegue conciliar.” (E6)

“Nunca tinha trabalhado com esta professora, mas sabia que ela trabalhava com o método da Escola Moderna. Acho que eles aprendem, que são mais autónomos, acho que assim a responsabilidade é maior do que se eles tivessem uma professora sempre em cima deles.” (E3)

“Penso que no 1.º e 2.º ano não seguiu completamente a metodologia, fazia um misto, incluindo coisas novas com a experiência que tinha anteriormente. Depois passou a utilizar a metodologia da Escola Moderna.” (E9)

“Acho que [A professora titular] tem formação para aquele método. Sabe música, canta, está abordando um tema e já mete outra coisa, outro assunto...” (E8)

Esta forma de apostar, constantemente, no enriquecimento pessoal e profissional, através da dimensão relacional, para que a aquisição de competências na escola decorra num processo de trocas funcionais e significativas entre todos os elementos, é uma das funções do professor que, segundo Morgado (2004: 30), «se constitui como o grande determinante da eficácia e da qualidade dos processos desenvolvidos na sala de aula.»

Na perspectiva de um professor entrevistado

“...a professora trabalha as competências de uma forma extraordinária e acho que o Movimento da Escola Moderna dá um contributo. Portanto, é da professora e do MEM.” (E2)

Nós corroboramos com esta perspectiva. Pois, os resultados do estudo evidenciam que a professora trabalha as competências numa óptica interdisciplinar, com mecanismos de adaptação e flexibilidade que permitem a realização de trabalhos autónomos, inovadores, diversificados, personalizados e criativos, num ambiente afectivo, acolhedor e de elevados padrões de comunicação entre alunos e entre professores e alunos. Reconhecemos, também, o contributo do modelo pedagógico do MEM, sobretudo, a nível da organização e gestão da sala de aulas, o que permite uma verdadeira comunicação, num ambiente democrático e solidário entre todos.

Apresentamos algumas expressões dos alunos, onde é possível imaginar a realidade vivida naquela sala, bem como o desenvolvimento de um trabalho promotor de inovação pedagógica e de qualidade:

“O VI diz que com pequenas coisas se fazem grandes coisas, ao fim de um ano. O TO explica, dizendo que o que se passou, foi que os bons passaram a ser mais e os que não eram passaram a ser, porque a Prof. e eles, também, acreditaram e eles conseguiram.” (Obs. 23/06/2006)

“A CAS gostou muito do PIT, porque fazia o que tinha dificuldade e praticava o que precisava. Se fosse a Prof. a mandar, talvez não fizesse tanto. Gostou do Prof. Paulo nos computadores.” (Obs. 23/06/2006)

“A FA gostou de conhecer os amigos. Aqui aprendeu a fazer blogues. Gostou da Prof. e das professoras.” (Obs. 23/06/2006)

“A CAR não gostou de fazer Matemática, não gostou de comer a sopa... Gostou da Prof., acha que ensina bem.” (Obs. 23/06/2006)

“O IG gostou muito de fazer textos, muitos textos, de fazer projectos, de fazer o blogue dos planetas e da Matemática.” (Obs. 23/06/2006)

“O RA diz que gostou das aulas, que fez muitos amigos nestes anos todos e que se sente muito bem nesta escola. Não gosta da sopa e acha que vai perder, porque é muito toto. A Prof. pergunta o que quer dizer com isso e ele tenta explicar dizendo que não sabe, que é um aluno...que é ser tonto. O JU diz que ele não é tonto. A Prof. diz que o JU tem razão.” (Obs. 23/06/2006)

“A Prof. passa para o seguinte. A CI diz que gostou de aprender a fazer blogues e de muitas outras coisas mais e que gosta da professora.” (Obs. 23/06/2006)

“A BE também gostou muito de aprender a trabalhar nos computadores e para se divertir foi no Porto Santo. Gostou muito da maneira como aprendeu a ler com frases. O QU diz que foi o método da descoberta.” (Obs. 23/06/2006)

Esta imagem positiva da professora e do método de trabalho verifica-se, também, nas expressões dos diversos elementos do processo educativo:

“...quando comecei a ver a perspectiva da professora, achei muito interessante, porque achava-a uma professora que poderia, eventualmente, estar naquela linha das professoras que podem provocar a inovação na sala de aulas. Não propriamente pelo modelo, mas porque o modelo ajuda e proporciona, e pelo próprio perfil da professora como pessoa, também.” (E2)

“É assim, eu acho que com este método eles aprendem bastante. Eu por acaso não conhecia esta metodologia. Nunca tinha trabalhado com esta professora, mas sabia que ela trabalhava com o método da Escola Moderna. Eu não tinha grandes conhecimentos acerca do modelo, mas estou a gostar. Acho que eles aprendem, que são mais autónomos, acho que assim a responsabilidade é maior do que se eles tivessem uma professora sempre em cima deles.” (E3)

“Por acaso é engraçado. Não era uma técnica que eu achasse que fosse muito proveitosa, porque acho que os miúdos andavam um bocado perdidos na sala. No entanto, se agora voltar para o regular acho que vou adoptar esta metodologia, porque para os alunos é muito mais produtivo e dá-lhes mais gozo serem eles a pesquisar, a procurar, a apresentar os projectos, a tentar descobrir porque é que as coisas são assim e não sermos nós a explicar.” (E4)

“Esta metodologia espicaça os alunos a procurar, a quererem saber, a pesquisar. Chegar aqui e dizer para os meninos abrirem tal página, trabalhar aquele texto porque tem que ser e depois é interpretação, não dá. Os alunos passam muito tempo aqui na escola e acho que é preciso mudar aquilo de está quieto, está calado, está sentado e, ou ouvem, ouvem, ouvem. Se eles puderem participar mais activamente na própria aprendizagem, que é aquilo que ali é feito, na turma do 4.º ano A, é mais interessante e trabalham com mais gosto.” (E6)

“Gosto do trabalho da professora. Acho que tem formação para aquele método. Quem se habituou a trabalhar com o ensino tradicional chega àquela turma fica um bocado assustada.” (E8)

“Acho que para seguir esta metodologia o professor tem que ter uma atitude de provocação, de procura e de entusiasmo. E a professora da sala tem.” (E9)

O grau de satisfação dos encarregados de educação em relação à aprendizagem dos filhos foi de 85%, o que permite calcular que têm uma boa opinião sobre a actuação da professora e sobre o modelo de intervenção educativa do MEM. O facto de todos terem respondido que colocavam outro filho com a mesma professora e metodologia é outro indício de aceitação e valorização.

Em nossa opinião, o sucesso dos alunos deve-se a eles próprios, aos professores, à metodologia, mas não podemos esquecer a família, pois, 95% dos pais referem que ajudam os filhos, que têm conhecimento do que se passa na turma do filho, que a escola estabelece uma boa relação com eles, que se sentem bem vindos à escola e que vão às reuniões sempre que possível (95,2%). Todos estes indicadores permitem afirmar que existe uma boa relação entre o meio familiar e o escolar. Na opinião da professora titular da turma,

“O fundamental foi haver sempre reuniões aos pais para esclarecer tudo. Em todos os períodos havia uma reunião com essa finalidade.” (E1)

Os alunos, por vezes, convidam os pais para irem à escola e participam também nalgumas reuniões de pais:

“...na próxima segunda-feira à noite é dia de reunião aos pais. Então, têm que acabar o PowerPoint para apresentar aos pais, juntamente com as fotos.” (Obs. 19/06/06)

“...alguém tem de acabar o projecto sobre a Madeira e sobre o percurso escolar, e esse é para mostrar aos pais no dia da reunião. E são vocês que vão apresentar. A CA diz que sabe e que vão acabar na hora do Trabalho de Projecto.” (Obs. 05/06/06)

A participação dos alunos nas reuniões é outra estratégia que permite aos pais maiores expectativas positivas em relação à escola e às competências dos filhos. Todos os que tiveram contacto com a realidade da prática educativa naquela sala, afirmam que:

. A professora é uma profissional com competência, que prepara um ambiente adequado a cada aluno, com grande interacção e comunicação entre todos, que proporciona uma aprendizagem de qualidade, o que é importante para Meirieu

(1998: 19), pois, em sua opinião não há “boa educação” sem uma boa aprendizagem.

. O modelo pedagógico do MEM é um método que permite a organização do ambiente na sala de aula, de forma a proporcionar uma verdadeira vivência democrática e a reflexão.

Estes dois suportes, professor e metodologia, contribuem conseqüentemente para que:

. A aprendizagem de competências decorra com base em actividades que motivam todos os alunos no trabalho, na pesquisa e na descoberta de novos saberes.

. As ideias dos alunos e a sua participação na planificação, gestão e avaliação de todas as actividades de aprendizagem sejam valorizadas, como forma de se tornarem mais autónomos, responsáveis e conscientes da necessidade do empenho de todos para que o sucesso aconteça.

Naturalmente que muito fica por referir sobre a prática educativa da turma em estudo, uma vez que é um processo complexo com várias variáveis. No entanto, os resultados revelam que a postura profissional da professora, a metodologia do MEM, o empenho dos alunos, a colaboração dos vários professores e a participação da família, são factores contributivos para um ambiente positivo, afectivo, motivador e propício ao desenvolvimento de competências.

CONCLUSÃO

Chegando ao final deste trabalho, pensamos ser possível tecer algumas conclusões práticas com base nos resultados do estudo e nos aspectos teóricos abordados na primeira parte.

Em termos gerais, é de salientar que resulta desta investigação um forte argumento a que a escola actual não veja os alunos como sujeitos passivos e possibilite a criação de condições fundamentais a uma nova maneira de conhecer, de desenvolver competências, para que os alunos evidenciem um comportamento activo, autónomo, responsável, solidário, democrático e adequado aos diferentes contextos sociais, os quais mudam no próprio momento em que os estudamos.

Na realidade, como foi referido na revisão teórica, a adopção, a nível nacional, de um currículo estruturado em competências essenciais e gerais, com a intenção de práticas mais autónomas e flexíveis, e de maior sucesso educativo para todos, por si só, não traz melhores resultados, nem provoca a inovação pedagógica. Assim sendo, é inevitável que profundas mudanças aconteçam ao nível da actuação pedagógica, para que seja cumprido o conjunto de finalidades, que vão muito além da instrução, visando uma formação integral do aluno, a qual passa pelo desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos.

Quer isto dizer, mais concretamente, que a automatização de um conjunto de processos de base e a aquisição de conhecimentos são fundamentais no primeiro ciclo do ensino básico, mas a sua aprendizagem não se identifica com a memorização de factos e procedimentos básicos desprovidos de sentido para os alunos, nem a avaliação se limita à verificação dos produtos, porque o verdadeiro saber não consiste numa acumulação de enunciados memorizados (Rey et al., 2005: 197). Pelo contrário, implica elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas.

Se a pedagogia das competências se enquadra numa concepção construtivista de aprendizagem e existe um documento de referência nacional com as competências essenciais a serem proporcionadas a todos os alunos, é de prever que a qualidade do sistema educativo necessitará de professores predispostos à mudança, à reformulação de prioridades, à colocação de maior empenho na actuação, e, sobretudo, à renovação da prática pedagógica, de forma a colocar-se, em primeiro lugar, o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à própria aprendizagem.

O papel do professor, enquanto profissional e pessoa, é assim muito importante. No entanto, não podemos esquecer a própria formação continuada e as condições do contexto escolar, pois, a inovação na aprendizagem e avaliação de competências não deve ser encarada de forma redutora. É necessário abranger o maior número possível de factores que possam contribuir, de forma eficaz e com qualidade, para a implementação das inovações e reformas educativas.

É neste contexto que se situa o trabalho que desenvolvemos. Identificar concepções, práticas e procedimentos considerados contributivos para a aprendizagem e avaliação de competências, de forma autêntica e inovadora. Para isso, observámos a prática pedagógica, fizemos entrevistas e aplicámos um questionário a todos os intervenientes educativos participantes. Os resultados obtidos, tomados em simultâneo, evidenciam, de forma clara, que:

- Os alunos demonstram um grande domínio das competências gerais, sobretudo, a nível das competências de ordem metodológica, comunicacional e intelectual. Nas competências de ordem pessoal e social, embora haja alguns aspectos a melhorar, evidenciam valores de cooperação, solidariedade e respeito pelo outro. A nível da capacitação dos alunos para a comunicação, todos os intervenientes no estudo referem existir uma preocupação constante com esta competência, o que contraria o que se passa num ensino tipo tradicional, onde «os professores falam demasiado durante as aulas e esperam dos seus alunos que eles os escutem durante longas horas.» (OCDE, 1992: 127).

- A operacionalização e avaliação de competências decorrem de forma interactiva. Há uma implicação dos alunos na planificação e desenvolvimento das actividades, bem como, na avaliação de todo o trabalho realizado, pois, na turma em causa, não se ensina democracia, vive-se em democracia. A professora, neste contexto, é uma orientadora e facilitadora de aprendizagens reais, enquanto os alunos são actores principais que traçam o seu próprio percurso de aprendizagem e trabalham com metodologias activas. A participação dos alunos em toda a vida escolar aponta para a existência de uma aprendizagem significativa, pois, têm oportunidade de expressar as suas ideias, mobilizar saberes e resolver problemas em diversos contextos, o mais reais possíveis e de acordo com os seus interesses. Na opinião de Morgado (2004: 97), esta situação demonstra que, na sala de aula,

predomina um clima relacional afectivo e emocional, baseado na confiança e na aceitação mútua, elementos essenciais a uma aprendizagem eficaz e de qualidade.

- A professora tem uma postura pessoal e profissional muito significativa em toda a relação pedagógica. Atende às necessidades, interesses, ritmo e contexto vivencial dos alunos; disponibiliza tempo para apoiar individualmente cada aprendiz e demonstra expectativas positivas face a todos, para que tenham sucesso e se sintam bem na escola; desenvolve um trabalho com base na pedagogia de projecto, de situação-problema e facilita a automatização dos processos de base, a fim de evitar a prática de exercícios repetitivos e destituídos de qualquer significado. Este facto é reconhecido pelos intervenientes no estudo, sendo de opinião que a professora, simultaneamente com o método de trabalho que aplica, consegue orientar e estimular, efectivamente, o desenvolvimento de diferentes competências em todos os alunos.

- O modelo pedagógico do MEM, com o seu conjunto de instrumentos de pilotagem do trabalho e de princípios de regulação da acção educativa, é outro factor facilitador de aprendizagem e avaliação de competências, de forma diferenciada, democrática e de alto nível intelectual, evidenciado por todos os intervenientes.

Estas foram, em síntese, as conclusões sobre a aprendizagem e avaliação de competências na Escola Moderna, a que o estudo realizado nos conduziu, e que, naturalmente, não devem ser generalizadas a outros contextos, pois, só dizem respeito a uma turma. Esta limitação, no entanto, não é fonte de preocupação, pois, pretendemos apenas reflectir ou servir de base para posteriores investigações sobre a qualidade do sistema educativo, nunca colocando a generalização no horizonte das nossas pretensões. Como refere Hargreaves (1998: 64), mais do que procurar certezas científicas, importa conhecer certezas situadas, coerentes com sociedades e culturas pós-modernas.

É claro que existem outras limitações decorrentes, por exemplo, do pouco tempo no terreno. Pois, os procedimentos metodológicos foram influenciados por esse factor. Daí, considerarmos ser pertinente a investigação nesta área, recorrendo a períodos mais longos de permanência no terreno.

Estamos, também, conscientes de que, em termos metodológicos, vários percursos são possíveis e várias investigações se podem desenhar, no entanto, afigura-se-nos pertinente, além de estudos com períodos mais prolongados, conforme já aludimos, a

continuação deste estudo a nível do segundo e terceiro ciclo do ensino básico, para uma dinâmica e articulação mais inovadora e adequada entre ciclos, pois o desenvolvimento de competências gerais corresponde ao perfil do aluno à saída do ensino básico, o que engloba os três ciclos e não apenas o primeiro (Abrantes, 2001: 10).

Atendendo a que os resultados do estudo indicam que o desenvolvimento de competências nos alunos está directamente relacionado com as características pessoais e profissionais do professor, bem como com a metodologia e recursos materiais utilizados, consideramos, ainda, como factor de ponderação o desenvolvimento de culturas de colaboração na escola (Hargreaves, 1998: 216), para que haja uma maior partilha e enriquecimento entre professores e a mudança educativa aconteça efectivamente em todas as salas. Neste sentido, torna-se evidente a necessidade de uma política de formação coerente com as novas orientações curriculares, para que a inovação das práticas educativas não se fique, apenas, pela reforma, e chegue a quem mais precisa, os alunos.

Provavelmente, se a formação dos professores estiver mais associada à resolução de problemas suscitados pela própria prática pedagógica, em colaboração uns com os outros, teremos uma dinâmica inovadora mais forte, na escola, com vista ao desenvolvimento de competências autênticas.

Da análise de todo o material recolhido, podemos, apenas, assegurar que o nosso trabalho permitiu um maior conhecimento de todos os participantes que nele colaboraram, sobretudo, da professora titular e dos alunos, não esquecendo a metodologia aplicada e o contexto onde decorreu o estudo. Com base neste conhecimento “real”, parece-nos possível destacar que, perante uma escola heterogénea e diversificada em termos de alunos, de sistemas de culturas e valores, bem como do ponto de vista social e económico, o processo educativo estudado, defensor de um trabalho diferenciado, democrático, reflexivo e cooperativo, é uma resposta possível ao desenvolvimento de competências e ao sucesso escolar e pessoal de todos e de cada um dos alunos.

Por fim, gostaríamos de acreditar que a divulgação da prática educativa da turma em estudo, desenvolvida de acordo com os princípios de intervenção educativa do MEM, pode ser um potencial incentivo para que outros professores acreditem que a inovação na sala de aulas é possível, modifiquem positivamente a sua atitude face à inovação, aumentem a sua participação empenhada na escola e proporcionem um

ambiente de qualidade, favorável ao desenvolvimento de competências individuais e sociais, necessárias à plena integração dos alunos na sociedade.

Estamos de acordo com Hargreaves (1998: IX), quando afirma que a inovação pedagógica é aquilo que os professores pensam, acreditam e fazem ao nível da sala de aula. Por isso, cabe aos professores empenharem-se no seu crescimento pessoal e profissional, de modo reflexivo, através da autoformação cooperada (Sérgio Niza, 1996), para que a inovação das práticas pedagógicas aconteça na realidade e atinja os alunos. Embora pareça que cabe ao professor um papel mais dinâmico, é necessário, também, a participação activa de todos os intervenientes educativos, bem como o estar predisposto a inovar, arriscar, diferenciar, motivar, cooperar e acreditar.

RECOMENDAÇÕES

Como consequência deste estudo, atrevemo-nos a sugerir quatro linhas de orientação da acção educativa que, em nosso entender, todos os agentes educativos, como geradores de mudança e inovação, deveriam atender, com vista a um melhor e consciente exercício profissional.

- Promover uma prática pedagógica inovadora que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos e impulse experiências educativas promotoras de desenvolvimento de competências, capazes de tornar os alunos em pessoas criativas, intervenientes, críticas, que saibam comunicar e tomar decisões.
- Utilizar estratégias inovadoras, significativas, socializadoras e desafiantes como prática constante e inerente a todo o processo educativo, de modo a substituir o saber morto, enquanto conjunto de conhecimentos inertes, por um saber vivo, onde o aluno tem oportunidade de resolver problemas, de esclarecer o universo, enfim, de se tornar um ser competente, através de uma participação activa, responsável e com sentido de pertença à escola e à comunidade (Roldão, 2004: 20 e Rey et al., 2005: 193).
- Apostar numa concepção construtivista, diagnóstica e formadora da avaliação, para evidenciar aspectos positivos e detectar erros não como pontos negativos a avaliar, mas como forma de professores e alunos encontrarem soluções para melhorar a aprendizagem (Linda Allal, 1986, Abrecht, 1994, Charles Hadji, 1994, Perrenoud, 1994, Leite e Fernandes, 2001, Leonor Santos, 2001, Pacheco, 2001, Zabala, 2001, Barreira e Moreira, 2004, Rey et al., 2005).
- Encarar o desenvolvimento de competências como uma dimensão de toda a actividade pedagógica, que envolve a sala de aulas e a vivência colectiva também, reflectir sobre a prática e ajustá-la a essa reflexão, encarando, assim, o desafio de redescobrir e renovar a missão de educar (Zeichner 1993, Hargreaves, 1998, Perrenoud, 2002, 2003, Rey et al., 2005).

A introdução das competências no meio escolar não implica uma mudança radical da prática pedagógica. Trata-se, antes, de reformular prioridades, de renovar a gestão e o entusiasmo com que se vive a acção educativa. O desenvolvimento de competências depende, sobretudo, da nossa capacidade de inovar e de aceitar a mudança.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, Paulo (2001). «Nota de apresentação». IN ABRANTES, Paulo e MENDES, Maria L. S. (coords.). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ABRANTES, Paulo (2001a). «Introdução: A avaliação das aprendizagens no ensino básico». In ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena (coords.). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 7-15.
- ABRANTES, Paulo (2003). «Prefácio». In PERRENOUD, Philippe. *Porquê construir competências a partir da escola*. Porto: Edições Asa.
- ABRECHT, Roland (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.
- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições Asa.
- ALARCÃO, Isabel (1996). «Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores». In ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 9-36.
- ALLAL, Linda (1986). «Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação». In ALLAL, Linda, CARDINET, Jean e PERRENOUD, Philippe (orgs.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, pp.175-196.
- ALLESSANDRINI, Cristina D. (2002). «O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional». In PERRENOUD, Philippe e THURLER, Mónica G. (org.). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, pp.157-176.
- ALONSO, Luísa (2001). «Integração currículo-avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?». In ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena (coords.). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 17-23.
- ARENDS, Richard I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- BALANCHO, Leonor S. F. (2003). «Contributos para a transversalidade do currículo: o caso do desenvolvimento da auto-estima». In SOUSA, Óscar C. e RICARDO, Maria M. C. (org.). *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 277-283.
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes (2004). *Pedagogia das competências. Da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BOUMARD, Patrick (1999). *O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas*. Consultado a 10 de Dezembro de 2005 em:
<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>
- BRONCKART, Jean-Paul e DOLZ, Joaquim (2004). «A noção de competência: Qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das acções de linguagem?». In DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmeé (orgs.). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 29-46.
- BRUNER, Jerome (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- CAIRES, Marta (2006). «Madeira sem os números do abandono escolar». *Diário de Notícias*, Madeira – Funchal, dia 7 de Outubro de 2006, p.5.
- CANÁRIO, Rui (2004). «Uma inovação apesar das reformas». In CANÁRIO, Rui, MATOS, Filomena e TRINDADE, Rui (orgs.). *Escola da ponte*. Lisboa: Profedições, pp. 31-41.
- CAMPOS, Bartolo (1996). «Fórum de Projecto de Inovação e Investigação: O que é e para quê?». In CAMPOS, Bartolo (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-19.
- CARDINET, Jean (1986). «Linhas de desenvolvimento dos trabalhos actuais sobre a avaliação formativa». In ALLAL, Linda, CARDINET, Jean, PERRENOUD, Philippe (org.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 289-306.
- CORTESÃO, Luiza (2001). «Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação». In ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena (coords.). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 35-42.
- COSTA, António (1992). «Rumos para a educação. Anos 80, anos 90: o tempo da qualidade». In *Cadernos Pedagógicos. A educação em Portugal Anos 80/90*. Porto: Edições Asa, pp.21-27.
- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- DEB (2001a). *As mudanças curriculares nos Ensinos Básicos e Secundário: Caminhos pela e para a qualidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEWEY, John (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- ESTEVES, Manuela (2006). «Análise de conteúdo». In LIMA, Jorge A. e PACHECO, José A. (orgs.). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, Margarida (2001). «Métodos de avaliação pedagógica». In ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena (coords.). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 67-74.
- FERNANDES, Rogério (1998). «Movimentos de inovação pedagógica no Portugal contemporâneo. Maria Amália Borges e a integração educativa em meados do século». *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 3, 5.ª Série, pp.23-41.
- FREINET, Célestin (1973). *Para uma escola do povo*. Lisboa: Editorial Presença.
- FREINET, Célestin (1975). *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Presença.
- FREINET, Célestin (1977). *Modernizar a escola*. Lisboa: Dinalivro.
- FREIRE, Paulo (2003). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- GARCIA, Carlos M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GONZÁLEZ, Pedro F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- GONZÁLEZ ROA, Pedro (2003). «O Movimento da Escola Moderna Portuguesa». *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 18, 5.ª Série, pp.56-70.
- GRÁCIO, Sérgio (1992). «Educação – Anos 80, que balanço? Anos 90, que oportunidades?». In *Cadernos Pedagógicos. A educação em Portugal Anos 80/90*. Porto: Edições Asa, pp. 5-8.
- GRAVE-RESENDES, Lúcia e SOARES, Júlia (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GRILO, Marçal (1996). «A construção da inovação nas escolas». In BÁRTOLO, Campos (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 20-33.

- HADJI, Charles (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Editora Porto.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw .
- HARGREAVES, Andy (2004). «Ser professor na era da insegurança». In ÁUREA, Adão e ÉDIO, Martins (org.). *Os professores: Identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp.13-36.
- HUEBNER, Dwayne (2005). *Mitografia da abordagem curricular reconhecimento e desafios*. Lisboa: Didáctica Editora.
- JESUS, Saul N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.
- LANDSHEERE, Viviane (1994). *Educação e formação*. Porto: Edições Asa.
- LE BOTERF, Guy (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, Carlinda (1995). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, Carlinda (2001). «Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma». In ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena (coords.). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 43-51.
- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- LESSARD-HÈRBERT, M., GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, Marinús P.(1981). *Inquérito sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MEIRIEU, Philippe (1998) *Aprender...sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed.
- MEIRIEU, Philippe (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de Janeiro. Reorganização Curricular do ensino básico. DR: I Série – A, N.º 15, 01/01/18, pp.258-265.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho. Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico. DR: I Série – B, N.º 166, 01/07/19, pp.4438-4441.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). Despacho Normativo 1/2005 de 5 de Janeiro. Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico. DR: I Série – B, N.º 3, 05/01/05, pp.71-76.
- MORGADO, José (2001). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- MORGADO, José (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- MORGADO, José (2004). *Qualidade na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- NIZA, Sérgio (1996). «O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa». In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora, pp. 139-159.
- NIZA, Sérgio (1998) «A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico». Revista *Inovação*, 11, pp. 77-98.
- NIZA, Sérgio (2001). «Pós-fácio». In NUNES, António. *FREINET actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições Asa, pp. 153-159.
- NÓVOA, António (1997). «Formação de professores e profissão docente». In NÓVOA, António. (coord.). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 15-33.
- NÓVOA, António (1998). «Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna». *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 3, 5.ª Série, pp.13-18.
- NÓVOA, António, dir. (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições Asa.
- NUNES, António (2001). *FREINET actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições Asa.
- OCDE, (1992). *A escola e a qualidade*. Porto: Edições Asa.
- PACHECO, José A. (2001). «Critérios de avaliação na escola». In ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena (coords.). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 53-64.
- PERALTA, Maria H. (2001). «Como avaliar competências? Algumas considerações». In ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena (coords.). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 25-33.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel (1997). «O Pensamento Prático do Professor – A formação do Professor como Profissional Reflexivo». In. NÓVOA, António. (coord.). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 93-114.

- PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe (2003). *Porquê construir competências a partir da escola*. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe (2004). *Os ciclos de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- PESSOA, Ana M. P. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa (1966-1996)*. Tese de mestrado em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, documento fotocopiado.
- PIRES, Júlio (2003). «O Planeamento no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna». *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 17, 5.ª Série, pp. 23-68.
- REBOUL, Olivier (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- REY, Bernard (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- REY, Bernard, CARETTE, Vincent, DEFRANCE, Anne et al. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Porto: Edições Gailivro.
- RODRIGUES, Maria João (1999). «Novas competências para a sociedade do futuro». In MENDES, Maria (coord.). *Fórum: escola diversidade currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 69-77.
- ROLDÃO, Maria (1999). *Gestão curricular Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, Maria (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, Maria (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- SÁ-CHAVES, Idália (2001). «Novas abordagens metodológicas: os portfólios no processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores». In ESTRELA, Albano e FERREIRA, Júlia L. (orgs.). *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa, pp. 181-187.
- SAMPAIO, Daniel (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

- SANTANA, Inácia (1998). «Estruturas da autoformação cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa». *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 3, 5.ª Série, pp.5-12.
- SANTOS, Leonor (2001). «Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?». In ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena (coords.). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 77-84.
- SEABRA, José Augusto (1992). «Entre a crise e a reforma: avatares da educação em Portugal». In *Cadernos Pedagógicos. A educação em Portugal Anos 80/90*. Porto: Edições Asa, pp.70-77.
- SCHON, Donald A. (1997). «Formar Professores como Profissionais Reflexivos». In NÓVOA António (org.). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- SOUSA, Jesus M. (2003). «O currículo à luz da etnografia». *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, número 3, pp. 119-125.
- TEODORO, António (1992). «Anos 90: prioridade educativa». In *Cadernos Pedagógicos. A educação em Portugal Anos 80/90*. Porto: Edições Asa, pp.14-19.
- TEODORO, António (2006). *Professores, para quê?* Porto: Profedições.
- TORRADO, António (2002). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- UNESCO (1989). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- UNESCO (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- VASCONCELOS, Teresa (2006). «Etnografia: investigar a experiência vivida». In LIMA, Jorge A. e PACHECO, José A. (orgs.). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora, pp. 85-104.
- VYGOTSKY, L. S. (1989). *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes.
- WOODS, Peter (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- ZABALA, Antoni (2001). «Os pontos de vista didácticos». In COLL, César, MARTÍN, Elena, MAURI, Teresa et al. (autores). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa, pp.150-195.
- ZABALZA, Miguel A. (1991). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- ZEICHNER, Ken (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
NA ESCOLA MODERNA**

ANEXOS

Maria Elisabete Nascimento Mendonça

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NA ÁREA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Nelson Veríssimo

Novembro 2007

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Temas, categorias, subcategorias e indicadores.....	3
Anexo 2 - Registo de dados da observação participante	6
Anexo 3 - Análise de conteúdo da observação participante	54
Anexo 4 - Entrevistas	93
Anexo 5 - Análise de conteúdo das entrevistas	130
Anexo 6 - Questionário dos alunos	152
Anexo 7 - Questionário dos encarregados de educação	156
Anexo 8 - Questionário dos professores	159
Anexo 9 - Algumas tabelas dos questionários	163

ANEXO 1

Temas, categorías, subcategorías e indicadores

Tabela com temas, categorias, subcategorias e indicadores

Tema: Domínio das competências gerais		
Categoria	Subcategorias	Indicadores
Representações dos diversos actores educativos	Competências gerais de ordem metodológica	<p>Afirmações dos alunos, da professora titular, dos diversos professores envolvidos na dinâmica desta turma, bem como, das funcionárias da escola que estão mais em contacto directo com estes alunos e da directora da escola que remetem para o domínio das seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados. ▪ Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável. <p>A fim de analisarmos melhor as competências definimos os seguintes critérios de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno planifica as suas actividades de aprendizagem? ▪ O aluno selecciona métodos de trabalho? ▪ O aluno aplica diferentes técnicas, instrumentos e formas de trabalho? ▪ O aluno pesquisa e selecciona informação face aos problemas? ▪ O aluno organiza estratégias criativas? ▪ O aluno utiliza as TIC em diferentes contextos?
	Competências gerais de ordem comunicacional	<p>Afirmações dos alunos, da professora titular, dos diversos professores envolvidos na dinâmica desta turma, bem como, das funcionárias da escola que estão mais em contacto directo com estes alunos e da directora da escola que remetem para o domínio das seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar. ▪ Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio. ▪ Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação. <p>A fim de analisarmos melhor as competências definimos os seguintes critérios de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno planifica comunicações? ▪ O aluno prepara as comunicações? ▪ O aluno comunica as suas ideias com diferentes linguagens? ▪ O aluno compreende textos orais e escritos em língua estrangeira? ▪ O aluno comunica oralmente e por escrito em língua estrangeira? ▪ O aluno traduz informações de uma linguagem para a outra? ▪ O aluno realiza trocas inter-culturais?

Tabela com temas, categorias, subcategorias e indicadores

Tema: Domínio das competências gerais		
Categoria	Subcategorias	Indicadores
Representações dos diversos actores educativos	Competências gerais de ordem cognitiva/intelectual	<p>Afirmações dos alunos, da professora titular, dos diversos professores envolvidos na dinâmica desta turma, bem como, das funcionárias da escola que estão mais em contacto directo com estes alunos e da directora da escola que remetem para o domínio das seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano. ▪ Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões. ▪ Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa. <p>A fim de analisarmos melhor as competências definimos os seguintes critérios de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno mostra curiosidade por problemas? ▪ O aluno questiona a realidade? ▪ O aluno formula um juízo crítico? ▪ O aluno articula conhecimentos e saberes para resolução de problemas? ▪ O aluno propõe diversas estratégias de resolução? ▪ O aluno realiza a proposta de intervenção até fim? ▪ O aluno avalia o trabalho? ▪ O aluno faz os ajustamentos necessários?
	Competências gerais de ordem pessoal e social	<p>Afirmações dos alunos, da professora titular, dos diversos professores envolvidos na dinâmica desta turma, bem como, das funcionárias da escola que estão mais em contacto directo com estes alunos e da directora da escola que remetem para o domínio das seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns. ▪ Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. <p>A fim de analisarmos melhor as competências definimos os seguintes critérios de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno planifica trabalhos com os outros? ▪ O aluno realiza trabalhos em grupo? ▪ O aluno manifesta empatia? ▪ O aluno tem noção dos benefícios da cooperação? ▪ O aluno estabelece e pratica regras de actuação? ▪ O aluno interage em diferentes espaços colectivos? ▪ O aluno age de acordo com as normas de segurança pessoal e colectiva?

ANEXO 2

Registo de dados da observação participante

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: 26/05/2006 sexta-feira
Contexto: Sala de aula, Escola Básica do 1.º Ciclo do Tanque
Observador: Elisabete Mendonça

Hora	Relato da observação	Inferências
8:10	<p>Quando entro na sala, a professora diz bom dia e escreve no quadro:</p> <p style="text-align: center;">Temos uma visita. Estou à espera. Qual o seu nome?</p> <p style="text-align: center;">-----</p> <p>Depois olha para mim e diz que eles gostam de fazer jogos e que quando chega alguém à sala fazem aquilo. Os alunos vão dizendo vogais e consoantes até descobrirem o meu nome. Quando descobrem, um aluno diz que também quer se apresentar e que todos os colegas devem fazer o mesmo. A Prof. diz que está bem, mas só no final das aulas porque tem algo para mostrar.</p> <p>Eu não sei bem onde me sentar, olho à volta da sala e há material em todo o lado. Entretanto, vejo uma cadeira e uma mesa logo à entrada e sento-me aí. Em cima da mesa está um livro grande que diz Diário de Turma.</p> <p>Entretanto, a Prof. pega num livro, lê uma história e explora a ilustração, fazendo algumas perguntas, às quais os alunos respondem automaticamente. Em seguida, diz que foi o Prof. Paulo que comprou e ofereceu para a sala, para terem mais ideias para o livro que estão a construir. Os alunos pedem para ler outra história. A Prof. diz a um aluno para ler outra história. Surge um pouco de barulho porque outro aluno diz que também quer ler. A Prof. diz para continuar a ler e se alguém fizer barulho... Outro aluno diz logo muito alto, calem-se. Todos fazem silêncio e continua a leitura.</p> <p>Em seguida chega um aluno atrasado e pede desculpa. Há alguns comentários, todos ao mesmo tempo, acerca do aluno que chega tarde, mas é impossível perceber o que dizem. A Prof. pergunta se querem continuar com a leitura ou se fica para 2.ª feira. Respondem logo que querem continuar. Então, a Prof. pede para outra aluna continuar a leitura e os alunos respondem que não pode ser ela, porque o colega que deve ler já chegou à sala e é a sua vez. A Prof. concorda e o DI passa a indicar quem deve ler a seguir porque essa tarefa é da sua responsabilidade. Continuam a ler. Entretanto, a Prof. interrompe e pergunta de que fala a história. Uns alunos dizem sobre amizade.</p> <p>Outro aluno interrompe dizendo que ouviu alguém começar a dizer amor, mas que se calou e não disse o resto. Continua a leitura, mas alguns alunos falam para o lado.</p> <p>Há um burburinho na sala. A Prof. pede silêncio para o VA ler e todos fazem silêncio para ouvi-lo.</p>	<p>Achei interessante esta recepção. A Prof. escrever e não falar implica a leitura.</p> <p>Fiquei admirada com a organização da sala.</p> <p>Colaboração</p> <p>O aluno não se importou e a Prof. também não ligou. Os outros alunos estão atentos às tarefas que têm que cumprir.</p> <p>O VA é um aluno da Educação Especial que lê devagar e baixinho. Fiquei impressionada com o respeito, de todos, pelo seu ritmo.</p> <p>E, ele, todo confiante, lê alto e devagar, sem problema.</p>

Hora	Relato da observação	Inferências
8:30	<p>Depois a professora pega no livro para ler uma parte e explicar. No geral, todos respondem que não pode ser porque a professora já leu duas vezes. Mas, a Prof. diz que vai continuar a ler e lê. Entretanto aparece a palavra multiculturalidade e um aluno pergunta o que é. A Prof. responde que já vão ver o que é, mas dois alunos que estão ao pé da biblioteca pegam no dicionário e começam a procurar a definição. Depois pedem para lê-la em voz alta e discutem entre todos.</p> <p>A leitura acaba e um aluno pede o livro para o levar a casa para dar continuidade à leitura. A Prof. permite dizendo que depois apresenta no dia seguinte, na hora do Ler, Mostrar e Contar. O aluno responde que pode ser. Os outros, entretanto, começam a dizer-me outras histórias que já leram: Um mais um igual a dois amigos, Uma pulga e um elefante, O elefante azul, O dragão rabugento ...</p> <p>Depois vão buscar o livro de Luís Sepúlveda sobre a história de uma Gaivota que não sabe voar e de um Gato que a ensina. Uma aluna lê o oitavo capítulo que fala sobre a razão porque a Gaivota não voa. Todos estão em silêncio a ouvir e depois fazem perguntas que indicam que querem descobrir as razões. Insatisfeitos com o conteúdo do 8.º capítulo pedem para a CA ler o capítulo seguinte. A CA lê com algumas hesitações e a Prof. pergunta se leu em casa. Ela responde logo que, realmente, desta vez, não treinou a leitura em casa, mas que não se repete para a próxima. O livro passa para outro colega que deve treinar o capítulo seguinte para o próximo dia e acaba a leitura, por hoje.</p> <p>Cada um cumpre as tarefas, de acordo com o quadro exposto na parede. Uns assinalam as presenças, outros actualizam o calendário, outros registam o tempo, outros saem da sala e depois entram, outros continuam sentados nos seus lugares a conversar, outros decidem fazer o jogo de bater na mesa e começam a dizer com ritmo: Trabalhar para o chefe general, pum, pum, Só trabalham os do Sporting Não trabalha mais nenhum...</p> <p>E os que são do Sporting batem e os outros não. Depois repetem com outros nomes engraçados: Benfica, Porto, barulhentos... e só batem na sua vez. A Prof. também pára o que está a fazer e participa no jogo e depois dá continuidade ao que estava a fazer. A Prof. explica que na agenda semanal está escrito Matemática Colectiva, mas que precisa fazer uma alteração e dar uma sugestão. Como no dia anterior trabalharam no Projecto da Secretaria da Educação e não tiveram tempo para acabar os deles, hoje, continuam os vossos projectos e os outros terminam o PIT. Os alunos concordam.</p>	<p>Tomam a iniciativa. Facilidade na pesquisa do dicionário.</p> <p>Confiança nos alunos.</p> <p>Mesmo que queira ficar apenas a observar os alunos conversam comigo.</p> <p>Pensei que já estavam cansados de leitura, mas pelo contrário, mostraram entusiasmo na leitura e queriam mesmo saber as razões, mas esperam pelo resto no dia seguinte.</p> <p>Todos sabem que fazer.</p> <p>Quando começaram a bater com as mãos na mesa, com muita força, pensei que era indisciplina e depois foi engraçado ver a participação de todos, até da Prof., e depois tudo voltar ao normal, num instante.</p>

Hora	Relato da observação	Inferências
8:45	<p>Antes de cada um partir para o seu trabalho, o DI lê, para toda a turma, a história <i>Morangos Com Açúcar no SEC. XVIII</i>, que é do JO e da JE, porque lhe pediram que fosse ele a ler. É uma história de amor, de uma bruxa que se apaixona por um rei. A meio da história, o DI pára de ler e pede para o colega não fazer gestos. A Prof. diz que ele apenas está a dramatizar, mas aproveita a situação para dizer ao DI que ele está a sentir o que os outros sentem, quando estão a ler e é ele a fazer gestos e barulho. O colega pede desculpa, põe-se quieto e o DI continua a ler a história. No final batem palmas pela história. Depois fazem perguntas uns aos outros sobre a história. Uma das perguntas era: O que é fugir a sete pés? E o outro colega responde: Fugir muito rápido.</p> <p>Agora querem outro texto, de outro aluno, que se chama <i>A História do Kart</i>. A Prof. concorda. Um aluno apressa-se logo a dizer que já leram aquela história e que é melhor outra. A Prof. responde que a história, nesse momento, já está toda feita e corrigida e que era bom ouvir mais uma vez. O aluno leu de forma clara. A Prof. diz para mim que há outros melhores, mas que não fica triste porque o que interessa é participar. Depois seguiram-se outras histórias com diferentes técnicas, cheias de imaginação e relacionadas com a vida quotidiana. Quem não queria ler a sua história pedia a um colega para ler e todos os pedidos foram aceites.</p> <p>A última história foi sobre um balão e a Prof. aproveitou para passar para a Matemática, perguntando e escrevendo no quadro quantos metros o balão subiu, quanto era uma viagem e se todos decidissem fazer a viagem quantos euros eram necessários... E fizeram as contas no quadro.</p> <p>Depois um aluno sugeriu que se apresentassem a mim antes que esquecessem e a Prof. concordou. Todos disseram o nome, a idade, o que gostavam e o que não gostavam. Eles olhavam para mim enquanto falavam e foi impossível registar tudo o que disseram. Recordo-me apenas que todos se apresentaram com excepção de um que não quis. E a Prof. disse que não fazia mal, que se apresentava mais tarde. Recordo-me também que a maioria referiu gostar de ver televisão, ir para o computador, ler, jogar à bola... e o que menos apreciavam era a sopa da escola. Conversámos sobre a importância da sopa e da necessidade de uma alimentação saudável. Eles concordaram, mas continuaram a dizer que sopa só em casa. A da escola não prestava. Apresentaram também as suas mascotes que se chamam: o Limpinho e o Jeremias.</p>	<p>Não é hora da leitura, mas todos os momentos são aproveitados para desenvolver o gosto pela leitura e pela produção escrita dos alunos.</p> <p>Eles gostam de ler os seus textos para eu ouvir.</p> <p>A Prof. tem uma facilidade em passar de um tema para outro sem tempos mortos.</p> <p>Gostei da apresentação. Foram muito afáveis e carinhosos comigo.</p> <p>Esta história de terem mascotes e de fazerem questão em apresentar, foi tão emocionante.</p>

Hora	Relato da observação	Inferências
9:20	<p>Depois a Prof. sugeriu que eu podia dizer o que vinha fazer. Foi apanhada de surpresa, pois ainda não tinha pensado bem no que devia dizer. Estava preocupada com a minha aceitação na sala e esqueci de pensar no que devia falar. Fez-se silêncio e os alunos olharam todos para mim. Então, disse o que me ocorreu no momento e que era a verdade. Disse que estava ali para fazer um trabalho, para ver como trabalhavam, para aprender com eles, ... A Prof. disse muito bem e os alunos não puseram mais questões.</p> <p>Agora sim, vão trabalhar nos seus projectos e no PIT. Três alunos continuam o projecto sobre os animais em extinção. Enquanto um acaba de escrever no computador, os outros estão lá fora, um a colar as imagens nas cartolinas e outro a pôr as legendas. Os restantes alunos trabalham no PIT: acabam a produção de textos, resolvem fichas do ficheiro da Bola de Neve, da Ortografia, da Matemática, outros vão para o computador escrever nos blogs, no PowerPoint ou simplesmente acabar de passar um texto que já terminaram. A Prof. ajuda a MO porque está com dificuldades e precisa de ajuda. O VA pinta a história do Capuchinho Vermelho, para depois produzir um texto.</p> <p>Eu sou abordada por duas alunas, que querem fazer um jogo com a calculadora, para descobrirem a minha idade. Fazem-me uma série de perguntas, registam as respostas na calculadora e assim descobrem a idade. A seguir saem da sala e vão fazer o mesmo jogo à senhora directora.</p> <p>Eu continuo a observar os restantes alunos que fazem diversos ficheiros: Matemática a Brincar, Matemática com Geoplano, Matemática com a calculadora, Matemática Números e contas, Desafios com a Matemática, Matemática do quotidiano ou Matemática Problemas... Conforme passo fazem perguntas e mostram os trabalhos.</p>	<p>Na sala predomina realmente uma grande diversidade de tarefas, simultaneamente.</p> <p>Estas duas alunas demonstram responsabilidade. Saem e entram sem darem nenhuma justificação.</p>
10h	<p>Uns estão a fazer jogos no computador e a Prof. pergunta pelo PIT. Consultam o PIT e uns vão trabalhar a ortografia e a produção de textos, mas outros respondem que estão a fazer trabalhos do PIT no computador.</p> <p>O JU mostra-me as contas que fez e pergunta se o raciocínio está certo e se as contas estão certas.</p> <p>A BE está com dores de cabeça e eu vou com ela até à rua para apanhar ar fresco e descansar um pouco. Lá fora conta-me que o seu pai e irmã também sofrem de dores de cabeça. É um problema familiar. Fomos andando e chegámos ao pé do campo e do parque. Aí, explica que como só há um campo e um parque, só na 2.^a feira é que o 4.^o ano pode lá brincar. Está dividido por todos. À sexta-feira é para a Pré.</p>	<p>Sente-se à vontade a falar comigo.</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
10:15	<p>Do outro lado existe um campo cheio de ervas daninhas e eu sugeri que poderiam limpar aquilo e fazer outro campo, uma vez que o espaço é enorme. BE responde-me que querem é fazer um pavilhão para praticarem ginástica nos dias de chuva.</p> <p>Intervalo</p> <p>Enquanto esperei pela Prof. da sala e das suas colegas para irmos lanchar reparei que um grupinho de alunos, dois da sala do 4.ºano A, puseram o leitor de CD a tocar e começaram a dançar, no recreio.</p>	
10:45	<p>A Prof. pede para prepararem tudo para a Assembleia de Turma e lembra que têm que pôr o PIT em cima da mesa, arrumar as cadeiras e sentarem-se. Depois diz que vai contar o tempo que demoram a arrumar.</p>	
11:00	<p>São 11horas e a Prof. pergunta quanto tempo já passou. Um aluno responde 15 minutos e a Prof. diz que já perderam 15m na arrumação. Por isso, devem concentrar-se no trabalho para fazerem tudo o que está previsto. Para começar, a Prof. pergunta se os alunos responsáveis pela acta da última assembleia a fizeram. Eles dizem que sim e lêem-na em voz alta. Depois o aluno que ia presidir à reunião não estava à frente com a sua secretária e foi necessário trocaram de lugar. Mais algum tempo e alguma confusão. Os colegas começaram a rir por ele estar distraído e a Prof. disse-me que todos têm que ser presidentes, nem que seja uma vez, caso contrário, existem uns que querem ser sempre o presidente.</p> <p>Logo a seguir, um aluno diz que lhe chamaram nomes e que quer resolver esse assunto. Pelo presidente da mesa começam pelo que gostei do Diário de Turma e só depois vão ao que não gostaram, mas por sugestão da Prof. primeiro começam a avaliar o PIT. Um aluno de cada vez diz o que tinha pensado fazer e o que conseguiu fazer ou não, apresentando as razões para tal. Depois lê a sua auto avaliação e os outros e a Prof. dão a sua opinião.</p> <p>Por exemplo: A CR diz que não fez o texto para a semana, mas fez outros dois e a Prof. diz que está bem; a BE diz que acha que trabalhou muito e bem e enumerava uma série de trabalhos que fez; a CA também acha que cumpriu, mas a Prof. pergunta-lhe se passou o trabalho no computador e ela responde que não, mas que em vez disso fez um ditado e a Prof. diz que não faz mal, mas para, na semana seguinte, passar. Depois aponta no seu caderno, enquanto a aluna também regista no seu PIT; o DI lê que fez Língua Portuguesa e a Prof. pergunta-lhe pelo Estudo do Meio e pela Matemática porque tem apontado no seu caderno que ele devia trabalhar essas áreas, uma vez que não dá erros. O JU diz que é verdade. A Prof. diz que na semana seguinte, deve trabalhar mais a Matemática em vez de fazer tantas fichas de ortografia e ele responde que sim e toma nota.</p>	<p>Á parte a Prof. disse-me que todos têm que ser presidentes e que o TO não tem muito jeito, mas que há uns que exercem muito bem o cargo.</p> <p>Este Conselho de Turma é um momento de grande partilha, reflexão e democracia. Resolvem problemas, avaliam o trabalho, dão sugestões...</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
	<p>De seguida, a Prof. pergunta ao QI porque razão não ajudou o DI, como estava previsto, e este responde que não teve tempo, mas que ajuda na próxima semana; o FR é de opinião que trabalhou muito, mas a Prof. sugere que tem de ajudar o DI nas contas, como estava assente. Ele responde que na próxima semana não esquece e vai arranjar tempo. Seguem-se outros alunos e a Prof. interrompe para pedir ao DI que mude de lugar porque está sempre a incomodar com a conversa para o lado. O DI levanta-se e muda, mas reclama porquê ele e não o colega que está ao lado. Estavam ambos a falar e a culpa é dos dois.</p> <p>A Prof. não responde e continua a assembleia dizendo que quem precisou de ajuda, nesta semana, não a teve como estava previsto, por isso, na semana seguinte têm que cumprir. E acrescenta que quem devia estar a dizer aquilo era o presidente da mesa, mas nesse dia parecia que o presidente estava a dormir. Entretanto olha para ele e diz então.</p> <p>O presidente, então, responde que é melhor passar para a avaliação do Diário de Turma e começa a ler a primeira coluna sobre O Que Fizeram e O Que Mais Gostaram de fazer, na semana.</p> <p>Leu que gostaram de trabalhar no computador, do desenho do DI, de fazer círculos com régua e compassos, da matemática colectiva, do texto da JE, de construir o metro cúbico, de fazer cubos com cartolina, de resolver problemas com os valores da viagem ao Porto Santo. Acham que acham que estiveram interessados e que cumpriram o PIT.</p> <p>Entretanto passa para as sugestões, onde estava escrito que deviam procurar jogos educativos que os fizessem aprender. A Prof. diz que foi ela que escreveu aquilo e que gostava que fizessem mais do que jogos de estratégias. Os alunos disseram logo uma série de jogos que achavam que eram bons.</p> <p>O DI e o VI continuam a fazer barulho e a Prof. diz que talvez vai ter que pôr o VI lá fora e pede a opinião dos alunos. Estes pedem para este se calar e falar só na sua vez. Ele responde que quer continuar na assembleia para discutir a viagem ao Porto Santo. Os outros concordam e a Prof., então, pede para falar só na sua vez.</p> <p>Em seguida dois alunos, o FR e o DI, ofereceram-se para resolver a sugestão seguinte, que consiste em guardar na pen todas as palavras cruzadas dos diversos computadores. A Prof. concorda e registam na acta.</p> <p>Por último, nas sugestões estava escrito que alguém gostaria de saber o que se passou com a funcionária GI. Qual o motivo de tanta zanga. O VI começa a explicar, mas com acusações à funcionária GI. Outros alunos tentam ajudar, mas é uma confusão e decidem que o melhor é chamar a funcionária GI.</p>	<p>Pelo que percebi no início, este aluno é tímido e não queria ser presidente, mas todos têm que ser uma vez. Por isso, não estava exercendo da melhor maneira o seu papel.</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
	<p>Vão chamá-la e enquanto ela não chega, a BE pede para falar e diz que não concorda que a funcionária GI diga que o DI não trabalha ou que o VI trabalha melhor porque não é verdade. Acha que todos trabalham bem.</p> <p>Entretanto, a funcionária chega e explica a sua versão, dizendo que alguns alunos não obedecem quando lhe pede alguma coisa e ainda por cima, nesse dia, jogaram-lhe um pó para as costas. O aluno em questão disse que era a comida dos peixes, mas que não sabia que estava lá. Não foi de propósito.</p> <p>Depois outro aluno explica que toda a confusão se gerou por causa da abertura da porta do campo. Os alunos querem a porta aberta logo a seguir ao toque do recreio e a funcionária diz que não podem abrir logo porque têm que servir o lanche em primeiro lugar.</p> <p>Vários alunos reclamam porque assim fica pouco tempo para jogarem à bola. Então, ficou registado em acta que é a Prof. que abre a porta do campo, nos dias de futebol, para evitar problemas. A BE pergunta como será à tarde. A Prof. responde que pode responsabilizar-se de manhã, mas não à tarde porque não está na escola. A turma em geral cala-se, mas há um aluno que continua a reclamar que assim ainda não está bem.</p> <p>Entretanto, o presidente avança para a última coluna do Diário de Turma sobre O Que Não Gostamos que é a parte que todos gostam menos, diz a professora e os alunos fazem oh...oh...oh. O presidente lê que há meninos que nunca trabalham em grupo. A CA põe o dedo no ar e diz que é ela que nunca trabalha no projecto dos Descobrimientos Portugueses. O QU é quem trabalha mais. A Prof. diz que ele gosta de História, mas que a CA também tem de trabalhar no projecto.</p> <p>Outra aluna pergunta ao QU porque é que ele não gosta de resolver situações problemáticas em grupo. O JU acrescenta que ele, um dia, lhe disse que era a outra que queria fazer tudo sozinha. A outra aluna era a JE que respondeu que era verdade. Admite que às vezes diz o resultado antes dele fazer as contas. Baixa a cabeça e fica com lágrimas nos olhos. A Prof. olha para mim e diz que ela é boa na Matemática. Entretanto, outro aluno avança com a ideia de que ela deve sair do grupo. O JU diz que não concorda. Outros alunos começam a dizer a sua opinião, todos ao mesmo tempo, e é uma confusão.</p> <p>Eu não consigo perceber bem. Mas os que falavam eram contra a saída da JE do grupo. A professora interrompe e apela ao presidente que mantenha a ordem na reunião e pede ordem na Assembleia, comentando que não é sempre assim. Depois pronuncia-se sobre o assunto dizendo que acha que a JE deve continuar no grupo para ter oportunidade de controlar a sua maneira de estar em grupo, não dizer logo a resposta e esperar pelos colegas.</p>	<p>Todos participam e tentam resolver os problemas.</p> <p>Todos parecem ter ficado satisfeitos. Mas, agora falta resolver a parte da tarde. Em minha opinião o problema mantém-se.</p> <p>Afinal, não era o problema da CA. Eu fiquei admirada por ser a JE porque é uma aluna que anda muito pela sala e nunca a vi trabalhar na Matemática.</p> <p>Os alunos dão a sua opinião e sugestões acerca dos problemas que aparecem na sala.</p>

Hora	Relatos	Observações
12:45	<p>O JU diz que em trabalho de grupo todos têm que falar e a professora confirma dizendo que em trabalho de grupo devemos dar oportunidade a todos para darem a sua opinião.</p> <p>O presidente diz que já tomou nota e avança para o ponto seguinte lendo o que está escrito no diário: não gosto que chamem nomes. Assim que acaba, o VA, começa a falar devagarinho porque tem um ritmo lento e explica que a menina estava a abrir e a chegar a janela. Os colegas, na sua maioria, esperaram sem fazer barulho. O DI brinca com a borracha e o VI levanta-se e senta-se...O VA continua e diz que pediu para ela parar.</p> <p>Entretanto dá o toque e a professora diz que agora têm que falar do Porto Santo, mesmo depois do toque, pois já perderam muito tempo. O Di alega que a professora diz sempre a mesma coisa, é igual ao seu pai. O VI diz até que enfim porque estava desejando de falar do Porto Santo. Depois diz que o problema é que não quer ir para o Porto Santo com t'shirt, boné e crachá igual a todos. A professora explica que tem que ser, mas ele continua a dizer que não quer e que não vai.</p> <p>A professora diz que a assembleia está encerrada e que podem ir todos almoçar menos o VI, pois precisa de falar com ele em particular. Todos saem e eu também vou para o refeitório. Mais tarde, chega o VI e senta-se afastado dos outros. Eu pergunto-lhe se já está tudo resolvido e ele responde que tem de falar com a directora.</p> <p>Depois chega a Prof. e pergunto-lhe se está tudo resolvido com o VI. Responde que ele vai falar com a Sr.^a Directora. Pergunto se é mesmo necessário ir até à Sr.^a Directora...interrompe dizendo que ele gosta de falar com a Sr.^a Directora, que às vezes chega a ficar lá horas a falar com ela.</p>	<p>É um aluno da educação especial com algumas dificuldades de ritmo, mas mesmo assim todos os alunos esperam que ele se explique.</p>

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: 29/05/2006 segunda-feira
Contexto: Sala de aula, Escola Básica do 1.º Ciclo do Tanque
Observador: Elisabete Mendonça

Hora	Relato das observações	Inferências
8h	A aula começa com a distribuição do PIT a cada aluno. Ao mesmo tempo que a professora distribui, diz aos alunos para lerem as observações que escreveu acerca do trabalho semanal de cada um. Os alunos lêem e fazem comentários acerca do que está escrito: uns dizem que está escrito que trabalhou muito bem, outros dizem que têm que trabalhar mais, outro levanta-se e pergunta à professora o que significam aquelas palavras e ela responde que nesta semana ele tem que fazer três fichas de Matemática porque não fez nenhuma na semana anterior. Ele diz que está bem. Depois a Prof. diz que quem não percebe o que está escrito deve pedir explicação.	Isto é avaliação e os alunos abrem os cadernos com rapidez e curiosos para verem o que a Prof. escreveu no PIT. E quem não percebeu não parece ter receio de perguntar o que quer dizer.
8h15m	Está na hora da Educação Física e saem todos para o campo, onde o professor já está à espera. No campo todos têm que ter boné, caso contrário não podem fazer a aula. O VI não tem boné e fica sentado. Os outros colocam-se, imediatamente, em fileira sem o professor dizer nada, e quando o professor apita começam a correr à volta do campo, sempre uns atrás dos outros, até darem 6 voltas completas. Depois o professor apita e diz grupos de 4 e um vem buscar a bola. Organizam-se em grupos sem indicações e começam a jogar. A Prof. joga com o VA porque não há elementos suficientes e ele, também, quer jogar com a Prof.	Os alunos nesta aula fazem o que o professor pede sem discutirem e cumprem as indicações sem nenhuma confusão, apesar de ser necessário formar grupos.
8h45m	O Prof. diz que está na hora de acabar e entregar a bola. Eles entregam a bola e começam a ir para a sala. Entretanto, alguns vão à casa de banho, outros bebem água, outros conversam nos corredores e outros já regressaram à sala e estão sentados à espera dos restantes. A professora escreve no quadro que está à espera de silêncio para trabalhar. Um aluno diz que é hora de Expressão Plástica e a Prof. diz que quer dar algumas sugestões, mas só quando estiverem todos. Entretanto chegam os restantes e a Prof. começa a falar. Como quinta-feira é dia da criança e nós não vamos sair, uma vez que vamos ao Porto Santo, eu sugeria que esse dia, como só fica uma turma na escola, fosse dia de actividades livres, mas controladas. Aí podem fazer Expressão Plástica e o que vos apetecer porque a escola fica toda por nossa conta. Os alunos concordam. Toca um Tamagosh na sala e interrompe a aula. O JU diz logo que é proibido o tamagosh na sala e que é do VA. A Prof. pergunta ao VA se é verdade e ele responde que sim.	Achei pouco tempo de aula, mas a Prof. diz que são apenas 30m. Com esta Prof. há liberdade em circular na escola, pois reparei que nas outras turmas eles vão em fila para as salas. Os alunos ficaram contentes e deram logo sugestões de coisas que podiam fazer.

Hora	Relato das observações	Inferências
9h	<p>A Prof. diz que ele sabe que é proibido, mas ele responde que ele tem fome e dá-lhe comer. Depois ele volta a tocar e o JU diz que é melhor a Prof. ficar com ele até ao final da aula. E assim foi. O VA entrega o tamagosh à Prof., mas primeiro dá-lhe o que ele pede para ele ficar satisfeito e não chatear mais. Entretanto, a Prof. distribui a folha do PIT e os alunos colam-na no caderno e registam o que pensam fazer. Depois a Prof. refere que como vão para o Porto Santo é melhor, desta vez, fazerem um PIT para quinze dias. Quem quiser pode pôr no PIT a reportagem sobre o Porto Santo. Um aluno pergunta se é obrigatório fazer. A Prof. diz que não é obrigatório e que podem fazer uma reportagem da viagem toda ou só de algumas partes. O VI diz logo que vai fazer a reportagem da viagem e aponta no seu PIT. Os outros alunos, também, apontam o que pensam fazer.</p> <p>De seguida, a Prof. pergunta quem preenche a agenda semanal e começa a desenhar o modelo da agenda, no quadro. O aluno responsável vai buscar a folha com o modelo da agenda e prepara-se para escrever o que vão decidir para a semana. Depois, esta fica afixada no placar até à próxima Assembleia de Turma que é na sexta-feira.</p> <p>Primeiro começam por apontar a data que vai de 29 de Maio até 9 de Junho. Depois vêem se as actividades fixas mantêm-se e começam a registar a Matemática do João, o dia do voleibol, seleccionam o texto da CA para trabalhar no dia do melhoramento de texto e decidem os dias e as horas para cada grupo dar continuidade ao trabalho de projecto. O projecto sobre Os Descobrimientos é para dar continuidade e tentar acabar durante a semana. Em relação ao projecto sobre As Novas Tecnologias decidiram o dia e a hora para treinar a apresentação, bem como, o dia e hora para apresentar. Também decidiram que iriam convidar os pais e a Prof. de informática para a apresentação.</p> <p>A Prof. diz que vai ajudar o grupo que está a trabalhar sobre a Madeira na segunda-feira e eles concordam porque é o que está mais atrasado. Também decidem que o grupo do projecto Os Animais em Extinção vão apresentar na quarta-feira, na hora de projecto. Para chegar a este dia e hora, debatem e negociam entre todos várias hipóteses porque ainda falta acabar alguns retoques e fazer o questionário para os colegas responderem. Logo, não podem apresentar no início da semana. Precisam de mais tempo para terminarem tudo o que planearam.</p> <p>Em seguida decidem a quem é que a Prof. da sala, bem como, a Prof. do Ensino Especial e a Prof. do Apoio Pedagógico vão dar apoio nos dias e horas do Estudo Autónomo. Também vêem quais as dificuldades que os alunos têm que superar e se há alguns alunos disponíveis para ajudar os colegas. Depois tudo fica anotado na agenda.</p>	<p>O trabalho que marcam no PIT não é definitivo. Podem sempre assinalar mais. Se puserem muito e não conseguirem cumprir depois justificam na sexta-feira, na Assembleia de Turma, na hora da avaliação do PIT.</p> <p>Estas decisões são tomadas sempre com os alunos, os quais passam o tempo todo a fazer perguntas e a dar sugestões sobre os temas em discussão e que eu não consigo escrever tudo.</p> <p>Os alunos estão a ser responsáveis quando pedem mais tempo para acabarem o trabalho que programaram.</p> <p>As Professoras do Ensino Especial e do Apoio Pedagógico Acrescido dão apoio dentro da sala, por vezes à mesma hora, e não há problema porque cada aluno já sabe o que tem a fazer. Para isso, basta consultar o seu PIT.</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
9h20m	<p>Entretanto chegam à programação para a quinta-feira, Dia da Criança, e decidem que para além das actividades livres vão fazer um baile com música à escolha, Vários alunos dizem, imediatamente, que vão trazer CD e depois seleccionam as músicas na sala. Outros alunos perguntam se podem trazer coisas para fazerem um lanche diferente. A Prof. concorda e ficam todos contentes. Depois começam a fazer comentários entre si sobre aquilo que vão trazer e o que estão pensando fazer nesse dia.</p> <p>Agora, a Prof. diz que está na hora da Matemática Colectiva e distribui catálogos do supermercado com vários produtos e os respectivos preços. Depois diz que hoje vão arredondar os preços. Por exemplo, abram o catálogo na página três e vejam o preço do papel higiénico. É 3,99 euros, então, vamos arredondar para 4 euros. Depois seguiu-se vários exercícios deste género, mas em vez de ser a professora a dizer eram os alunos. A Prof. diz que primeiro pode ser o JU, mas ele demorou tanto tempo a decidir qual o produto que a Prof. passou para a CA, dizendo que o JU precisa pensar. Ele concorda e a CA manda abrir na página 7 e antes de dizer qual o produto que têm que arredondar escolhe qual a colega que deve responder. Depois diz que acertou.</p> <p>Entretanto, o JU quer dizer um problema, mas que não seja fácil, o que representa uma tarefa difícil para ele. A Prof. decide dar uma ajuda e pede para ele escolher um produto. Ele escolhe um saco de adubo de 5 kg que custa 7,29 euros. Então, a Prof. pergunta-lhe quanto custam 20 kg de adubo do saco azul. Este problema põe todos a pensar. O VI diz que se multiplica 20 por 7,29. A Prof. diz-lhe que é melhor pensar mais. O IG diz que é fácil, que é só multiplicar por 4. Alguns alunos não perceberam e a Prof. diz que é melhor resolverem em grupo. Todos os grupos tentam fazer ou descobrir o resultado. Nós vamos andando pelos grupos e vamos dando alguma ajuda. São 6 grupos e 4 acertaram, mas com processos diferentes. Os outros dois grupos não conseguiram chegar ao total, apesar das várias tentativas nas suas folhas. Depois a Prof. manda um aluno ao quadro fazer as contas necessárias e explicar. Enquanto faz e explica aparecem várias questões que os próprios alunos ou a Prof. vão respondendo. De seguida, o JU sugeriu que inventassem um texto a partir deste problema. A Prof. diz para ele tentar e os outros alunos continuaram com vários exercícios do mesmo género, embora mais fáceis. Por exemplo, quanto custam 2 pares de luvas a 6,29 euros ou 3 kit a 4,29 euros e assim sucessivamente, até que toca a campainha para o recreio.</p>	<p>A Prof. aproveita diferentes materiais para pôr os alunos a pensar e a trabalhar, e os alunos participam activamente e com vontade. Assim desenvolvem muitas competências.</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
10:15	Um aluno lembra que ficou combinado na Assembleia de Turma, na sexta-feira, que a Prof. abria a porta do campo logo a seguir ao toque, para não perderem tempo. A Prof. diz que têm razão e, como está ocupada, pede-me para ir buscar a chave e abrir o campo. Tive de procurar a funcionária para me dar a chave e abri o campo. Ainda demorei algum tempo até descobrir a funcionária, mas logo que a vi deu-me a chave e disse-me obrigada por ir abrir a porta porque ainda tinha que dar o lanche aos pequeninos. Quando abro a porta, os alunos ficam contentes e entram a correr no campo que, hoje, é só deles.	Penso que alguns alunos nem lancharam para irem para o campo jogar. Também pergunto-me se não estivesse lá como é que a Prof. arranjará tempo para abrir a porta ou como resolveria a situação.
10:50	Entram na sala e a Prof. escreve no quadro para fazerem um minuto de silêncio. Entretanto quando começam a chegar os atrasados, interrompem e começa tudo, outra vez, do princípio. Depois de um minuto em silêncio, a Prof. pergunta se alguém quer dizer em que pensou. O IG diz que pensou na viagem ao Porto Santo e no que deve levar. O JU e o VI também pensaram no Porto Santo. Outros disseram que era segredo e os restantes não quiseram falar.	
11h	Depois acabam de corrigir as contas que ficaram da aula colectiva anterior. Após a correcção começam a falar sobre a defesa do consumidor e contam vários casos que aconteceram aos seus pais nos supermercados e em lojas e concluíram que é necessário estar atentos aos preços e às confusões para não serem enganados. Eu e a Prof. da sala, também tivemos que dizer se já nos tinha acontecido alguma situação.	
11:30	<p>A Prof. diz que vai trabalhar com o grupo do projecto sobre a Madeira na Internet e no PowerPoint; que o VI, o FR e o NU vão para o projecto dos Animais em Extinção e que seria bom se localizassem no mapa os países onde vivem os animais de que vão falar; a BE e a SO como já têm o projecto As Novas Tecnologias pronto, treinam a sua apresentação e os outros sabem o que têm a fazer.</p> <p>Todos começam a trabalhar. Uns vão com as professoras para terem o apoio e superarem as suas dificuldades; outros vão para a rua treinar a apresentação do projecto para o dia seguinte; outros vão para o hall de entrada dar continuidade ao projecto dos animais; outros consultam o PIT e começam a realizar fichas de Matemática, fichas de Língua Portuguesa, a escreverem histórias a pares, a resolver problemas com a calculadora ou a ajudar colegas com dificuldades; outros vão para o PowerPoint acabar o seu trabalho sobre o Dino dos Morangos Com Açúcar, pois há vários alunos com trabalhos sobre este tema; outros escrevem nos blogues; outros passam histórias suas no computador para depois serem publicadas no livro que estão fazendo;</p>	

Hora	Relato das observações	Inferências
	<p>o RA prepara uma experiência...e eu vou circulando e observando as suas actividades. Quando passo ao pé do RA, que está na área da experimentação das Ciências, peço para mostrar a experiência que está a fazer, pois estou lá na sala há pouco tempo e ainda não vi nenhuma, mas ele responde que aquela experiência tem várias fases e que naquele dia, apenas vai colar aquelas pazinhas todas para ficarem a secar para o dia seguinte. Só depois é que pode dar continuidade à 2.ª fase e, por isso, não me pode mostrar a experiência toda.</p> <p>Depois vou até à sala de entrada e estão três alunos a trabalhar no projecto dos animais: o FR cola o nome dos animais do seu projecto no mapa-mundo, consoante o local onde vivem, para depois mostrarem aos colegas na apresentação do trabalho, o NU anda de um lado para outro, com uma caninha na mão, a tentar decorar a parte que tem que dizer e o VI escreve o inquérito que os colegas vão ter de responder, após a apresentação do trabalho. Eu pergunto ao VI porque não faz o inquérito directamente no computador e ele responde que tem que ser ali para tirar dúvidas com os colegas. Depois ele ou o FR passam no computador, em casa ou na hora da informática.</p> <p>Dentro da sala vou até ao pé do VA e vejo que continua a pintar a história do Capuchinho Vermelho. Quando me vê pergunta se está bonito. O JU interrompe e diz que quando acabar a Matemática vai ajudá-lo a acabar de pintar a história.</p> <p>Vou até à rua e encontro a BE e a SO a treinarem a apresentação do projecto As Novas Tecnologias, para o dia seguinte. Mostram-me o seu folheto e dizem que foi feito no Publisher com a ajuda da Prof. dos computadores. Folheio o panfleto e vejo que falam dos diversos instrumentos informáticos que existem e dos cuidados na sua utilização. Depois pergunto se me podem dar um e dizem que não porque só têm 12 e vão precisar para a apresentação que já é no dia seguinte. Como são 25 alunos vão pô-los aos pares e dar um panfleto por cada grupo, para seguirem a explicação. Também vão ampliar um e pôr no quadro. Depois da apresentação, se eu ainda quiser, já me podem dar um. Perguntei se tinham convidado alguém para a apresentação do seu projecto e disseram que convidaram os pais e a Prof. de informática, mas que não podem vir. Têm pena e perguntam se eu vou ver. Digo que sim e respondem ainda bem.</p> <p>Quando chego a dentro da sala, o JU pergunta se pode ver o que estou a escrever. Respondo que sim. Pega no bloco e lê. Depois pergunto se quer mais alguma coisa e abana a cabeça que não. Fico sem perceber se conseguiu decifrar a minha caligrafia que estava péssima porque escrevi à pressa e não estava bem visível ou se estava bem porque tinha satisfeito a sua curiosidade.</p>	<p>O NU parece que está a brincar, mas não é.</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
12:30	A Prof. diz que está na hora de arrumar e alguns alunos começam a guardar as coisas enquanto outros alunos continuam a trabalhar. Entretanto a Prof. também arruma e espera algum tempo e depois vai andando, com os alunos que já arrumaram, para o refeitório. Eu fico na sala, à espera que todos arrumem e vão para a cantina. Os que estavam nos computadores foram os últimos a saírem. Queriam terminar, mas não conseguiram finalizar.	

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: 30/05/2006 terça-feira
Contexto: Sala de aula, Escola Básica do 1.º Ciclo do Tanque
Observador: Elisabete Mendonça

Hora	Relato das observações	Inferências
8:05	A Prof. pede um minuto de silêncio e depois dizem em que pensaram, mas avisa que é proibido falar do Porto Santo. Chega o VI e quer mostrar um livro sobre as caricaturas dos jogadores. Vai para a frente e conforme vai mostrando, também vai lendo os nomes. Os outros alunos pedem para adivinhar o nome dos jogadores, antes de ele ler e conseguem adivinhar muitos. A Prof. olha para mim e diz que é um livro que lhe ofereceram no dia do aniversário, no ano anterior.	
8:20	Depois passam para a leitura do livro de Luís Sepúlveda, que conta a História de uma gaivota e de um gato que ensinou a gaivota a voar. Neste dia, a Prof. diz que é ela que vai ler e todos concordam. A Prof. começa a ler e os alunos ficam calados a ouvir. Entretanto começam a fazer perguntas sobre o que ouviram. A CA pergunta porquê que o gato não gosta dos humanos e os alunos, em coro, respondem que é por causa do lixo, que mataram os animais e que destruíram as florestas. A Prof. lê que falar a língua dos humanos era um tabu, era um grande problema. Um aluno pergunta o que é um tabu. A CA pega no dicionário e diz que é segredo, assunto que não devem falar. A Prof. continua a ler que era preciso fazer uma petição, uma assembleia para escolher um humano para os ajudarem. Um aluno diz alto que quer saber quem é o humano que vão escolher e a Prof. responde que deve ser um humano especial e pergunta se querem que continue a ler. Eles respondem que querem saber. A CA diz que tem preferência pelo cozinheiro, mas a Prof. diz que esse humano não daria muita ajuda. Outro aluno diz que o cozinheiro já foi eliminado.	

Hora	Relato das observações	Inferências
8:45	<p>O JU, então diz que já sabe quem deve ser. Deve ser o rapaz que vem limpar... A Prof. diz que um já está fora e continua a ler. Depois pára e pergunta se será o rapaz. E acrescenta que é uma pessoa com uma máquina de escrever. Quem será? Que hora ri do que escreve e outras vezes amarrota as folhas que escreveu e deita fora. Quem será? Um aluno diz que talvez é o poeta. A Prof. diz que hoje ficam por ali e que no dia seguinte continuam, mas têm que escolher quem vai ler. Os alunos querem que a Prof. acabe de ler, mas acabam por escolher o aluno para o próximo dia.</p> <p>Entretanto, o JU faz queixa de uma aluna que está fazendo fichas e não podia porque não está na hora certa. A Prof. diz para ela esperar para a hora do Estudo Autónomo. O VI pede para ler outro livro que trouxe, mas por hoje acabam as leituras e fica para o dia seguinte.</p> <p>Chegam as professoras do Apoio Pedagógico Acrescido e do Ensino Especial. O VA já acabou de pintar a história do Capuchinho Vermelho e agora escreve a história com a ajuda da Prof. do Ensino Especial. A Prof. do Apoio Pedagógico vai ter com os alunos que vai apoiar e eles já sabem o que têm para fazer. Primeiro trabalho de texto e depois Estudo do Meio.</p> <p>A Prof. da sala trabalha a Matemática com um grupo mais avançado. A BE e a SO preparam a apresentação do projecto sobre As Novas Tecnologias para depois do intervalo. Alguns alunos vão para os ficheiros da Bola de Neve, outros vão para os blogues, outros continuam a passar o texto no PowerPoint, três alunas juntam-se e inventam um texto com princípio, meio e fim, cujo título é As Cores Malucas. Li o texto, gostei e mostrei à Prof. da sala que pede para passarem a limpo e ilustrarem para ser seleccionado para o livro da escola.</p>	
10:15 10:55	<p>Intervalo</p> <p>Começa a apresentação do projecto <i>As Novas Tecnologias</i>. As duas alunas responsáveis pelo projecto, a SO e a BE, distribuem um panfleto pelos restantes alunos e pedem para se agruparem dois a dois porque não têm panfletos que cheguem para todos. Pedem desculpa, dizendo que a Prof. Sónia que ajudou a fazer o panfleto e que pode ceder mais cópias ainda não chegou. Também informam que não pode estar presente na apresentação do projecto. Os alunos começam a ver o panfleto e a falar uns com os outros sem perturbarem. As duas alunas apagam as luzes, põem um panfleto ampliado no quadro e começam a explicar. O VI, cuja tarefa lhe compete neste dia, começa a tirar fotografias. As duas alunas, alternadamente, continuam a explorar o panfleto. Lêem frases, chamam a atenção para certas imagens e apontam vantagens e cuidados a ter com as novas tecnologias.</p>	

Hora	Relato das observações	Inferências
11:20	<p>Acabam a apresentação e JU pergunta se é só aquilo. Acha que é pouco. E elas respondem que é. A Prof. pede para falar e diz que quem tem dúvidas ou quer saber mais pode fazer perguntas ou pedir explicações. O FR pergunta logo se podem explicar o que quer dizer «use mas não abuse».</p> <p>A SO, uma das alunas que apresentou o projecto, explica dizendo que as novas tecnologias são boas, por exemplo o computador, mas se estivermos muito tempo à frente dele, ou da televisão, podemos ficar com dores de cabeça.</p> <p>Depois a Prof. faz referência a um programa que viu na televisão sobre as novas tecnologias, onde implantavam um sensor no cérebro de um ser humano. Os alunos, em geral, referem que também já viram programas na televisão e, então, uns começam logo a pôr o dedo no ar para falar, enquanto outros começam logo a falar sem esperar pela sua vez. Fazem um pouco de barulho e o JU fala mais alto dizendo que assim não dá. Cada um deve falar só na sua vez. A Prof. concorda e o DI começa por dizer que viu um senhor na televisão que tinha electricidade no corpo e conseguia pôr várias coisas a funcionar.</p> <p>O Prof. Paulo Brasão estava na sala e pede para falar. Concedem-lhe a palavra e ele alega que isso é truques. Depois explica a diferença entre a fantasia e a realidade. Por exemplo, chama a atenção de que na sala só o VA acredita que a luta livre é real, verdadeira. Os outros não. Refere ainda que existem truques, que jogam com as ideias para parecerem verdadeiras, mas são apenas fantasias. É preciso pensar nas coisas. O DI interrompe dizendo que o Prof. está a tirar a sua hora de falar. A Prof. diz para esperar pela sua vez e o Prof. continua.</p> <p>Depois o VI refere que viu um programa onde os cientistas apresentavam as últimas descobertas. A Prof. diz que o moderador deve estar mais atento e dizer quem deve falar a seguir. A CAR diz que o telemóvel tem muitas vibrações que fazem mal ao cérebro se o usarmos muito.</p> <p>A CAT diz que não é só o telemóvel, mas também o computador.</p> <p>O Prof. Paulo alega que a sua utilização em casa deve ser acompanhada de algum adulto e pergunta aos alunos a sua opinião acerca do assunto. A CRIS diz logo que concorda, mas que não sabe explicar porquê. O NU diz que é melhor sozinho, o VI diz que depende das situações. Se é para realizar um trabalho em que precisa de ajuda, quer e acha bem, mas se é para falar no MSN é melhor só. Mas a CAT diz que mesmo no MSN há perigos. O JU diz logo que só adiciona amigos, família, uma vez que não sabe quem está do outro lado da linha. Alguns alunos dizem em coro «pois». Outro aluno refere que o seu irmão goza quando fala com pequenas e colegas. Seguem-se gargalhadas.</p> <p>A Prof. olha para o panfleto das novas tecnologias que está no quadro e lê a frase «Nas casas modernas já existem muitos aparelhos electrónicos...» e pede aos alunos para pensarem</p>	<p>Apresentaram e responderam muito bem às perguntas.</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
11:45	<p>nesses aparelhos, mas só pensar porque para dizer alto é só quando der sinal. Os alunos ficam em silêncio por breves segundos, mas depois todos querem falar. Então, um a um começam por referir: computador, scanner, carregador, telemóvel, carro telecomandado, televisão, ...</p> <p>Acaba a apresentação do projecto, mas a Prof. diz que antes de partirem para a actividade seguinte... RA interrompe e diz que é tempo de estudo autónomo. O JU diz que todos já sabem. A Prof. continua e diz que falta fazer a avaliação do trabalho. O JU diz que é verdade e pergunta se pode dar a sua opinião. Mas o DI diz que elas apresentaram bem, que deixaram todos falar e que estiveram atentas aos comentários dos colegas. A Prof. e os restantes alunos concordam. Elas agradecem e arrumam o material e os alunos batem palmas.</p> <p>Depois cada um começa a trabalhar no que está marcado no PIT e que é continuação do dia anterior: uns vão para os computadores, outros vão para os ficheiros de Matemática ou para os ficheiros de Língua Portuguesa, alguns alunos dão continuidade aos projectos, o RA continua a experiência e eu vou observando, ajudando e conversando com os alunos.</p>	<p>Os alunos a avaliam demonstram que sabem os critérios de avaliação.</p> <p>Na hora do TEA cada um sabe o que fazer. Trabalham de forma autónoma, e responsável.</p>
12:45		

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: 31/05/2006 Quarta-feira
Contexto: Sala de aula, Escola Básica do 1.º Ciclo do Tanque
Observador: Elisabete Mendonça

Hora	Relato das observações	Inferências
8:05	<p>Estão todos os alunos e começam o dia com o «ler, mostrar e contar».</p> <p>Primeiro começam por mostrar vários materiais que trouxeram para a caixinha dos primeiros socorros, para levarem ao Porto Santo, na visita de estudo.</p> <p>Eu também colaborei com protectores solares, lenços de papel e outros acessórios de praia.</p> <p>Depois, outro aluno mostra uma caixa com 30 canetas que lhe deram numa farmácia. Acham-nas bonitas e a Prof. distribui uma a cada um. Há um momento de exploração da caneta, uma vez que esta tem um bonequinho na parte superior. Depois a Prof. pede para guardarem a caneta para poderem continuar com as novidades.</p> <p>Chega uma mensagem à sala, da Sra. Directora, sobre o Dia da Criança, para os pais tomarem conhecimento de como vai decorrer esse dia. A Prof. começa por perguntar quem é o emissor, o receptor e qual será o conteúdo da mensagem. O VI e o RA leram a mensagem.</p> <p>Os alunos concordam apesar de serem a única sala que fica na escola nesse dia. As outras turmas têm diversas saídas. Pergunto porque não saem. Respondem-me que preferem ficar na escola com actividades lúdicas. A Prof. acrescenta que logo no dia seguinte têm uma saída, de 2 a 4 de Junho, ao Porto Santo e que acham melhor ficar na escola.</p> <p>O JU olha para mim e diz que é uma maravilha ter a escola toda só para eles. A Prof., em seguida, pede para mencionarem quais as actividades que vão realizar nesse dia. Começam pelo futebol, remates, actividades lúdicas na ludoteca... A CAT interrompe e diz que os meninos só sabem jogar com batota quando o Prof. de Educação Física não está. O NU diz que ela deve estar a confundi-los com o 4.º Ano B ou C. O JU acrescenta que a CAT não percebe nada de futebol, como é que ela sabe que é batota. Ela responde dizendo que vê quando estão a jogar e que o Prof. marca falta. Mas quando estão a jogar sozinhos ninguém marca falta. Logo é batota. A Prof. diz que sabe que ela tinha conhecimento do que estava falando, pois não ia falar sem saber.</p> <p>Em seguida pede logo para procurarem verbos na mensagem que levam para os pais. Os alunos dizem ficar e a Prof. pergunta o tempo verbal. Depois dizem terão e segue-se o mesmo procedimento. Outro aluno diz irão e o RA diz que é um país. A Prof. diz que é uma palavra com dois significados e os alunos</p>	<p>A Prof. aproveita tudo para ir cumprindo o programa.</p> <p>Nunca vi tanta alegria por ficarem sozinhos na escola.</p> <p>Justifica-se muito bem.</p> <p>Outra passagem sem tempos mortos e aproveitando as opiniões dos alunos.</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
8.30	<p>querem descobrir outras palavras. Surge o canto da sala e o canto dos passarinhos. Depois continuam com os verbos: houver, seleccionar, expor, ficar, dirigir-se... e para cada um a Prof. faz perguntas sempre rápido.</p> <p>Entretanto são 8h e 30m e a Prof. diz que por hoje já chega, mas a CRIS, a CAR e a IS querem ler o texto <i>As cores malucas</i>, que fizeram no dia anterior, na hora do tempo de estudo autónomo. A Prof. e os alunos concordam e elas vão para a frente ler. Começam a leitura todas ao mesmo tempo. Depois cada uma lê uma parte. No final, acabam, outra vez, todas ao mesmo tempo. Durante a leitura, sempre que aparece «cores malucas» dizem as três. Os alunos riem com as partidas das cores e no final batem palmas.</p> <p>Em seguida, o VI, o FR e o DI vão para a entrada da sala, onde tem um pequeno compartimento que é comum às três salas, mas que geralmente está desocupado, e começam a dar os últimos retoques ao seu projecto sobre os animais porque aproxima-se a apresentação.</p> <p>Dentro da sala, a Prof. escreve no quadro «sentem-se» e pergunta qual o sinal de pontuação que deve colocar. A CAT diz ponto de exclamação e a Prof. pergunta se acham bem. Outro aluno diz que não porque é uma ordem. Então, a Prof. pergunta qual o tipo de frase e a CRIS responde imperativa.</p> <p>A Prof. acaba de apagar o quadro e começa a escrever o texto da CAR no quadro, tal como ela o escreveu, para depois fazerem a correcção colectiva. A CAR olha para mim e dá um grande sorriso. Enquanto a Prof. escreve, pede aos alunos que estão na sala, pois três estão lá fora a adiantar o seu projecto sobre os animais, para escolherem um verbo a seu gosto e escreverem-no no tempo presente, passado e futuro. Depois diz que vai ver quem acaba primeiro e olha para mim e pisca o olho.</p> <p>A Prof. e os alunos estão todos a trabalhar. Alguns alunos escolhem verbos irregulares e revelam dificuldades na sua execução. Então, levantam-se e vão à biblioteca consultar gramáticas e dicionários ou vão perguntando alto à Prof. e a mim também.</p> <p>A Prof. acaba de passar o texto no quadro e começam a corrigir alguns verbos oralmente. Uns não conseguiram acabar de fazer um verbo, outros fizeram apenas um, mas houve quem fizesse dois e três verbos.</p>	<p>Elas combinaram entre si, sozinhas, como iam apresentar e eu achei espectacular. O texto estava criativo e as cores faziam muitas partidas. Eu acho que os alunos também gostaram porque fizeram silêncio, no final bateram palmas e riram-se.</p> <p>São estas passagens que eu acho fantásticas. São rápidas, os alunos gostam e a Prof. vai recordando conteúdos já trabalhados, mas no contexto real.</p> <p>Penso que a CAR sorri porque o seu texto foi escolhido e é uma aluna com algumas dificuldades, pois já me pediu ajuda algumas vezes.</p> <p>A Prof. estava na brincadeira, pois sabe que os alunos não ligam a essa de acabar primeiro</p>
9:05	<p>Segue-se a hora de melhoramento do texto da CAR. Todos os alunos querem falar e a Prof. pede para pensarem primeiro. O TO diz que tem muitos «e». A Prof. pede para não começarem já a dizer o que tem ou não tem porque é melhor</p>	

Hora	Relatos	Observações
11h	<p>irem por partes e cada um pôr o dedo no ar para falar. Enquanto a Prof. espera que todos tenham a folha com o texto pronta, alguns alunos já discutem o texto.</p> <p>Começa e cada um diz o que deve ser mudado para melhorar o texto. A Prof. assinala no texto as alterações que vão dizendo, nomeadamente: colocação de mais sinais de pontuação, substituição de outros, supressão de algumas partes repetidas...Entretanto surge uma dúvida maior numa frase e é pedido à CAR para explicar a sua ideia, para que não se altere o sentido. A aluna explica e passam à colocação de travessões para perceberem o que cada personagem diz. Durante o melhoramento, voltam muitas vezes atrás para fazerem a leitura toda e entenderem o texto na sua globalidade.</p> <p>Quando o texto está pronto escolhem um narrador e as várias personagens para fazerem a leitura do texto em voz alta. A CAR não quer ler. Lêem o texto duas vezes. Depois os alunos passam o texto no seu caderno. A Prof. dita uma parte para ajudar e engana-se. Os alunos começam a dizer oh!!!! E continuam a passar até ao intervalo.</p> <p>Está na hora da apresentação do projecto <i>Os animais em extinção</i>.</p> <p>Os alunos responsáveis já estavam desde as 10h e 45m a preparar o material, embora fosse a hora do recreio. Escolheram a sala de entrada para apresentarem o projecto. Então, colocaram uns painéis em frente para exporem os seus cartazes e mapas necessários, colocaram uma tapete vermelha no chão para os colegas e os alunos de outra turma, convidada, se sentarem.</p> <p>Depois de todos sentados e prontos começam.</p> <p>O VI apresenta os seus colegas do grupo e diz que o projecto é sobre os animais que estão em extinção devido à acção do homem. Começa pelos mamíferos, referindo o Panda Vermelho, o Panda Gigante e outros que não consigo escrever porque fala rápido. Memorizou o que está escrito nos cartazes e por isso só aponta para as imagens e vai explicando. Outro colega aponta no mapa o habitat natural dos animais.</p> <p>O FR apresenta os répteis seguindo a mesma metodologia. Os alunos ouvem em silêncio. O FR faz uma pausa e pergunta se existem dragões actualmente. Os alunos respondem quase todos que não. Um diz que só na televisão e riram-se.</p> <p>Por fim, o DI apresenta as aves. Não memorizou o que está escrito, mas lê claramente. Após a apresentação segue-se um tempo para perguntas e respostas.</p> <p>A Prof. diz que este projecto faz lembrar um outro que fizeram no início do ano, sobre <i>A protecção do ambiente</i> e onde explicaram o porquê da desflorestação e o que acontecia aos animais.</p> <p>A Prof. e os alunos convidados agradecem e retiram-se.</p>	<p>Os alunos, mesmo na hora do recreio, prepararam a sala onde iam apresentar. Gostei de ver a sua preocupação com o material e com o conforto dos colegas.</p> <p>Havia muita cooperação entre eles. Um falava, outro apontava no mapa e outro estava atento às perguntas.</p>

Hora	Relatos	Observações
	<p>Continua o tempo das perguntas e respostas. Como os alunos não põem questões, então, os do grupo começam a pedir aos alunos para localizarem no mapa os locais onde os animais vivem, para dizerem o que comem. O TO acertou a localização de um animal. Mas, a maioria está a ter dificuldade. O DI exalta-se e responde brusco quando os colegas fazem perguntas ou dizem que não sabem. Então, mudam de estratégia. Por exemplo, o VI pergunta onde vive a Galinha-sultana gigante e dá três hipóteses de resposta A, B e C. A resposta por vezes é ao acaso porque dizem B e eles respondem que não. Então, eles dizem A ou C conforme a situação.</p> <p>A Prof. intervém e pede para pensarem primeiro e só depois é que dão uma única resposta. Também pede ao DI para ter calma. Depois deste comentário tentam seguir as indicações, mas o DI ainda apresenta dificuldades em se controlar.</p> <p>Agora querem dar um diploma de Bom a todos, mas alguns alunos discordam, dizendo que há alunos que só merecem médio. A Prof. diz que aqueles que realmente não conseguiram responder às perguntas, talvez devem ter médio.</p> <p>Mas os elementos do grupo que apresentaram o projecto acham que todos fizeram um grande esforço para responderem e logo merecem um Bom.</p> <p>Quanto à avaliação, os alunos acham que eles apresentaram bem, mas a Prof. acha que o DI para a próxima deve comportar-se melhor.</p>	<p>Só o DI não teve calma em responder. Os colegas ouviam as questões e respondiam calmamente.</p> <p>Gostei da ideia do VI para solucionar as dificuldades dos colegas. Fazia a pergunta e dava três hipóteses de resposta. Assim, era mais fácil, mas tinham que pensar para acertar.</p> <p>A discussão sobre a avaliação demonstrava consciência das regras de actuação e falta do seu cumprimento.</p>
12:06	<p>A Prof. pede para os alunos que apresentaram o projecto arrumarem o material, tirar as folhas dos cartazes e coloca-las numa capa com separadores, capa e índice.</p>	
12:25	<p>Alguns alunos acabam de passar o texto da CAR e os restantes arrumam a sala, colocando tudo em ordem.</p> <p>Está tudo arrumado e os alunos vão para o campo jogar futebol. O grupo do Projecto também já finalizou e vai para o campo.</p> <p>Entretanto pergunto à professora se aquele cartaz com cartas que está na parede é sobre a correspondência com alguma escola.</p> <p>A Prof. responde que realmente trocavam correspondência com uma escola na Calheta. Já tinham escrito algumas cartas e eles mandaram resposta. Até foram lá visitá-los e foram muito bem recebidos. Os alunos quando escreviam já sabiam para quem estavam a escrever. Depois ficou combinado que eles, também, vinham visitar a nossa escola, mas nunca apareceram. Diziam que não tinham transporte. Mas, não era eu, aqui, que ia arranjar o transporte para eles virem cá. Eu arranjei para nós irmos, agora eles é que deviam, lá na freguesia, arranjar transporte para virem. Nós ainda escrevemos uma carta colectiva, a pedido dos alunos, e enviamos, mas nunca mais recebemos resposta. Depois, isto é tanta coisa... Mas foi pena. Alguns já tinham feito amizades.</p>	<p>Realmente, foi pena, mas acho que a professora tinha razão ou, também, podiam ter aproveitado este problema e tentar arranjar soluções.</p>

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: 05/06/2006 segunda-feira
Contexto: Escola Básica do 1.º Ciclo do Tanque
Observador: Elisabete Mendonça

Hora	Relato das observações	Inferências
12:45	<p>Hoje, na escola, a Prof. conta-me o que aconteceu.</p> <p>Dia 1 de Junho – Dia da Criança Os alunos da turma 4.º ano A ficaram na escola e fizeram um baile com os seus CD preferidos. Depois jogaram no campo de futebol. Também construíram um metro cúbico. Nas partes laterais fizeram pinturas alusivas ao dia da criança e escreveram o que é ser criança para eles. Depois de pronto, o Prof. de Educação Física pendurou-o no tecto da cantina. Mas antes, surgiu um pequeno problema. O metro era muito grande e não cabia na janela, nem na porta da sala. Tiveram que desmanchar uma aresta para poderem tirá-lo da sala. Depois de pendurado está espectacular, mas segundo a Prof. foi mesmo uma grande aventura. Os alunos disseram que gostaram muito deste dia.</p> <p>Dia 2, 3 e 4 de Junho foram ao Porto Santo de barco. Foi outra aventura que todos estavam ansiosos por viver. Durante a semana foram trazendo vários materiais (primeiros socorros, protectores solares, mapas, bonés...) necessários à viagem ao Porto Santo. Também escreveram cartas pedindo para visitarem certos locais no Porto Santo, nomeadamente a Quinta da Palmeira. Uma aluna, cujo tio é dono de uma pizzaria, pediu pizzas para comerem quando chegassem ao Porto Santo e ele colaborou. Outras empresas colaboraram com t-shirts, bonés e fios de identificação para levarem ao pescoço.</p> <p>Dia 5 de Junho. Só vinham à escola os alunos que queriam devido ao regresso tardio do Porto Santo, no dia anterior. No entanto, apareceram 12 alunos e, com restos de materiais, fizeram uma grande construção: uma múmia e um sarcófago. Depois decidiram que iam mostrar aos colegas, no dia seguinte.</p>	<p>Foi um dia que não irão esquecer.</p> <p>É uma actividade de extensão curricular, onde houve muita colaboração de várias instituições e de vários professores, pois acompanharam os alunos ao Porto Santo.</p> <p>Estes alunos demonstram que gostam da escola. Mas, a Prof. deixar eles fazerem uma construção de acordo com os seus interesses também foi muito positivo.</p>

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

<p>Data: 06/06/2006 terça-feira Contexto: Sala de aula, Escola Básica do 1.º Ciclo do Tanque Observador: Elisabete Mendonça</p>
--

Hora	Relato das observações	Inferências
8h	<p>É a hora de entrada. Ainda não estão todos os alunos na sala, mas os que estão, vão conversando sobre os acontecimentos que aconteceram durante a viagem ou na ilha do Porto Santo.</p>	
8:10	<p>Estão todos os alunos na sala. Como sempre é a hora do Ler, Mostrar e Contar. E, hoje, segundo a Prof. têm muito para contar e não será fácil acalmá-los. Os alunos estão eufóricos e falam uns com os outros sobre a sua ida ao Porto Santo e sobre outros assuntos. A Prof. tem uma bola de relaxamento e joga-a ao DI que a aceita sem deixar cair ao chão. Diz que é para se irem acalmando. Depois refere que no dia anterior houve alguns alunos que vieram à escola e têm uma surpresa para mostrar. Esses alunos levantam-se e saem da sala. Depois entram com uma grande caixa. É uma urna em cartão. Tem uns símbolos escritos a preto e vermelho na parte da frente. Os alunos fazem silêncio. Estão atentos. Alguém pergunta o que é. Depois abrem a caixa e lá dentro está uma múmia. Parece mesmo uma múmia. Os alunos ficam contentes e alguns levantam-se para verem melhor. O DI diz que é espectacular. Depois a Prof. pede para limparem a sala e eles arrumam tudo muito rápido. Quanto ao Porto Santo, a Prof. pergunta se me querem contar alguma coisa e eles dizem que correu tudo bem, que visitaram o Pico Castelo, o Centro Hípico, a Quinta Palmeira, a praia... e pedem para a Prof. me mostrar as fotografias que tiraram. A Prof. responde que fica para o dia seguinte porque ainda não tem tudo pronto no computador. Eles dizem que quando eu ver as fotos vou rir muito porque tem umas partes muito engraçadas. A Prof. diz que já combinaram isso para outra hora e que agora é necessário continuar. Então, mostra um novo ficheiro de contas e diz que fica no cantinho dos ficheiros, para quem quiser consultar e fazer. Há alguns alunos que já fizeram os outros todos. Agora podem espreitar este, até para ver se tem erros porque como é novo isso acontece.</p> <p>Depois uma aluna fala do Dia do Ambiente. A Prof. conta uma história de uma menina que teve boa nota na ficha, mas teve negativa porque não cumpria com aquilo que escrevia. Temos de ser coerentes. O JU diz que temos de fazer aquilo que dizemos e que defendemos.</p>	<p>Esta bola faz parte do material da sala.</p> <p>Realmente estava tão bem feito...</p> <p>Os alunos dão uma sugestão e a Prof. aceita.</p> <p>A Prof., novamente, a aproveitar a opinião de uma aluna para desenvolver competências pessoais e sociais</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
8:30	<p>A Prof. dá um projecto sobre a Europa ao VI e diz que é para acabarem quando puderem, mas até ao final do ano. Depois acrescenta que é um projecto antigo que não deram continuidade porque, entretanto, fizeram outros e aquele foi ficando ali, mas agora era bom acabarem para depois arrumarem os projectos todos. Também refere que existe alguém que tem de acabar o projecto sobre a Madeira e sobre o percurso escolar, e esse é para mostrar aos pais no dia da reunião. E são vocês que vão apresentar. A CA diz que sabe e que vão acabar na hora do Trabalho de Projecto.</p> <p>Antes de avançarmos, a Prof. pergunta se não é melhor fazer a eleição do moderador. Os alunos concordam e a Prof. distribui papelinhos e diz que quem escreve é o IG e quem recolhe é a CR. Depois lembra que devem ver quem já foi moderador para não repetirem.</p> <p>A CR recolhe e o IG vai para o quadro escrever. Na contagem, há um aluno que escreveu gorila e a Prof. diz que esse voto é nulo. Ninguém comenta. No final, há três empates, com quatro votos. O JU distribui novos papelinhos e votam novamente. O FR ficou com 8 votos, o IG com 11 e o RU com 5. O moderador é o IG.</p> <p>A Prof. chama a atenção de que existem dois meninos, o DI e o VI, que estão sempre a falar e a rir e isso perturba o trabalho na sala. Um aluno diz alto gorila e a Prof. não gosta. Outro responde que também lhe chamaram rabugento. A Prof. diz avancemos e começa a distribuição de tarefas: moderador, secretário, tempo, calendário, presenças, arrumação, capas, mensageiro, biblioteca, contabilidade, verificar registos, ajudar Prof. Decidem dois alunos para cada actividade e o JU coloca os nomes no quadro das tarefas.</p>	<p>Têm muitos projectos. E este para mostrar aos pais no dia reunião de pais aumenta-lhes a responsabilidade.</p> <p>Momento de verdadeira democracia na sala de aula.</p> <p>Não fazia ideia de tantas tarefas. Nos outros dias, os alunos cumprem estas tarefas sem nós percebermos, mas no final vêem se as tarefas foram cumpridas.</p>
8:45	<p>Chegam outras professoras à sala para apoiarem. A Prof. decide que não vão fazer, agora, o Plano Semanal porque já chegaram as professoras. Fazem mais tarde. No entanto, diz que têm de fazer o plano do dia, num instante. Agora, as professoras vão trabalhar problemas de Matemática com... e os alunos ajudam a dizer os nomes BE, SO e MO.</p> <p>O NU continua a rir e a falar e a Prof. pede para sair da sala e ele sai para a sala em frente. Como a porta tem vidro dá para ver que fica do lado de fora, calado e a observar o que se passa na sala.</p> <p>Para a outra professora decidem mais quatro alunos e os restantes vão trabalhar autonomamente, mas é obrigatório um texto sobre a ida ao Porto Santo.</p>	
9h	<p>Entretanto, o NU entra e começa a trabalhar sem fazer barulho e ninguém comenta. É Tempo de Estudo Autónomo.</p>	

Hora	Relato das observações	Inferências
10:15	<p>A JE levanta-se e vai para o seu blog, o DI continua o seu PowerPoint sobre os Morangos com Açúcar para apresentar na sala. Outros alunos trabalham nos ficheiros. O RA prepara uma experiência, na rua. Pergunto-lhe se é para hoje e responde-me que não pode ser porque tem que deixar as molas a secar primeiro. Alguns alunos acabam aos seus projectos. A Prof. diz alto que não se podem iniciar projectos porque já estão no final do ano e não dá tempo.</p> <p>Ninguém está a escrever um texto sobre a ida ao Porto Santo, como a Prof. pediu.</p> <p>Intervalo</p>	Diferenciação no trabalho.

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

<p>Data: 07/06/2006 quarta-feira</p> <p>Contexto: Sala de aula, Escola Básica do 1.º Ciclo do Tanque</p> <p>Observador: Elisabete Mendonça</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
8:00	<p>Começam com o ler, mostrar e contar.</p> <p>O VA é o primeiro a querer falar. Diz que está preocupado com o irmão que não dormiu em casa e não atende o telefone. A Prof. pergunta quantos anos tem o seu irmão e ele responde que tem 18. A Prof. tranquiliza-o dizendo que o irmão já é grande e deve estar na casa de algum amigo e provavelmente ficou sem bateria. O VA fica calado.</p> <p>A Prof. faz a revisão das tabuadas porque tinha mandado estudar para casa. Vai perguntando e alguns alunos vão respondendo.</p> <p>Depois segue-se a projecção, na parede, das fotografias sobre a ida ao Porto Santo. Convidaram para ver as fotos, as professoras que foram com eles ao Porto Santo e a Sra. Directora que não compareceu porque tinha que sair. A Prof. disse que não fazia mal porque via noutra hora.</p> <p>São muitas e conforme o JU vai passando as fotos, os alunos vão fazendo comentários do que aconteceu. Começam com as fotografias no barco, no dia da partida, depois mostram o que fizeram na ilha e, por fim, o regresso, novamente, no barco. Também vimos uma peça de teatro com os professores e os alunos, feita no Porto Santo, depois do jantar, na casa onde ficaram. Um aluno diz que o VI tem muito jeito. Todos nos rimos muito com o filme. Estava mesmo engraçado. Vimos fotografias até às 9h e 15m.</p>	<p>O VA é um aluno com NEE.</p> <p>Sempre que podem convidam outras pessoas para irem para sua sala.</p>
9:15	<p>Terminada a secção de fotografias e cinema, a Prof. pede a escrita de um texto sobre a ida ao Porto. Alguns alunos começaram a dizer que não queriam. A Prof. disse que hoje</p>	

Hora	Relato das observações	Inferências
10:15	<p>tinha que ser. É claro que se alguém já tinha feito no dia anterior não precisava fazer hoje novamente. Mas ninguém tinha feito no dia anterior. Algumas alunas puseram-se em grupo de três, outras em grupo de dois e outros quiseram sozinhos. Há alguns que estão contentes porque vão escrever coisas divertidas que aconteceram para depois rirem na hora da leitura.</p> <p>O NU reclama que não quer escrever, mas depois lá começa. Passo ao seu lado e pergunto como vai o seu texto. Diz-me que posso ler. Leio e fico admirada. Como não queria escrever pensei que talvez não estivesse bom, mas pelo contrário. Já tem meia página sobre a ida no barco Lobo Marinho e está com sequência e com uma boa estrutura frásica. Comento que se continua a escrever assim com todos os pormenores, vai precisar de muitas folhas para escrever a ida, a permanência na ilha e a vinda. Perante este comentário responde-me que só vai escrever a ida. Os outros escrevem sobre os outros aspectos.</p> <p>O QU já vai no final da segunda página e está com vontade de escrever mais. Outros têm pouco.</p> <p>Intervalo</p>	<p>A escrita tem sempre uma finalidade. Há alguns alunos que já estavam contentes porque iam ler o seu texto na hora do Ler, Mostrar e Contar.</p> <p>Muitos alunos gostam de produzir textos. Até aqueles que reclamam fazem bem e gostam de mostrar.</p>

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

<p>Data: 08/06/2006 quinta-feira</p> <p>Contexto: Sala de aula, Escola Básica do 1.º Ciclo do Tanque</p> <p>Observador: Elisabete Mendonça</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
8:00	<p>Hoje quando cheguei à escola já estavam todos na sala de música. Iam ter música com a sua Prof. porque a Prof. de Música estava doente.</p> <p>A Prof. juntou os dois grupos do 4.º Ano da manhã para que ninguém ficasse sem música e assim já treinavam o hino.</p> <p>É uma sala sem mesas e com cadeiras, apenas, à volta. Então, os alunos puseram-se à volta da sala, formando um grande círculo.</p> <p>Primeiro bateram a pulsação e fizeram vários batimentos. Rodam à volta da sala e vão fazendo batimentos. O VI faz palhaçadas e a Prof. diz que ele tem muito jeito e deve dizer à mãe para colocá-lo no teatro. Depois continua e diz meninos ao centro. Os rapazes vão para o meio e fazem uma roda que anda em sentido contrário à roda das meninas. Depois a Prof. diz muda e todos fazem certo.</p> <p>A Próxima sugestão é um rapaz e uma rapariga. Enquanto se acertam o VA diz que o seu irmão já apareceu.</p>	<p>A aula de música foi a única que me fez lembrar as aulas tradicionais, mas não tinha nada a ver com aulas expositivas ou que só a Prof. assume o papel principal.</p> <p>Primeiro, o juntar as duas turmas já foi diferente. E, depois, os alunos tiveram uma participação muito activa. Não só cantaram, como dramatizaram e...</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
	<p>Tinha ido com os amigos. O NU começa a brincar. A Prof. diz que o NU foi para casa pensar e que hoje já falou com ela e por isso não quer mais tontices. O NU põe-se direito.</p> <p>Agora vão fazer o jogo do relógio. Todos marcam a pulsação e um aluno de cada vez repete um batimento diferente que a Prof. executou. Acabam todos fazendo o mesmo. A Prof. pede cuidado porque alguém está andando muito depressa. Depois repetem, um de cada vez até chegar ao fim. A Prof. diz que houve interferências na linha telefónica e os alunos dizem que foram apenas dois alunos que interferiram.</p> <p>Continuam em cânone. A Prof. faz um exercício e eles repetem. A Prof. faz outro e assim sucessivamente.</p> <p>A Prof. depois pára e diz que vão cantar uma música do porco. O JU diz que sempre que cantam a canção do porco, a CR traz a camisola do porco. Começam a rir.</p> <p>O DI não acompanha as paragens que fazem, mas continua na roda.</p> <p>A Prof. põe a música a tocar e eles andam em todas as direcções. Quando a música pára, eles param também. Depois fazem estátuas diferentes: altas, baixas, médias, largas. O RU e o TO fazem uma estátua, os dois. É um ladrão que diz mãos ao ar e o outro obedece. A Prof. acha a estátua muito engraçada e pede aos outros alunos para observarem e comentarem. Depois a Prof. faz uma e eles imitam. A Prof. diz imitar o DI e todos olham para o DI e fazem o mesmo que ele. O VA senta-se no chão.</p> <p>Há três alunos que estão a fazer barulho.</p> <p>A Prof. diz que agora vão fazer o texto do escultor do VI e é preciso ouvir as regras. Então, é assim: um é o escultor e o outro é o barro. Enquanto há música o escultor vai fazendo a sua estátua, quando a música pára o barro foge. Os alunos explicam por suas palavras para ver se perceberam. Depois a Prof. põe música e começam. Esculpem estátuas diferentes. Entretanto, a música pára e o barro foge. Quando a música volta, encontram-se novamente e começam novo trabalho.</p> <p>O RA senta-se e diz que este jogo faz muito barulho. A Prof. manda sentar no chão e fazer estalinhos. Todos se acalmam. Mas há alguns alunos (JU, NU, VI e RA) que a Prof. chama a atenção porque não sabem ter a boca fechada.</p> <p>Agora vão ouvir uma música e vão inventar uma história para a música. Um aluno pergunta se podem fechar os olhos. A Prof. responde que sim.</p> <p>O JU pergunta se pode ser no PowerPoint. A Prof. diz que é com o corpo, mas depois pode fazer no PowerPoint.</p> <p>A Prof. muda dois alunos porque estão a fazer barulho e pede para ouvirem a música. Eles dizem que é uma marcha e que tem flautas. A Prof. diz flauta transversal. Outro aluno refere que a</p>	<p>A hora em que escrevi mais foi na aula de música.</p> <p>Foi um aluno do 4.º A que perguntou se podia fazer no computador. Eles gostam de personalizar e a Prof. aceita.</p>

Hora	Relato da observação	Inferências
8:50	<p>música ora era forte, ora era fraca. A Prof. diz que tem vários andamentos. Depois põe a música novamente e pede para descobrirem os instrumentos. Descobrem os pratos. Acaba a música e vão todos para a roda. A Prof. diz um segredo a cada aluno e pede para não esquecerem.</p> <p>Depois diz números 1 para aquele canto da sala, números 2, para o outro canto, e assim sucessivamente até formarem cinco grupos.</p> <p>Põe a música, pedem para ouvir e depois vão inventar uma história em grupo ou uma dança para apresentar aos outros. Ouvem a música e decidem se é gestos, histórias, dança... Há muito barulho na sala, mas estão a trabalhar.</p> <p>A Prof. pede para apresentarem. Os alunos dizem que é pouco tempo. A Prof. diz que apresentam apenas um esboço do que vão fazer. Concordam.</p> <p>O primeiro grupo são três meninas sentadas no chão e os restantes batem-lhes ao ritmo da música, por qualquer coisa que não percebi.</p> <p>O segundo grupo diz que é teatro. São os palhaços falhados que fazem palhaçadas. A Prof. diz que não ligaram muito ao andamento da música, mas os alunos batem palmas porque gostaram.</p> <p>O outro grupo era um aluno a fazer de cavalo e outro a montá-lo. Depois dançavam ao som da música. Entretanto caçou um coelho que havia na sala. As duas meninas do grupo estavam lá presas e o cavaleiro salvou-as. Quando a música parou o DI contou esta história para nós percebermos melhor e diz que para a próxima fazem melhor. O QU diz que o seu grupo não quer apresentar. O NU diz que também fica calado.</p> <p>A Prof. diz que acabou a apresentação. Todos para o chão com a barriga para cima. Ouvem a música e consoante a Prof. toca em cada aluno, levantam-se e vão para a sala, sem fazer barulho. Lá pegam nos ficheiros de Matemática.</p>	Estratégias do agrado dos alunos.
9:00	<p>A Prof. diz-me que lhe pediram para ensaiar o MUSICAEB, uma vez que a Prof. de Música está doente e que aceitou. Agora tem que ir. Eu fico na sala até ao intervalo. Depois vem outra professora e eu vou embora.</p>	Quando fiquei sozinha, pensei que talvez não iam se comportar bem, mas não,
9:15	<p>A maioria dos alunos escolhe um texto, dos que estavam afixados no quadro, para ilustrar e para depois porem no livro colectivo da escola, aquele que estão a pensar fazer. Os alunos vão lendo os textos, escolhendo e desenhando. O TO chamou-me para ver o seu texto sobre animais com nomes esquisitos. Leu com expressão para mim e depois continuou a desenhar.</p> <p>O DI pediu para fazer a capa do projecto os Animais em Extinção, porque só faltava isso para acabar o trabalho.</p>	continuaram a trabalhar como se a sua Prof. estivesse ali. Neste caso, podemos dizer que assumi o papel de Prof. orientadora e cooperante. Os alunos realmente
10:15	Intervalo	são impecáveis.

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: 19/06/2006 segunda-feira
Contexto: Sala de aula, Escola Básica do 1.º Ciclo do Tanque
Observador: Elisabete Mendonça

Hora	Relato da observação	Inferências
8:05	<p>Quando chego, os alunos dizem-me que já andaram a treinar para o concurso de cultura geral, <i>A Malta Vai Pensar</i>, e hoje têm que escolher a equipa finalista e o porta-voz. Mas, agora têm ginástica.</p> <p>A Prof. pede para irem à ginástica e planificam para a semana quando voltarem. Também diz que já tem as provas corrigidas, aquelas que fizeram na semana anterior, com as outras professoras, enquanto tinha ido ensaiar para o MUSICAEB.</p> <p>O VI pede para a professora dizer como estão e a Prof. diz que ele teve satisfaz plenamente.</p> <p>O DI escreveu um texto muito bonito no conteúdo, mas tem que ter mais cuidado com a pontuação. É um romance, onde está muito apaixonado. Deve ser por isso. E Continua. Há meninos com falta de concentração e por isso não fizeram tudo bem...O NU diz que deve ser ele. A Prof. responde-lhe dizendo que teve um bom, mas que podia ter melhor.</p> <p>O VI diz que fim-de-semana leu cinco livros.</p>	<p>Os alunos estão muito entusiasmados com o concurso.</p>
8:15	<p>A Prof. diz que está na hora da ginástica e vamos todos para o campo.</p> <p>Enquanto os alunos se colocam em fileira, o VA vem dizer que hoje faz anos. A Prof. pergunta a que hora traz o bolo. Ele pensa um pouco e responde às 11 horas.</p> <p>O Prof. de Educação Física chega e pede todos em fila, direitos. Correm e depois medem pulsação. Em seguida vão buscar as bolas, formam grupos e fazem o que o Prof. pede sem problemas.</p> <p>Acaba a aula. Regressam à sala depressa porque é a eliminatória para o concurso <i>A Malta Vai Pensar</i>.</p>	
8:45	<p>A Prof. faz perguntas de cultura geral e os alunos põem os dedos no ar e respondem.</p> <p>Por exemplo: Qual o dia em que se festeja a Implantação da República? Diz dois nomes colectivos. Resolve o seguinte problema: se tivesses 18 caramelos, quantos davas a 3 meninos? Um aluno responde 9 e os outros dizem que não está certo e perguntam como é que podia dar 9 a cada um se eram 3. E dizem a resposta certa.</p> <p>Seguem-se outras perguntas sobre os principais órgãos do sistema circulatório, respiratório, sobre dúzias e dezenas, sobre nomes colectivos, classificação das sílabas, horas, sobre o género, o número, sobre o que é uma década, um século, um ano, sobre o nome de plantas e frutos... Às vezes os alunos acertam, outras não, aí discutem entre si e descobrem o certo.</p>	<p>É agradável ver o entusiasmo dos alunos a responderem àquelas perguntas todas e quando não sabem discutem ou vão à biblioteca pesquisar para descobrir.</p> <p>É um grupo muito empenhado.</p>

Hora	Relato da observação	Inferências
	<p>Agora, a Prof. pede que formem 3 equipas. Os alunos agrupam-se e espalham-se pelos cantos da sala. Na equipa A fica o QU, o JU e o FR. Na equipa B fica a SO, a CA e a SA. A equipa C é composta pelo RA, pelo TO e pelo VI.</p> <p>A Prof. espera silêncio para começar e pede para cada grupo escolher um porta-voz. Depois lembra que mesmo que alguém saiba a resposta, não pode dizer alto. Tem de a transmitir primeiro ao porta-voz, caso contrário, fica desclassificado.</p> <p>A JE vai para o quadro para marcar os pontos. Chega uma pessoa para falar com a Prof. e ela pede a um aluno que fique no seu lugar. Foi o JU. A Prof. regressa e o JU quer continuar a fazer as perguntas. A Prof. deixa.</p> <p>O DI interrompe para esclarecer os pontos, mas dizem que não é necessário porque está tudo no quadro.</p> <p>As perguntas seguintes foram sobre quem foi o primeiro Rei de Portugal, quem é o Presidente da República, sobre ângulos... A Prof. comenta alto que são perguntas fáceis. Depois acrescenta que são mais duas perguntas por grupo e muda.</p> <p>Formam-se novas equipas e começam as perguntas.</p> <p>O VA responde antes da equipa. Em vez de uma penalização, fazem outra pergunta e o VA tanta se concentrar.</p> <p>A equipa B teve mais pontos (10). As outras equipas tiveram 7 e 9. No entanto, acham que ainda falta alguns dias e é melhor não escolher já a equipa que vai ao concurso. Treinam mais para amanhã e depois escolhem. Alguns dizem que não devem ser os mesmos do ano anterior. Isto dá confusão porque o VI quer ir e já foi no ano anterior.</p> <p>A Prof. diz que vai quem sabe e se porta bem. O NU diz que sozinho não vai. Alguns insistem que o VI deve ir porque sabe, mas outros insistem que não porque já foi no ano anterior. Fica para decidir noutro dia e vão planificar para a semana porque a Prof. vai sair dois dias. Depois começa a traçar a agenda no quadro e o aluno dessa tarefa também se prepara.</p> <p>O JU sugere que se treine no início do dia. O VI sugere que sejam apenas duas equipas em disputa. A Prof. prefere três equipas, mas acaba por concordar com os alunos.</p> <p>Entretanto, há um aluno que se senta na cadeira da Prof. e ocupa a sua mesa. A Prof. pede para o aluno sair e depois lá está ele outra vez. A Prof. pergunta o que se passa. Respondem que ele está apaixonado. Então, a Prof. troca-o de lugar porque não pode estar sempre distraído a olhar para a janela.</p> <p>Mudando de assunto refere que nas últimas fichas que fizeram falharam os adjectivos, por isso vão estudá-los na próxima quarta-feira.</p> <p>O DI acusa que a CA diz que ele vai levar e ele acha que não fez nada de mal. Ela diz que ele está sempre a fazer barulho. O JU pede para terem cuidado com os dentes.</p> <p>A Prof. disse também que é preciso calma e muito cuidado.</p>	<p>Formam equipas num instante sem problemas.</p> <p>Ninguém reclamou porque foi o VA que é um aluno com NEE e precisa de outro tratamento.</p> <p>Há negociação entre Prof. e alunos e entre alunos, na planificação.</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
	<p>Depois faz referência a um e-mail que recebeu no dia anterior sobre a violência dos animais e onde chega à conclusão de que as pessoas, às vezes, podem ser mais agressivas do que os animais. Os alunos querem ver o e-mail e a Prof. diz que fica para depois. Agora não pode ser.</p> <p>Continuando o trabalho, na próxima segunda-feira à noite é dia de reunião aos pais. Então, têm que acabar o PowerPoint para apresentar aos pais, juntamente com as fotos. Assim, hoje e na quarta-feira, vão acabar os vossos projectos. Todos os dias de manhã vão treinar para o concurso <i>A Malta Vai Pensar</i>. Escrevem na agenda.</p> <p>Na quinta-feira preenchem o meu questionário. E o questionário dos pais fica para o dia da reunião.</p> <p>Depois marcam na agenda as tarefas que já são de rotina: música, ginástica, Conselho, tempo do estudo autónomo...e colocam na parede. Ainda ficam alguns espaços em branco, mas a Prof. diz que logo decidem.</p> <p>A Prof. anuncia que devem informar os pais de que a compra dos bilhetes para o MUSICAEB é na loja do cidadão e custam 5 euros para adultos e 2 para crianças.</p>	<p>Planificação interactiva do trabalho semanal.</p>
10:00	<p>Distribuição do ficheiro novo da matemática, por todos os alunos, para resolverem e corrigirem possíveis erros.</p> <p>Os alunos querem papel quadriculado e as folhas que têm não chegam para todos. Então, um aluno sugere que vai à sala do lado pedir a outra professora. Foi e trouxe folhas. Distribui por quem quer e começam a fazer o ficheiro. Entretanto, já é a hora do recreio e não dá tempo para acabar de ver. A Prof. diz que continuam depois do intervalo. Agora, vão lá para fora lanchar e brincar.</p>	
10:15		
10:45	<p>Acabam de corrigir o ficheiro. Realmente, existiam duas contas que não estavam certas e os alunos descobriram-nas. Uns resolvem as contas no quadro com a Prof. Outros chamam-me para dar uma ajudinha. Por exemplo a CAR. Entretanto, a JE diz-me que posso ir fazer outra coisa porque ela já está disponível e pode ajudar a CAR. Quem já fez os ficheiros que tinham marcado no PIT está a ler histórias, na biblioteca. Uma dessas alunas que está a ler, veio perguntar-me se sabia o que quer dizer “iam todos apumados”.</p>	<p>Os alunos ajudam a corrigir trabalhos dos professores.</p>
11:00	<p>A Prof. decide mostrar o e-mail que lhe tinham pedido anteriormente, sobre a violência dos animais. Mas primeiro mostra um sobre o funcionamento do cérebro. Alguns alunos dizem interessante. Depois mostra o da violência entre pessoas e animais. Quando acaba, o VI pede para repetir porque não percebeu bem. A Prof. mostra novamente. RU diz que os leões estão violentos e a menina não. O VI não concorda. Diz que os leões estão bem tratados e a menina é que tem o olho negro. Outro diz que não se sabe o que os pais lhe fizeram.</p>	<p>Parece uma brincadeira, mas este e-mail interessou os alunos e serviu para reflectirem e debaterem. Estas várias opiniões são interessantes.</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
11:15	<p>Arrumam os ficheiros porque está na hora de treinar para o concurso <i>A Malta Vai Pensar</i>. É necessário formar novas equipas, diz o JU. Mas, alguns alunos discordam dizendo que devem ser as mesmas. Por fim, decidem que devem participar todos. Fazem silêncio e escolhem novas equipas. A Prof. diz que o que interessa é treinar com a turma toda, não é só para o concurso... e vamos começar. O JU diz que espere porque falta escolher o porta-voz. A Prof. dá tempo para fazerem a escolha. Os alunos pensam, conversam uns com os outros, fazem barulho e quando a Prof. diz já chega, ainda falta um grupo decidir. Depois decidem rapidamente.</p>	
11:25	<p>A Prof. faz a primeira pergunta e é sobre os conselhos da Madeira. O Porta-voz responde 9 e não está certo. A Prof. aproveita a ocasião e enumeram todos os conselhos da Madeira. Os alunos que não estão nas equipas estão a fazer barulho. A Prof. refere que quem fizer barulho não vai pertencer a nenhuma equipa. Fazem silêncio.</p> <p>Cada equipa responde a 10 perguntas. Ora acertam, ora falham. Quando não acertam, a professora não avança sem descobrirem a resposta certa, primeiro com os elementos da equipa e depois com os restantes da turma. Quase todos os alunos que estão na assistência estão a ouvir.</p> <p>Quando estas equipas acabam, batem palmas. A Prof. diz que é para todos porque todas as equipas fizeram um grande esforço para acertarem, responderem só na sua vez e esperar que fosse o porta-voz a dizer a resposta certa.</p>	<p>Lá está a Prof. a aproveitar todas as oportunidades para trabalhar conteúdos, sem ser na hora específica para isso.</p> <p>Reconhecimento pela prática das regras.</p>
11:56	<p>O FR quer mostrar uma coisa. A Prof. pede silêncio. O FR pede o computador portátil da Prof. e procura um site para mostrar. Enquanto, os outros alunos levantam-se e ligam os computadores da sala para escreverem nos seus blogues. Quatro alunos pedem para treinar as perguntas do Concurso <i>A Malta Vai Pensar</i>. Três grupos vão finalizar projectos sobre A História da Madeira, sobre Os relógios e sobre O percurso escolar dos alunos, desde o primeiro ao quarto ano de escolaridade.</p> <p>O JU foi para o MSN, mas está com dificuldades em entrar em contacto com os seus amigos. Então, pega no seu telemóvel e telefona ao seu irmão que lhe diz o que deve fazer, e lá consegue o que quer. A Prof. não vê ele telefonar, mas também não incomodou ninguém.</p>	<p>Este aluno, sozinho, procura um site e mostra aos colegas.</p> <p>Resolve o problema sozinho sem incomodar. Se fosse numa sala com modelo tradicional, ele não podia usar o telemóvel na sala.</p>
12:45	<p>Está quase na hora do almoço e a CAT vai ao pé da Prof. pedir-lhe se pode levar a casa as perguntas do concurso para treinar. A Prof. concorda, mas lembra que não pode deixá-las em casa. São necessárias para o concurso <i>A Malta Vai Pensar</i>, no dia seguinte.</p> <p>Os alunos arrumam para sair. Está na hora, mas alguns não querem desligar os computadores. Pedem à Prof. para ficarem na sala, mas a Prof. não concorda, dizendo que ninguém fica na sala. Está na hora do almoço. Lentamente, lá vão fazendo o que a Prof. pede enquanto falamos e arrumamos as duas.</p>	<p>O pedido da aluna demonstra interesse, para no outro dia responder bem, e a autorização da Prof. indica confiança na aluna e incute responsabilidade.</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
9:00	<p>A seguir o Hino da Madeira. Também precisa de algumas correcções. Gera-se alguma confusão, barulho, os alunos falam... A Prof. pede para o VI cantar, mas ele responde que não sabe.</p> <p>A Prof. faz alguns batimentos e os alunos repetem todos contentes. Depois cantam novamente, mas o Hino da Madeira ainda não está afinado. No entanto, está na hora de terminar a aula.</p> <p>Regressam à sala. A Prof. pede a um aluno que vá buscar a letra das canções para distribuir pelas salas e comenta para mim que eles têm que treinar com as suas professoras para ficar bom porque ela sozinha não consegue.</p> <p>Depois diz, antes que esqueça, que os alunos têm de seleccionar um título para o livro colectivo da escola. Os alunos respondem que queriam <i>Um Tanque de Histórias</i>. E ficou esse título. Não sei quais eram os outros, pois era um assunto que já tinham discutido noutra dia.</p> <p>A seguir, a Prof. refere que como têm dificuldade nos pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e nos graus dos adjetivos e que é necessário saber para o concurso <i>A Malta Vai Pensar</i>, vão à biblioteca consultar as gramáticas e fazer uma grelha com tudo.</p> <p>Os alunos juntam-se em grupos de dois e de três e começam a trabalhar. Primeiro vão à biblioteca da sala buscar as gramáticas, em segundo lugar consultam o índice para verificar onde está o conteúdo que precisam e em terceiro lugar, vão novamente à biblioteca buscar marcadores para assinalarem as páginas necessárias. Depois começam a ler e a descobrirem o que querem.</p> <p>Falam entre si e descobrem que apesar das gramáticas não serem iguais tratam da mesma coisa, embora de maneira diferente. Trocam opiniões sobre o que cada uma diz. Gera-se algum barulho, mas estão a trabalhar. Alguns até já têm o caderno aberto para começarem a escrever.</p> <p>A Prof., entretanto, já escreveu um texto no quadro. Pede para pararem o que estão a fazer, para deixarem as gramáticas em cima das mesas e para lerem o que passou no quadro. Depois de lerem, a Prof. começa a cantar porque o texto é a letra de uma canção. Os alunos escutam e gostam. Depois cantam também e batem a pulsação.</p> <p>Uma aluna levanta-se e distribui as capas porque é a sua tarefa. Penso que é para passar o que está no quadro. A Prof. pede para procurarem naquele texto os pronomes e os adjetivos, e para sublinharem com giz de cor diferente. A CA diz que vermelho é um adjectivo e vai ao quadro sublinhar.</p>	<p>É necessário colaboração para que tudo corra bem.</p> <p>Gosto do título do livro porque a escola chama-se Tanque.</p> <p>Ultrapassam uma dificuldade, mas com uma finalidade muito importante para os alunos, que é o concurso, e com uma metodologia activa. Assim, os alunos aprendem melhor.</p> <p>Este texto que é a letra de uma canção também é uma estratégia interessante para os alunos aprenderem os pronomes e adjectivos.</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
10:45	<p>O VI diz que tu, nós e vós, também são pronomes. A Prof. pergunta que tipo de pronomes. Responde que são pessoais. O JU, olhando para a gramática, diz que mim e te, também são pronomes pessoais. A Prof. diz que podem passar no caderno, mas primeiro pede ao NU e ao JU para darem uma volta, para se acalmarem.</p> <p>Quando acabam de passar o que está no quadro, fazem exercícios práticos sobre o grau dos adjectivos, utilizando os próprios alunos. Depois a Prof. regista as frases no quadro, por exemplo, o JU é mais baixo do que a SO. Os alunos depois de consultarem as gramáticas dizem em que grau está. Em seguida, a Prof. diz frases e os alunos descobrem o grau. Depois são os alunos que dizem frases e os outros descobrem a resposta.</p> <p>Depois de vários exercícios com o grau comparativo, segue-se o mesmo, mas com o grau superlativo.</p> <p>Entretanto, chegam duas professoras à sala e pedem para tirar fotografias para porem no projecto <i>Preparando para o Futuro</i>, o qual foi desenvolvido pelos alunos, durante o ano lectivo, na parte da tarde. Está todo pronto. Falta só colocar algumas fotos. Tiram as fotografias e já está na hora do recreio.</p>	<p>Esta interacção na gestão das aulas é muito positivo e os alunos interessam-se mais.</p>
10:55	<p>A Prof. entra e está muito barulho. Então, diz que vai à casa de banho e quando chegar quer duas equipas diferentes das do dia anterior para treinarem para o concurso <i>A Malta vai Pensar</i>.</p> <p>Os alunos formaram três equipas, de quatro elementos rapidamente. Uns alunos levantaram-se e foram para os cantos da sala. Os outros que queriam pertencer às equipas, também se levantaram e foram para o grupo que queriam, até ter quatro elementos. Quando as equipas já estavam formadas ainda havia dois alunos que também queriam pertencer, mas não podia ser porque todas já tinham 4 elementos. E, assim, formaram três equipas sem grande confusão. Ainda escolheram a JE para marcar os pontos, no quadro.</p> <p>Quando a Prof. regressa já estão todos prontos para começar o concurso. A Prof. pede as perguntas à CAT. Esta responde que já as colocou no armário ao pé das outras. A Prof. começa com as perguntas e as equipas vão respondendo. Hoje estão a acertar mais vezes. O treino acaba às 11h e 40 m. A Prof. refere que ainda falta escolher a equipa final. Uns alunos dizem uns nomes, outros dizem outros e gera-se alguma confusão. Então, a Prof. escolhe o NU, a BE e a IS, para escolherem 8 alunos. No dia seguinte, com esses alunos fazem duas equipas e consoante o desempenho de cada equipa, decidem qual vai à final.</p> <p>Entra na sala uma educadora e diz que vem pedir o computador ao VA. A Prof. chama o VA e diz que é com ele que a educadora quer falar. Ele sorri e olha atentamente. Ela pergunta se ele pode emprestar o seu computador para fazerem uma reunião aos pais. Ele pergunta a que hora é a reunião.</p>	<p>Sozinhos conseguiram organizar tudo.</p> <p>A aluna que levou as perguntas já as tinha colocado no lugar certo. Foi responsável. Esta situação fez-me pensar que se realmente queremos alunos responsáveis temos que lhes dar oportunidade para tal.</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
12:05	<p>Ela responde que é às seis horas. Ele responde que hoje sai às 3 horas, por isso não há problema nenhum. Pode ser. A educadora diz que ele tem que lhe dar a password. Ele responde que está bem e a Prof. dá-lhe um papel para ele escrever.</p> <p>A Prof. conta-me que um dia, o VA emprestou o seu portátil, mas não disse a password. Em princípio, pensaram que era fácil descobrir porque ele é fanático pelo Benfica. Até tem um blogue sobre o Benfica. Então, escreveram Benfica, nomes de jogadores, mas nada. Não conseguiram descobrir. Então, como tinham o telefone do JU, o seu grande amigo aqui da sala, telefonaram-lhe a perguntar. Conclusão. Como o VA deixa sempre o seu computador no gabinete da Sra. Directora, não queria que ninguém mexesse nele, sem a sua autorização. Então decidiu mudar a sua password e só dizer ao seu amigo. Mas o mais engraçado nesta história, contava a Prof., era a nova password. Como ele detestava o Porto, então escolheu essa palavra de propósito para que ninguém descobrisse. Isto para a Prof. é ser muito inteligente.</p> <p>A Prof. diz que vão fazer trabalho no PIT.</p> <p>Alguns alunos consultam o seu PIT. Outros levantam-se e vão logo para os computadores. A Prof. diz que os três alunos que estão a fazer o projecto sobre os descobrimentos têm prioridade no computador, para acabarem o PowerPoint. Depois empresta o seu portátil, acto que faz todos os dias, bem como a sua máquina fotográfica e a sua pen, para gravarem os trabalhos.</p> <p>As alunas que estão a fazer este projecto chamam-me porque querem mostrar o seu trabalho. Já têm muita coisa escrita e têm imagens lindíssimas dos descobridores e das terras descobertas. Conforme vou lendo vou alterando algumas palavras que não estão bem escritas. Depois digo que é melhor continuarem a trabalhar, caso contrário não vão adiantar o trabalho. A Prof. pede para introduzirem as imagens e escreverem o que querem dizer porque depois dá um jeitinho, em casa, na formatação.</p> <p>O IG chama-me para ver a sua história que está a passar no computador. A Prof. pede para eu ditar-lhe o resto da história, para ser mais rápido e para finalizar hoje. Depois vai ilustrá-la para o livro colectivo.</p>	<p>Este episódio e o que a Prof. conta indicam realmente que o VA é inteligente e que a Prof. valoriza estas pequenas coisas.</p> <p>Nesta hora predomina muita diferenciação nas tarefas.</p>
10:45	<p>Na hora do recreio estive a observar, logo à entrada, e verifiquei que as meninas põem a tocar as suas músicas preferidas e vão dançando. Os rapazes simplesmente observam ou brincam com uma bola pequena porque aquilo ali não é lugar de praticar futebol. São alunos de várias turmas e de várias idades, e parece que se entendem bem. Vêm que estou a observar, mas não se importam e continuam a dançar. Até fazem umas coreografias diferentes para eu ver. Os meninos, por vezes, interrompem e gozam, mas as meninas maiores mandam-nos dar uma voltinha.</p>	

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: 22/06/2006 quinta-feira

Contexto: Sala de aula, Escola Básica do 1.º Ciclo do Tanque

Observador: Elisabete Mendonça

Hora	Relato da observação	Inferências
8:00	<p>Logo de manhã a Prof. mostra a prova do livro colectivo da escola. Os alunos perguntam o que é uma prova e a Prof. explica, dizendo que o livro ainda não está finalizado, mas que já tem aquela prova para ler, ver se tem erros, verificar se falta alguma coisa ou se querem alterar qualquer coisa, antes do livro ficar mesmo pronto. Depois lê alguns textos dos alunos e, conforme vai lendo, os alunos vão descobrindo quem são os autores. Há alguns textos que não têm nome e os alunos descobrem os seus autores. A Prof. diz que isto já é uma grande ajuda porque não podem aparecer textos no livro sem o nome dos seus autores. Todos têm que ter um autor. Depois pergunta se gostariam de ver a sua história ali no livro sem o seu nome. Os alunos respondem em coro que não. Um diz que depois vão pensar que é do 4.º Ano B ou C. Também exploram as imagens. Os alunos reconhecem os seus desenhos, mas dizem que as cores não estão correctas. A Prof. explica que aquilo é uma prova. As cores mais fortes só aparecem quando for cópias definitivas.</p> <p>Após a exploração do livro, o JU mostra um site que serve para falar e ensina aos colegas interessados como podem ter acesso a esse site.</p>	<p>Esta novidade na hora do Ler, Mostrar e Contar foi uma surpresa que os alunos gostaram e que deu para falarem sobre várias coisas.</p>
8:30	<p>De seguida, tal como estava previsto na agenda, preencheram o meu questionário. A MO e o VA precisaram de ajuda. Pediram várias explicações e preencheram a um ritmo mais lento. Os outros responderam sem problema.</p>	<p>Mais uma vez demonstram grande competência a nível da informática.</p>
9:30	<p>A Prof. pede para quem não acabou se despachar porque está na hora do treino do concurso <i>A Malta vai Pensar</i>. Entregam-me os questionários e preparam-se para o concurso. Em seguida seguem-se as perguntas e respostas, tudo feito pelos alunos.</p>	<p>Todos fizeram questão em preencher.</p>

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: 23/06/2006 sexta-feira

Contexto: Sala de aula, Escola Básica do 1.º Ciclo do Tanque

Observador: Elisabete Mendonça

Hora	Relato da observação	Inferências
10:55	Pergunto à CA se sabe o que vão fazer. Responde que vão fazer uma Assembleia, mas que não vão discutir problemas, comportamentos. É sobre a avaliação do ano.	<p>Não entendi bem, mas depois percebi que iam fazer a avaliação final.</p> <p>Esta impossibilidade foi uma pena, pois é muito importante visitar para onde vão.</p> <p>Este momento de reflexão foi interessante. Gostei de ouvir os alunos dizerem bem muita coisa. Eles gostavam realmente da escola.</p>
11:00	<p>Estão todos em círculo e dão início ao Conselho de Turma. A Prof. diz que é a última reunião do ano lectivo. Por isso, vão fazer a auto-avaliação em todas as disciplinas e se houver alguém que queira gravar pode. Eu disse que não estava preparada para tal. Há dois alunos que dizem que gravam, mas não sei como porque o assunto ficou por aí.</p> <p>A Prof. começa por dizer que dois alunos vão ficar nesta escola, mas não é por causa dos comportamentos. Ninguém pergunta quem é.</p> <p>A Prof. continua dizendo que era para terem ido visitar a escola do 2.º Ciclo, mas por causa da confusão dos autocarros sem cinto de segurança, acabaram por não ir. No 2.º Ciclo. Depois acrescenta que na próxima escola não podem dar uma voltinha e regressar novamente à sala porque se vão fora apanham uma falta.</p> <p>O VI explica que 4 faltas é um aviso e que 5 faltas já é suspensão. A Prof. diz que ele pode explicar porque tem certos comportamentos...Ele responde que sabe, mas não quer falar disso agora. Então, a Prof. diz para ele fazer a sua auto-avaliação, já que tem a palavra. Ele diz que gostou mais da Matemática, que não gosta de música e que gostou de ir ao Parque Temático e ao Porto Santo.</p> <p>A CAT diz que o que gostou mesmo foi de estar com a Professora porque acha que ensina bem. Depois refere que gosta mais de Língua Portuguesa, de produzir textos e que não gosta muito de Matemática. O JU diz que ela tem que fazer mais matemática. Outro diz que não é preciso. Ela comenta que os colegas são muito bons. Uns mais engraçados do que outros.</p> <p>A Prof. pede à MO para falar, apesar de ter chegado só a meio do ano. A MO diz que gostou das professoras, que foram simpáticas para ela, mas que gostou mais desta professora. Diz que aqui, nesta escola está o dia inteiro e que na outra não, que pode ir ao computador, que tem informática e na outra escola não e que receberam-na bem e que gosta de estar aqui.</p> <p>A CS não sabe o que dizer e pronuncia apenas que gostou.</p>	

Hora	Relato das observações	Inferências
	<p>O RA diz que gostou das aulas, que fez muitos amigos nestes anos todos e que se sente muito bem nesta escola. Não gosta da sopa e acha que vai perder porque é muito totó. A Prof. pergunta o que quer dizer com isso e ele tenta explicar dizendo que não sabe, que é um aluno...que é ser tonto. O JU diz que ele não é tonto. A Prof. diz que o JU tem razão.</p> <p>A Prof. passa para o seguinte. A CI diz que gostou de aprender a fazer blogues e de muitas outras coisas mais e que gosta da professora.</p> <p>A BE também gostou muito de aprender a trabalhar nos computadores e para se divertir foi no Porto Santo. Gostou muito da maneira como aprendeu a ler com frases. O QU diz que foi o método da descoberta.</p> <p>A SA refere que gostou de estar nesta escola, que ao longo do ano aprendeu muitas coisas interessantes que não sabia, que gostou de brincar com os colegas, embora uns sejam mais brincalhões que outros, que gostou muito.</p> <p>A JE gostou muito de trabalhar, de aprender muitas coisas que não sabia, por exemplo, a História de Portugal. Também gostou muito da Prof.</p> <p>O NU não quer falar. Ri, diz que não sabe. A Prof. diz que fica para o fim.</p> <p>O VA gostou muito dos trabalhos, dos colegas, de receber um computador e...não disse mais nada.</p> <p>A CR diz que gosta de ter 24 amigos que a compreendem. Não gostou do comer, menos nos dias de festa. A Prof. pergunta-lhe o que pensa acerca dos colegas a compreenderem. Ela não fala. O VI responde logo, dizendo que é por ela falar bem e não ser como ele, assim bruto.</p> <p>O IG gostou muito de fazer textos, muitos textos, de fazer projectos, de fazer o blogue sobre os planetas e da Matemática.</p> <p>O JU começa a falar fora da sua vez e a Prof. diz que ele melhorou muito desde o primeiro ano.</p> <p>Chega à vez do TO e a Prof. pergunta-lhe porquê que agora anda mais no ar. Fazem barulho e ele diz que não sabe e encolhe os ombros. O JU diz que sabe, que é devido às companhias. O TO diz que gostou de estar ali 4 anos, que gostou da turma, de estar com eles no campo e que não gostou nada da sopa. Na sala, gostou mais de Matemática e menos da escrita de textos.</p>	

Hora	Relatos	Observações
	<p>A Prof. comenta que é muito criativo na escrita de textos e que no livro aparecem dois textos seus. O único problema que tem são os erros, mas isso corrige-se. Depois acrescenta que deve continuar a escrever porque tem muita imaginação e já melhorou muito e, quem já melhorou, ainda consegue melhorar mais.</p> <p>O TO sorri, encolhe os ombros com ar de satisfeito.</p> <p>O RU gostou de fazer textos, de ter amigos. O melhor dia foi o que andaram de balão.</p> <p>O QU gostou dos amigos, de trabalhar Língua Portuguesa, História...odiou Matemática.</p> <p>O DI gostou de estar na escola. Se não fosse a escola não sabia ler nem escrever. Também gostou dos seus amigos.</p> <p>A CAS gostou de brincar com os colegas, gostou muito de Língua Portuguesa e menos de Matemática. Sabe que deve melhorar a Matemática e escrever mais textos.</p> <p>A CAR não gostou de fazer Matemática, não gostou de comer a sopa... Gostou da Prof., acha que ensina bem. Gosta de desenhar na sala.</p> <p>A SO gostou da maneira de aprender a ler, gostou dos amigos, da Prof., gostou de tudo, nesta escola.</p> <p>O NU agora vai falar. Diz que gostou de Matemática, de todas as matérias, dos colegas...o que não gostou, foi de si próprio, devido ao comportamento. Se continuar assim não é bom. A Prof. diz que deve melhorar. Ele acrescenta que vai tentar melhorar e que vai perder o ano. A Prof. diz que só pode estar a brincar. O JU diz que se ele perder, muitos também vão perder.</p> <p>O FR gostou de Língua Portuguesa, de Matemática não gostava, mas agora já gosta. Quando veio da outra escola pensava que não ia ter amigos e agora já tem, até já foram à sua casa.</p> <p>A FA gostou de conhecer os amigos. Aqui aprendeu a fazer blogues. Gostou da Prof. e das professoras.</p> <p>A SO refere apenas que gostou de tudo.</p> <p>A CAS gostou muito do PIT porque fazia o que tinha dificuldade e praticava o que precisava. Se fosse a Prof. a mandar, talvez não fizesse tanto. Gostou do Prof. Paulo nos computadores.</p>	

Hora	Relato da observação	Inferências
12:45	<p>O JU gostou dos seus colegas, da sala nova, dos computadores, de conhecer o Prof. Paulo e de todas as professoras. Não gostou muito da música porque não é muito para a música.</p> <p>Toca a campainha. A Prof. pede mais cinco minutos e diz que temos de acreditar no que estamos a fazer. Pergunta a opinião dos alunos, em relação à turma. Se será muito bom, bom ou suficiente. O JU diz que quem não trabalha não merece muito bom. Bom, mais ou menos e suficientes são mais. O VI diz que com pequenas coisas se fazem grandes coisas, ao fim de um ano. O TO explica, dizendo que o que se passou, foi que os bons passaram a ser mais e os que não eram passaram a ser porque a Prof. e eles, também, acreditaram e eles conseguiram.</p>	<p>Esta opinião dos alunos demonstra que a Prof. tinha expectativas muito altas em relação aos alunos e que conseguiu passar para os próprios alunos. Era um clima muito bom.</p>
12:50	<p>O JU veio ao pé de mim e disse-me que como não tinha vindo de manhã, não sabia, mas que já tinham escolhido uma equipa para o concurso <i>A Malta vai Pensar</i>, que o VI tinha sido escolhido pela turma e que estavam todos contentes.</p> <p>Dia 27/06/2006, terça-feira das 9h às 10h.</p> <p>Passei pela sala e o Prof. Paulo estava a falar com os alunos. Dizia que tinha os blogues de cada um e que os ia distribuir para lerem, pensarem e depois iam conversar sobre isso. Primeiro, fizeram algum barulho, falando de outros assuntos, mas depois começaram a ler e a fazer comentários sobre os seus blogues. O professor decidiu falar com um de cada vez, em particular, e gravar as conversas.</p> <p>Eu estive a ver os blogues dos alunos. Existem blogues sobre diversos temas: sobre os descobrimentos, sobre o Benfica, sobre canções, sobre os Morangos com Açúcar, sobre Geografia, as Aventuras 353, sobre as tecnologias, etc.</p>	<p>Os alunos estão a viver o concurso com muito entusiasmo.</p> <p>Fiquei admirada com a qualidade do trabalho. Os alunos sabem criar blogues. Dizem-me que se quiser um, ajudam-me porque é fácil.</p>

Hora	Relato das observações	Inferências
	<p>Começa e a equipa A, Os Sabichões, escolhem a pergunta n.º 25. A pergunta é a seguinte: Eu tenho 9 anos e o meu pai tem o triplo. Qual a sua idade? A equipa acerta.</p> <p>A equipa B, Os Crânios, escolhem a questão 26 que pergunta a que parte do corpo pertence o fémur. Os alunos respondem à perna e a professora pede para definir melhor e eles acertam.</p> <p>A equipa C, Os Pensadores, escolhem a questão 4 que se refere ao número de estações do ano existentes.</p> <p>Volta à equipa A que escolhe a questão 21. Qual o nome da namorada do Pato Donald? Acertam</p> <p>A equipa B escolhe uma pergunta sobre o Funcionamento da Língua, onde têm de descobrir a 1.ª pessoa do plural, do pretérito imperfeito, do modo indicativo, do verbo comer. Acertaram.</p> <p>A equipa C tem que responder que o nome se dá à quantidade de espaço ocupado por um corpo. E dão três hipóteses: peso, capacidade, volume. Acertam.</p> <p>A equipa A descobre se os golfinhos são mamíferos, peixes ou aves; a equipa B, quantas sílabas tem a palavra multidão e a equipa C, em que cidade está situado o Oceanário.</p> <p>Voltando à equipa A que tem de responder à questão 14, não acertam. A pergunta era a seguinte: Na auto-estrada podemos andar a pé?</p> <p>Equipa B descobre como se escreve em numeração romana 1500 e a equipa C responde certo ao seguinte problema: Se tiveres 300 berlindes para divides por 5 colegas, quantos dá a cada um? Acertaram.</p> <p>Voltam a uma nova volta e a equipa A tem que se esforçar para não falhar outra vez. A pergunta é em que tempo está o verbo jantarei. Acertaram. A equipa B responde certo a quantos minutos tem 1h30m e a equipa C falha no nome de quem agita a batuta. Os alunos não sabem o que é uma batuta.</p> <p>Neste momento, a equipa A tem 6 pontos, a equipa B tem 10 e a equipa C tem 8 pontos.</p> <p>Voltam às perguntas: Qual o dobro de 12? Quantos minutos tem uma hora? O sal é pouco, muito ou não solúvel? Num jogo de futebol quantos jogadores estão em campo? Como se chama a água própria para alimentação? Como se chama o Presidente da Câmara Municipal do Funchal?</p>	

Hora	Relato das observações	Inferências
	<p>Quantas moedas de 5 cêntimos são necessárias para completar um 1 euro? De quantos dentes é composta a dentição definitiva? Que nome se dá aos animais que vivem na selva? Qual o nome do 1.º Rei de Portugal? Qual o grau de parentesco que existe entre ti e o pai da tua mãe? Que come um animal herbívoro? Que cor deve ter o semáforo dos peões para atravessar a rua em segurança?</p> <p>Houve uma equipa que perdeu pontos por um elemento responder em vez do porta-voz e por outro elemento responder errado, sem consultar o resto do grupo que sabia a resposta certa.</p> <p>O 4.º Ano A, na sala, por vezes respondia sem dizer primeiro ao porta-voz, mas hoje conversaram todos primeiro e só depois deixavam o porta-voz responder. Acertaram em todas as perguntas e ficaram com 20 pontos. As outras equipas ficaram com 16 e 12 pontos, mas no geral sabiam as respostas e acertaram em quase todas. O problema foi não seguirem as regras.</p> <p>Em seguida, a professora diz que vão entregar os prémios aos vencedores e um diploma de participação a todos. Depois pede uma salva de palmas para todos porque mostraram um grande desempenho e muitos conhecimentos. Estão todos de parabéns. Todos são vencedores para nós.</p> <p>Os alunos começam a gritar pelas equipas. Mas, a professora pede para pararem porque tem uma surpresa para todos. Então, começou a passar no grande ecrã trabalhos que os alunos fizeram ao longo do ano, desde Outubro até agora. Aqui houve algum barulho porque os alunos reconheciam os trabalhos e falavam ao mesmo tempo.</p> <p>Depois dos trabalhos, a professora pôs a letra da canção da Floribela no ecrã e a música. Os alunos gostaram da surpresa. Cantaram e dançaram todos no meio do salão.</p> <p>No final, disseram que é sempre bom participar e cumprir com as regras, e deram um jogo para o computador aos vencedores. Depois bateram palmas e foram lanchar.</p> <p>Depois do recreio foram para o MacDonald festejar os anos do VI e eu fui embora, mas antes convidei todos os alunos e os professores da turma A para irmos almoçar à Pizza Hut, no dia seguinte. As outras professoras do 4.º Ano B e C ouviram e também quiseram ir.</p>	<p>O 4.º ano A trabalhou em cooperação. Ajudaram-se uns aos outros. Têm noção dos benefícios da cooperação.</p> <p>Gostei deste reconhecimento público a todos.</p> <p>A passagem dos trabalhos dos alunos, também foi um reconhecimento muito agradável para eles.</p> <p>Gostei que também quisessem ir connosco.</p>

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: 30/06/2006
Contexto: Salão da escola
Observador: Elisabete Mendonça

Hora	Relato da observação	Inferências
11:00	<p>Hoje é o dia do desfile. No salão já tem uma passerelle vermelha e a música já toca. Os alunos estão sentados ao lado das suas professoras. O 4.º ano A também está sentado, mas não estão todos seguidos. Estão dispersos pela sala. A sua professora está com a máquina fotográfica a registar a ocorrência.</p> <p>Todos os alunos da escola podem participar no desfile. Para isso têm que manifestar desejo de participar e apresentar roupa alusiva a algum tema.</p> <p>Começa o desfile com a passagem de roupas antigas, com as damas dos anos 60 até chegar à actualidade e aos fatos de banho. Alguns alunos desfilam com grande à vontade. Até os alunos com NEE também desfilam e revelam alegria nos seus rostos. Os pares que desfilam agrupam-se consoante a época a que pertence a sua roupa e não por pertencerem à mesma turma. Toda a escola está empenhada no desfile. Não só as professoras e os alunos, mas também a Sra. Directora, as auxiliares da acção educativa, as cozinheiras e alguns pais.</p> <p>No fim há música e quem quer dança. Alguns alunos pulam, riem e gritam.</p>	<p>Foi um grande acontecimento para os alunos. Reinou no ar alegria.</p> <p>Toda a escola estava envolvida. Desde os mais pequeninos da creche, que eram tão divertidos, até aos do 4.º ano, que apresentaram roupas mais elaboradas e mais vanguardistas. Alguns alunos demonstraram muito jeito para desfilarem. Até os que tinham NEE.</p> <p>Em tudo vejo cooperação, integração e vontade que tudo corra bem.</p> <p>O 4.º ano A estava disperso pela sala e não provocaram confusão. Realmente têm mais liberdade de circulação do que os outros alunos que estão quase sempre perto das suas professoras.</p> <p>Os alunos pareciam felizes e sentiam-se importantes.</p>

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Data: 29/06/2006 quarta-feira
Contexto: Pizzaria Hut
Observador: Elisabete Mendonça

Hora	Relato da observação	Inferências
12:00	<p>Hoje, todos os alunos e os professores do 4.º ano A, bem como a Sra. Directora foram à pizzaria almoçar.</p> <p>As professoras do 4.º ano B e C souberam do almoço e também foram com os seus alunos.</p> <p>Éramos mais de 80 pessoas, contando com os adultos.</p> <p>O restaurante, neste dia, só serviu almoços aos alunos da nossa escola.</p> <p>Houve algum barulho, pois eram muitos alunos e era self-service. No princípio todos queriam se servir ao mesmo tempo, mas depois da primeira ronda foram servindo-se normalmente. Pedimos desculpa pelo barulho, mas disseram-nos que não tinha importância e que é assim mesmo.</p> <p>Quando todos acabaram de almoçar, ofereceram um boné e uma t-shirt a todos os alunos. Apesar da confusão com os tamanhos, os alunos gostaram e saíram todos contentes da pizzaria. Também gostei e agradei a todos a colaboração.</p> <p>Lá fora estava chuva e os alunos apanharam alguma no regresso à escola, mas não se importaram.</p>	<p>Foi um momento de grande convívio para todos.</p> <p>O Prof. que está na sala a fazer um projecto levou a sua mãe ao almoço. A conversa com esta Prof. aposentada foi muito agradável. Ela referiu que na sala onde estamos a observar se vive uma verdadeira democracia.</p> <p>Os adultos agradeceram o almoço. Os alunos não. Mas, não faz mal. Estavam ocupados na conversa uns com os outros, na comida, nas prendas... Podemos dizer que estavam felizes e eu satisfeita com o último dia de observação.</p> <p>Todos deram-me apoio desde o primeiro momento. Tenho receio que possa ter incomodado, mas à minha frente, ninguém referiu tal facto. Gostei de fazer este estudo.</p>
14:00	<p>Foi um grande convívio.</p>	

GRELHA DE REGISTO DE DADOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

<p>Data: 10/07/2006 quarta-feira Contexto: Salão à entrada da escola Observador: Elisabete Mendonça</p>
--

Hora	Relato da observação	Inferências
	<p>Hoje foi o dia do lançamento do livro feito pelos alunos da escola. O livro intitula-se <i>Um Tanque de Histórias</i>.</p> <p>Quando cheguei à escola já estavam muitas pessoas para a cerimónia. Estavam alunos, pais, professores e, entretanto, foram chegando alguns convidados, nomeadamente o Senhor Secretário da Educação, Dr. Francisco Fernandes, a escritora madeirense Maria Aurora, que foi a madrinha do evento, o Senhor Presidente da Câmara Municipal do Funchal, Dr. Miguel Albuquerque...e outros que apesar de terem cargos públicos e que colaboraram para este evento, reconheço que não sei os seus nomes.</p> <p>A Sra. Directora e Professora da sala falaram primeiro. Depois os alunos, incluindo alguns da sala onde estava a observar, leram correctamente histórias do livro <i>Um Tanque de Histórias</i>.</p> <p>Após o discurso do Senhor Secretário da Educação, Dr. Francisco Fernandes e da madrinha, Dra. Maria Aurora, todos cantaram o Hino Nacional, o Hino Regional e por fim o Hino da Escola, que foi o que mais sobressaiu, pois os alunos, e não só, cantaram com muita ênfase.</p> <p>Logo depois dirigiram-se para o lanche convívio e para o local da compra dos livros. O dinheiro da venda dos livros destina-se à compra de outros livros para a biblioteca da escola.</p>	<p>A esta Prof. nada lhe parece impossível. Queria fazer um livro com os seus alunos, então envolveu toda a escola e fizeram um livro da escola e não da sua sala.</p> <p>Eu fiquei espantada com um lanche tão bem organizado e bonito. Disseram-me que tiveram a colaboração da escola hoteleira. Estava tão lindo que preferia observar do que comer.</p> <p>Também gostei das conversas que mantive com alguns pais orgulhosos dos seus filhos e com algumas professoras que já fizeram um investigação e que me deram algumas dicas.</p> <p>Venderam os livros todos.</p>

ANEXO 3

Análise de conteúdo da observação participante

Tabela de análise de conteúdo das observações

Tema: Domínio das competências gerais			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem metodológica	<p>...gostaram de trabalhar no computador, do desenho do DI, de fazer círculos com régua e compassos, da matemática colectiva, do texto da JE, de construir o metro cúbico, de fazer cubos com cartolina, de resolver problemas com os valores da viagem ao Porto Santo. (Obs. 26/05/07)</p> <p>Entretanto aparece a palavra multiculturalidade. Um aluno pergunta o que é e a Prof. responde que já vão ver o que é, mas dois alunos que estão ao pé da biblioteca pegam no dicionário e começam a procurar a definição. Depois pedem para ler em voz alta e discutem entre todos. (Obs. 26/05/07)</p> <p>Agora querem outro texto, de outro aluno, que se chama <i>A História do Kart</i>. A Prof. deixou. Depois seguiram-se outras histórias com diferentes técnicas, cheias de imaginação e relacionadas com a vida quotidiana. Quem não queria ler a sua história pedia a um colega para ler e todos os pedidos foram aceites. (Obs. 26/05/07)</p> <p>A leitura acaba e um aluno pede o livro para o levar a casa para dar continuidade à leitura. A Prof.^a permite... (Obs. 26/05/07)</p>	10
		<p>Quando passo ao pé do RA, que está na área das Ciências, peço para mostrar a experiência que está a fazer, pois estou lá na sala há pouco tempo e ainda não vi nenhuma, mas ele responde que aquela experiência tem várias fases e que naquele dia, apenas vai colar aquelas pазinhas todas para ficarem a secar para o dia seguinte. Só depois é que pode dar continuidade à 2.ª fase e, por isso, não me pode mostrar a experiência toda. (Obs.29/05/07)</p> <p>Mostram-me o seu folheto e dizem que foi feito no Publisher com a ajuda da Prof. dos computadores. Folheio o panfleto e vejo que falam dos diversos instrumentos informáticos que existem e dos cuidados na sua utilização. Depois pergunto se me podem dar um e dizem que não porque só têm 12 e vão precisar para a apresentação que já é no dia seguinte. Como são 25 alunos vão pô-los aos pares e dar um panfleto por cada grupo, para seguirem a explicação. Também vão ampliar um e pôr no quadro. Depois da apresentação, se eu ainda quiser, já me podem dar um. (Obs.29/05/07)</p>	
		<p>Um aluno pergunta o que é um tabu. A CA pega no dicionário e diz que é segredo, assunto que não devem falar. (Obs.30/05/07)</p> <p>As duas alunas responsáveis pelo projecto, a SO e a BE, distribuem um panfleto pelos restantes alunos e pedem para se agruparem dois a dois porque não têm panfletos que cheguem para todos. Pedem desculpa, dizendo que a Prof. Sónia que ajudou a fazer o panfleto e que pode ceder mais cópias ainda não chegou. Também informam que não pode estar presente na apresentação do projecto. (Obs.30/05/07)</p> <p>Depois passam para a leitura do livro de Luís Sepúlveda, que conta a História de um gato que ensinou a gaivota a voar. (Obs.30/05/07)</p> <p>«As duas alunas apagam as luzes, põem um panfleto ampliado no quadro e começam a explicar. As duas alunas, alternadamente, continuam a explorar o panfleto. Lêem frases, chamam a atenção para certas imagens e apontam vantagens e cuidados a ter com as novas tecnologias.» (Obs.30/05/07)</p>	
		<p>Estão todos os alunos e começam com o «ler, mostrar e contar».</p> <p>Primeiro começam por mostrar vários materiais que trouxeram... Depois a Prof. pede para guardarem [os materiais] para poderem continuar com as novidades. (Obs.31/05/07)</p>	

Tema: Domínio das competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem metodológica	<p>Depois refere que no dia anterior houve alguns alunos que vieram à escola e têm uma surpresa para mostrar.</p> <p>Esses alunos levantam-se e saem da sala. Depois entram com uma grande caixa. É um sarcófago em cartão. Tem uns símbolos escritos a preto e vermelho na parte da frente. Os alunos fazem silêncio. Estão atentos. Alguém pergunta o que é. Depois abrem a caixa e lá dentro está uma múmia. Parece mesmo uma múmia. Os alunos ficam contentes e alguns levantam-se para verem melhor. O DI diz que é espectacular. (Obs.05/06/07)</p> <p>A Prof. dá um projecto sobre a Europa ao VI e diz que é para acabarem quando puderem, mas até ao final do ano. Também refere que existe alguém que tem de acabar o projecto sobre a Madeira e sobre o percurso escolar... (Obs.05/06/07)</p> <p>[No dia 1 de Junho – Dia da Criança] Os alunos da turma 4.º ano A ficaram na escola e fizeram um baile com os seus CD preferidos. Depois jogaram no campo de futebol. Também construíram um metro cúbico. Nas partes laterais fizeram pinturas alusivas ao dia da criança e escreveram o que é ser criança para eles. Depois de pronto, juntamente com o Prof. de Educação Física penduraram-no no tecto da cantina. (Obs.05/06/07)</p>	9
		<p>Depois segue-se a projecção, na parede, das fotografias sobre a ida ao Porto Santo. São muitas e conforme o JU vai passando as fotos, os alunos vão fazendo comentários do que aconteceu. Vimos fotografias até às 9h e 15m. (Obs.07/06/07)</p> <p>«...a Prof. pede a escrita de um texto sobre a ida ao Porto Santo. Algumas alunas puseram-se em grupo de três, outras em grupo de dois e outros quiseram sozinhos. Há alguns que estão contentes porque vão escrever coisas divertidas que aconteceram para depois rirem na hora da leitura. (Obs.07/06/07)</p>	
		<p>A maioria dos alunos escolhe um texto, dos que estavam afixados no quadro, para ilustrar e para depois porem no livro colectivo da escola, aquele que estão a pensar fazer. Os alunos vão lendo os textos, escolhendo e desenhando. O TO chamou-me para ver o seu texto sobre animais com nomes esquisitos. Leu com expressão para mim e depois continuou a desenhar.</p> <p>O DI pediu para fazer a capa do projecto os Animais em Extinção, porque só faltava isso para acabar o trabalho. (Obs.08/06/07)</p>	
		<p>O FR quer mostrar uma coisa. A Prof. pede silêncio. O FR pede o computador portátil da Prof. e procura um site para mostrar. (Obs.19/06/07)</p>	
		<p>Os alunos juntam-se em grupos de dois e de três e começam a trabalhar. Primeiro vão à biblioteca da sala buscar as gramáticas, em segundo lugar consultam o índice para verificar onde está o conteúdo que precisam e em terceiro lugar, vão novamente à biblioteca buscar marcadores para assinalarem as páginas necessárias. Depois começam a ler e a descobrirem o que querem. (Obs.21/06/07)</p>	
		<p>Após a exploração do livro, o JU mostra um site que serve para falar e ensina aos colegas interessados como podem ter acesso a esse site. (Obs.22/06/07)</p>	

Tema: Domínio das competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem comunicacional	<p>...um aluno diz que também quer se apresentar e que todos os colegas devem fazer o mesmo. (Obs.26/05/06)</p> <p>Os alunos pedem para ler outra história. A Prof. diz a um aluno para ler outra história. (Obs.26/05/06)</p> <p>A leitura acaba e um aluno pede o livro para o levar a casa para dar continuidade à leitura. A Prof. permite dizendo que depois apresenta no dia seguinte, na hora do Ler, Mostrar e Contar. O aluno responde que pode ser. Os outros, entretanto, começam a dizer-me outras histórias que já leram: Um mais um igual a dois amigos, Uma pulga e um elefante, O elefante azul, O dragão rabugento ... (Obs.26/05/07)</p> <p>O livro passa para outro colega que deve treinar o capítulo seguinte para apresentar no próximo dia... (Obs.26/05/06)</p> <p>A BE está com dores de cabeça e eu vou com ela até à rua para apanhar ar fresco e descansar um pouco. Lá fora conta-me que o seu pai e irmã também sofrem de dores de cabeça. É um problema familiar. Fomos andando e chegámos ao pé do campo e do parque. Aí, explica que como há apenas um campo e um parque, só na 2.ª feira é que o 4.º ano pode lá brincar. Está dividido por todos os anos. À sexta-feira é para a Pré. Do outro lado existe um campo cheio de ervas daninhas e eu sugeri que poderiam limpar aquilo e fazer outro campo, uma vez que o espaço é enorme. BE responde-me que querem é fazer um pavilhão para praticarem ginástica nos dias de chuva. (Obs.26/05/07)</p> <p>Para começar, a Prof. pergunta se os alunos responsáveis pela acta da última assembleia a fizeram. Eles dizem que sim e lêem-na em voz alta. (Obs.26/05/07)</p> <p>Depois um aluno sugeriu que se apresentassem a mim antes que esquecessem e a Prof. concordou. Todos disseram o nome, a idade, o que gostavam e o que não gostavam. Apresentaram também as suas mascotes que se chamam: o Limpinho e o Jeremias. (Obs.26/05/07)</p> <hr/> <p>...a BE e a SO como já têm o projecto As Novas Tecnologias pronto, treinam a sua apresentação... (Obs.29/05/07)</p> <p>Perguntei se tinham convidado alguém para a apresentação do seu projecto e disseram que convidaram os pais e a Prof. de informática, mas que não podem vir. Têm pena e perguntam se eu vou ver. Digo que sim e respondem ainda bem. (Obs.29/05/07)</p> <hr/> <p>...três alunas juntam-se e inventam um texto com princípio, meio e fim, cujo título é As Cores Malucas. Li o texto, gostei e mostrei à Prof. da sala que pede para passarem a limpo e ilustrarem para ser seleccionado para o livro que vão publicar. (Obs.30/05/07)</p> <p>Chega o VI e quer mostrar um livro sobre as caricaturas dos jogadores. Vai para a frente e conforme vai mostrando e lendo os comentários os outros alunos vão adivinhando o nome dos jogadores e conseguem adivinhar muitos. A Prof. olha para mim e diz que é um livro que lhe ofereceram no dia do aniversário, no ano anterior. (Obs.30/05/07)</p> <p>Começa a apresentação do projecto <i>As Novas Tecnologias</i>. Os alunos começam a ver o panfleto e a falar uns com os outros sem perturbarem. As duas alunas apagam as luzes, põem um panfleto ampliado no quadro e começam a explicar. As duas alunas, alternadamente, continuam a explorar o panfleto. Lêem frases, chamam a atenção para certas imagens e apontam vantagens e cuidados a ter com as novas tecnologias. (Obs.30/05/07)</p>	12

Tema: Domínio das competências gerais			
Categories	Subcategories	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem comunicacional	<p>Está na hora da apresentação do projecto <i>Os animais em extinção</i>. Os alunos responsáveis já estavam desde as 10h e 45m a preparar o material. Escolheram a sala de entrada para apresentarem o projecto. Então, colocaram uns painéis em frente para exporem os seus cartazes e mapas necessários, colocaram uma tapete vermelha no chão para os colegas, e os alunos de outra turma que convidaram, se sentarem. Depois de todos sentados e prontos começam. (Obs.31/05/07)</p> <p>... a CRIS, a CAR e a IS querem ler o texto, <i>As cores malucas</i>, (...) vão para a frente ler. Começam a leitura todas ao mesmo tempo. Depois cada uma lê uma parte. No final, acabam, outra vez, todas ao mesmo tempo. Durante a leitura, sempre que aparece «cores malucas» dizem as três. Os alunos riem com as partidas das cores e no final batem palmas. (Obs.31/05/07)</p> <p>A Prof. responde que realmente trocavam correspondência com uma escola na Calheta. Já tinham escrito algumas cartas e eles mandaram resposta. Até foram lá visitá-los e foram muito bem recebidos. Os alunos quando escreviam cartas já sabiam para quem estavam a escrever. Depois ficou combinado que eles, também, vinham cá visitar a escola, mas nunca apareceram. Diziam que não tinham transporte. Mas, na opinião da Prof.^a, não era ela que tinha que arranjar o transporte para eles virem. Tinha arranjado para irem, agora eles é que deviam, lá na freguesia, arranjar transporte para virem.</p> <p>Ainda escreveram uma carta colectiva, a pedido dos alunos, e enviaram, mas nunca mais receberam resposta. Depois é tanta coisa... Mas foi pena. Alguns já tinham feito amizades. (Obs.31/05/07)</p> <p>Está na hora da apresentação do projecto <i>Os animais em extinção</i>. O VI apresenta os seus colegas do grupo e diz que o projecto é sobre os animais que estão em extinção devido à acção do homem. Começa pelos mamíferos, referindo o Panda Vermelho, o Panda Gigante e outros que não consigo escrever porque fala rápido. Memorizou o que está escrito nos cartazes e por isso só aponta para as imagens e vai explicando. Outro colega aponta no mapa o habitat natural dos animais.</p> <p>O FR apresenta os répteis seguindo a mesma metodologia. Os alunos ouvem em silêncio. O FR faz uma pausa e pergunta se existem dragões actualmente. Os alunos respondem quase todos que não. Um diz que só na televisão e riram-se.</p> <p>Por fim, o DI apresenta as aves. Não memorizou o que está escrito, mas lê claramente. Após a apresentação segue-se um tempo para perguntas e respostas.</p> <p>A Prof. diz que este projecto faz lembrar um outro que fizeram no início do ano, sobre <i>A protecção do ambiente</i> e onde explicaram o porquê da desflorestação e o que acontecia aos animais.</p> <p>A Prof. e os alunos convidados agradecem e retiram-se. (Obs.31/05/07)</p> <p>Segue-se a hora de melhoramento do texto da CAR.</p> <p>Todos os alunos querem falar e a Prof. pede para pensarem primeiro. O TO diz que tem muitos «e». A Prof. pede para não começarem já a dizer o que tem ou não tem porque é melhor irem por partes e cada um pôr o dedo no ar para falar. Enquanto a Prof. espera que todos tenham a folha com o texto pronta, alguns alunos já discutem o texto.</p> <p>Começa e cada um diz o que deve ser mudado para melhorar o texto. A Prof. assinala no texto as alterações que vão dizendo, nomeadamente: colocação de mais sinais de pontuação, substituição de outros, supressão de algumas partes repetidas... Entretanto surge uma dúvida maior numa frase e é pedido à CAR para explicar a sua ideia, para que não se altere o sentido. A aluna explica e passam à colocação de travessões para perceberem o que cada personagem diz. Durante o melhoramento, voltam muitas vezes atrás para fazerem a leitura toda e entenderem o texto na sua globalidade. Quando o texto está pronto escolhem um narrador e as várias personagens para fazerem a leitura do texto em voz alta. A CAR não quer ler. Lêem o texto duas vezes. Depois os alunos passam o texto no seu caderno. A Prof. dita uma parte para ajudar e engana-se. Os alunos começam a dizer oh!!!! E continuam a passar até ao intervalo. (Obs.31/05/07)</p>	5

Tema: Domínio das competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem comunicacional	<p>A Prof. acaba de apagar o quadro e começa a escrever o texto da CAR no quadro, tal como ela o escreveu, para depois fazerem a correcção colectiva. A CAR olha para mim e dá um grande sorriso. (Obs.31/05/06)</p> <p>Em seguida, o VI, o FR e o DI vão para a entrada da sala, onde tem um pequeno compartimento que é comum às três salas, mas que geralmente está desocupado, e começam a dar os últimos retoques ao seu projecto sobre os animais porque aproxima-se a apresentação. (Obs.31/05/06)</p> <hr/> <p>Quanto ao Porto Santo, a Prof. pergunta se me querem contar alguma coisa e eles dizem que correu tudo bem, que visitaram o Pico Castelo, o Centro Hípico, a Quinta Palmeira, a praia... (Obs.05/06/06)</p> <p>O NU reclama que não quer escrever, mas depois lá começa. Passo ao seu lado e pergunto como vai o seu texto. Diz-me que posso ler. Leio e fico admirada. Como não queria escrever pensei que talvez não estivesse bom, mas pelo contrário. Já tem meia página sobre a ida no barco Lobo Marinho e está com sequência e com uma boa estrutura frásica. Comento que se continua a escrever assim com todos os pormenores, vai precisar de muitas folhas para escrever a ida, a permanência na ilha e a vinda. Perante este comentário responde-me que só vai escrever a ida. Os outros escrevem sobre os outros aspectos.</p> <p>O QU já vai no final da segunda página e está com vontade de escrever mais. Outros têm pouco. (Obs.05/06/06)</p> <hr/> <p>Começam com o ler, mostrar e contar.</p> <p>O VA é o primeiro a querer falar. Diz que está preocupado com o irmão que não dormiu em casa e não atende o telefone. A Prof. pergunta quantos anos tem o seu irmão e ele responde que tem 18. A Prof. tranquiliza-o dizendo que o irmão já é grande e deve estar na casa de algum amigo e provavelmente ficou sem bateria. O VA fica calado. (Obs.07/06/06)</p> <p>Depois segue-se a projecção, na parede, das fotografias sobre a ida ao Porto Santo. São muitas e conforme o JU vai passando as fotos, os alunos vão fazendo comentários do que aconteceu. Começam com as fotografias no barco, no dia da partida, depois mostram o que fizeram na ilha e, por fim, o regresso, novamente, no barco. Também vimos uma peça de teatro com os professores e os alunos, feita no Porto Santo, depois do jantar, na casa onde ficaram. Um aluno diz que o VI tem muito jeito. Todos nos rimos muito com o filme. Estava mesmo engraçado. Vimos fotografias até às 9h e 15m. (Obs.07/06/06)</p> <p>Os alunos convidaram para ver as fotos, as professoras que foram com eles ao Porto Santo e a Sra. Directora que não compareceu porque tinha que sair. A Prof. disse que não fazia mal porque via noutra hora. (Obs.07/06/06)</p> <hr/> <p>A Prof. pede para apresentarem. Os alunos dizem que é pouco tempo. A Prof. diz que apresentam apenas um esboço do que vão fazer. Concordam.</p> <p>O primeiro grupo são três meninas sentadas no chão e os restantes batem-lhes ao ritmo da música, por qualquer coisa que não percebi.</p> <p>O segundo grupo diz que é teatro. São os palhaços falhados que fazem palhaçadas. A Prof. diz que não ligaram muito ao andamento da música, mas os alunos batem palmas porque gostaram.</p> <p>O outro grupo era um aluno a fazer de cavalo e outro a montá-lo. Depois dançavam ao som da música. Entretanto caçou um coelho que havia na sala. As duas meninas do grupo estavam lá presas e o cavaleiro salvou-as. Quando a música parou o DI contou esta história para nós percebermos melhor e diz que para a próxima fazem melhor. O QU diz que o seu grupo não quer apresentar. O NU diz que também fica calado. (Obs.08/06/06)</p> <p>Agora vão ouvir uma música e vão inventar uma história para a música. Um aluno pergunta se podem fechar os olhos. A Prof. responde que sim.</p> <p>O JU pergunta se pode ser no PowerPoint. A Prof. diz que é com o corpo, mas depois pode fazer no PowerPoint.</p> <p>A Prof. pede para apresentarem. Os alunos dizem que é pouco tempo. A Prof. diz que apresentam apenas um esboço do que vão fazer. Concordam. (Obs.08/06/06)</p>	9

Tema: Domínio das competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem cognitiva/intelectual	<p>Depois vão buscar o livro de Luís Sepúlveda sobre a história de uma Gaivota que não sabe voar e de um Gato que a ensina. Uma aluna lê o oitavo capítulo que fala sobre a razão porque a Gaivota não voa. Todos estão em silêncio a ouvir e depois fazem perguntas que indicam que querem descobrir as razões. Insatisfeitos com o conteúdo do 8.º capítulo pedem para a CA ler o capítulo seguinte. (Obs.26/05/07)</p> <p>Ela responde logo que, realmente, desta vez, não treinou a leitura em casa, mas que não se repete para a próxima. (Obs.26/05/07)</p> <p>...o DI lê, para toda a turma, a história <i>Morangos Com Açúcar no SEC. XVIII</i>, ... É uma história de amor, de uma bruxa que se apaixona por um rei. (...) Depois fazem perguntas uns aos outros sobre a história. Uma das perguntas era: O que é fugir a sete pés? E o outro colega responde: Fugir muito rápido. (Obs.26/05/07)</p> <p>O JU mostra-me as contas que fez e pergunta se o raciocínio está certo e se as contas estão bem feitas. (Obs.26/05/07)</p> <p>Todos referiram que gostam de ver televisão, ir para o computador, ler, jogar à bola... e a maioria não gosta de sopa. Conversámos sobre a importância da sopa e da necessidade de uma alimentação saudável. Eles concordam, mas dizem que sopa só em casa. A da escola não presta. (Obs.26/05/07)</p> <p>Nas sugestões estava escrito que deviam procurar jogos educativos que os fizesse aprender. A Prof. diz que foi ela que escreveu aquilo e que gostava que fizessem mais do que jogos de estratégias. Os alunos disseram logo uma série de jogos que achavam que eram bons. (Obs.26/05/07)</p> <p>...o FR e o DI ofereceram-se para resolver a sugestão seguinte, que consiste em guardar na pen drive todas as palavras cruzadas dos diversos computadores. A Prof. concorda e registam na acta. (Obs.26/05/07)</p> <p>O JU diz que em trabalho de grupo todos têm que falar e a professora confirma dizendo que em trabalho de grupo devemos dar oportunidade a todos para darem a sua opinião. (Obs.26/05/07)</p> <p>Vários alunos reclamam porque assim fica pouco tempo para jogarem à bola. Então, ficou registado em acta que é a Prof. que abre a porta do campo, nos dias de futebol, para evitar problemas. A BE pergunta como será à tarde. A Prof. responde que pode responsabilizar-se de manhã, mas não à tarde porque não está na escola. A turma em geral cala-se, mas há um aluno que continua a reclamar que assim ainda não está bem. (Obs.26/05/07)</p> <p>Entretanto, o JU quer dizer um problema, mas que não seja fácil, o que representa uma tarefa difícil para ele. A Prof. decide dar uma ajuda e pede para ele escolher um produto. Ele escolhe um saco de adubo de 5 kg que custa 7,29 euros. Então, a Prof. pergunta-lhe quanto custam 20 kg de adubo do saco azul. Este problema põe todos a pensar. O VI diz que se multiplica 20 por 7,29. A Prof. diz-lhe que é melhor pensar mais. O IG diz que é fácil, que é só multiplicar por 4. Alguns alunos não perceberam e a Prof. diz que é melhor resolverem em grupo. Todos os grupos tentam fazer ou descobrir o resultado. Nós vamos andando pelos grupos e vamos dando alguma ajuda. São 6 grupos e 4 acertaram, mas com processos diferentes. Os outros dois grupos não conseguiram chegar ao total, apesar das várias tentativas nas suas folhas. Depois a Prof. manda um aluno ao quadro fazer as contas necessárias e explicar. Enquanto faz e explica aparecem várias questões que os próprios alunos ou a Prof. vão respondendo. (Obs.29/05/07)</p>	10

Tema: Domínio das competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem cognitiva/intelectual	<p>De seguida, o JU sugeriu que inventassem um texto a partir deste problema. A Prof. diz para ele tentar e os outros alunos continuaram com vários exercícios do mesmo género, embora mais fáceis. Por exemplo, quanto custam 2 pares de luvas a 6,29 euros ou 3 kit a 4,29 euros e assim sucessivamente, até que toca a campainha para o recreio. (Obs.29/05/07)</p> <p>Após a correcção [Das contas que fizeram a partir dos panfletos do supermercado.] começam a falar sobre a defesa do consumidor e contam vários casos que aconteceram aos seus pais nos supermercados e em lojas e concluíram que é necessário estar atentos aos preços e às confusões para não serem enganados. Eu e a Prof. da sala, também tivemos que dizer se já nos tinha acontecido alguma situação. (Obs.29/05/07)</p> <p>Folheio o panfleto e vejo que falam dos diversos instrumentos informáticos que existem e dos cuidados na sua utilização. (Obs.29/05/07)</p> <p>A Prof. começa a ler e os alunos ficam calados a ouvir. Entretanto começam a fazer perguntas sobre o que ouviram. A CA pergunta porquê que o gato não gosta dos humanos e os alunos, em coro, respondem que é por causa do lixo, que mataram os animais e que destruíram as florestas. A Prof. lê que falar a língua dos humanos era um tabu, era um grande problema. Um aluno pergunta o que é um tabu. A CA pega no dicionário e diz que é segredo, assunto que não devem falar.</p> <p>A Prof. continua a ler que era preciso fazer uma petição, uma assembleia para escolher um humano para os ajudarem. Um aluno diz alto que quer saber quem é o humano que vão escolher e a Prof. responde que deve ser um humano especial e pergunta se querem que continue a ler. Eles respondem que querem saber. A CA diz que tem preferência pelo cozinheiro, mas a Prof. diz que esse humano não daria muita ajuda. Outro aluno diz que o cozinheiro já foi eliminado.</p> <p>O JU, então diz que já sabe quem deve ser. Deve ser o rapaz que vem limpar... A Prof. diz que um já está fora e continua a ler. Depois pára e pergunta se será o rapaz. E acrescenta que é uma pessoa com uma máquina de escrever. Quem será? Que hora ri do que escreve e outras vezes amarrotta as folhas que escreveu e deita fora. Quem será? Um aluno diz que talvez é o poeta. A Prof. diz que hoje ficam por ali e que no dia seguinte continuam, mas têm que escolher quem vai ler. Os alunos querem que a Prof. acabe de ler, mas acabam por escolher o aluno para o próximo dia. (Obs.30/05/07)</p> <p>Acabam a apresentação e JU pergunta se é só aquilo. Acha que é pouco. E elas respondem que é. A Prof. pede para falar e diz que quem tem dúvidas ou quer saber mais pode fazer perguntas ou pedir explicações. O FR pergunta logo se podem explicar o que quer dizer «use mas não abuse».</p> <p>A So, uma das alunas que apresentou o projecto, explica dizendo que as novas tecnologias são boas, por exemplo o computador, mas se estivermos muito tempo à frente dele, ou da televisão, podemos ficar com dores de cabeça. (Obs.30/05/07)</p> <p>Depois a Prof. faz referência a um programa que viu na televisão sobre as novas tecnologias, onde implantavam um sensor no cérebro de um ser humano. Os alunos, em geral, referem que também já viram programas na televisão e, então, uns começam logo a pôr o dedo no ar para falar, enquanto outros começam logo a falar sem esperar pela sua vez. Fazem um pouco de barulho e o JU fala mais alto dizendo que assim não dá. Cada um deve falar só na sua vez. A Prof. concorda e o DI começa por dizer que viu um senhor na televisão que tinha electricidade no corpo e conseguia pôr várias coisas a funcionar. (Obs.30/05/07)</p>	6

Tema: Domínio das competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem cognitiva/intelectual	<p>O Prof. Paulo Brasão está na sala e pede para falar. Concedem-lhe a palavra e ele alega que aquilo são truques. Depois explica a diferença entre a fantasia e a realidade. Por exemplo, chama a atenção de que na sala só o VA acredita que a luta livre é real, verdadeira. Os outros não. Refere ainda que existem truques, que jogam com as ideias para parecerem verdadeiras, mas são apenas fantasias. É preciso pensar nas coisas. (Obs.30/05/07)</p> <p>Depois o VI refere que viu um programa onde os cientistas apresentavam as últimas descobertas. A Prof. diz que o moderador deve estar mais atento e dizer quem deve falar a seguir. A CAR diz que o telemóvel tem muitas vibrações que fazem mal ao cérebro se o usarmos muito. (Obs.30/05/07)</p> <p>A CAT diz que não é só o telemóvel, mas também o computador.</p> <p>O Prof. Paulo alega que a sua utilização em casa deve ser acompanhada de algum adulto e pergunta aos alunos a sua opinião acerca do assunto. A CRIS diz logo que concorda, mas que não sabe explicar porquê. O NU diz que é melhor sozinho, o VI diz que depende das situações. Se é para realizar um trabalho em que precisa de ajuda, quer e acha bem, mas se é para falar no MSN é melhor só. Mas a CAT diz que mesmo no MSN há perigos. O JU diz logo que só adiciona amigos, família, uma vez que não sabe quem está do outro lado da linha. Alguns alunos dizem em coro pois. Outro aluno refere que o seu irmão goza quando fala com pequenas e colegas. Seguem-se gargalhadas. (Obs.30/05/07)</p> <p>A CAT interrompe e diz que os meninos só sabem jogar sem batota quando o Prof. de Educação Física está. O NU diz que ela deve estar a confundir com o 4.º Ano B ou C. O JU acrescenta que a CAT não percebe nada de futebol, como é que ela sabe que é batota. Ela responde dizendo que vê quando estão a jogar e que o Prof. marca falta. Mas quando estão a jogar sozinhos ninguém marca falta. Logo é batota. A Prof. diz que sabe que ela tinha conhecimento do que estava falando, pois não ia falar sem saber. (Obs.31/05/07)</p> <p>Continua o tempo das perguntas e respostas. Como os alunos não põem questões, então, os do grupo começam a pedir aos alunos para localizarem no mapa os locais onde os animais vivem, para dizerem o que comem. O TO acertou a localização de um animal. Mas, a maioria está a ter dificuldade. O DI exalta-se e responde brusco quando os colegas fazem perguntas ou dizem que não sabem. Então, mudam de estratégia. Por exemplo, o VI pergunta onde vive a Galinha-sultana gigante e dá três hipóteses de resposta A, B e C. A resposta por vezes é ao acaso porque dizem B e eles respondem que não. Então, eles dizem A ou C conforme a situação. A Prof. intervém e pede para pensarem primeiro e só depois é que dão uma única resposta. (Obs.31/05/07)</p> <p>Alguns alunos escolhem verbos irregulares e revelam dificuldades na sua execução. Então, levantam-se e vão à biblioteca consultar gramáticas e dicionários ou vão perguntando alto à Prof. e a mim também. (Obs.31/05/07)</p> <p>Mas antes, surgiu um pequeno problema. O metro cúbico era muito grande e não cabia na janela, nem na porta da sala. Tiveram que desmanchar uma aresta para poderem tirá-lo da sala. Depois de pendurado está espectacular, mas segundo a Prof. foi mesmo uma grande aventura. Os alunos disseram que gostaram muito deste dia. (Obs.05/06/07)</p>	7

Tema: Aquisição e desenvolvimento de competências pelos alunos

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem cognitiva/intelectual	<p>Regressam à sala depressa porque é a eliminatória para o concurso <i>A Malta Vai Pensar</i>. A Prof. faz perguntas de cultura geral e os alunos põem os dedos no ar e respondem. Por exemplo: Qual o dia em que se festeja a Implantação da República? Diz dois nomes colectivos. Resolve o seguinte problema: Se tivesses 18 caramelos, quantos davas a 3 meninos? Um aluno responde 9 e os outros dizem que não está certo e perguntam como é que podia dar 9 a cada um se eram 3. E dizem a resposta certa. (Obs.19/06/07)</p> <p>Seguem-se outras perguntas sobre os principais órgãos do sistema circulatório, respiratório, sobre dúzias e dezenas, sobre nomes colectivos, classificação das sílabas, horas, sobre o género, o número, sobre o que é uma década, um século, um ano, sobre o nome de plantas e frutos... Às vezes os alunos acertam, outras não e aí, discutem entre si qual a resposta certa e repetem. (Obs.19/06/07)</p> <p>As perguntas seguintes foram sobre quem foi o primeiro Rei de Portugal, quem é o Presidente da República, sobre ângulos... A Prof. comenta alto que são perguntas fáceis. Depois acrescenta que são mais duas perguntas por grupo e muda. Formam-se novas equipas e começam as perguntas. (Obs.19/06/07)</p> <p>A equipa B teve mais pontos (10). As outras equipas tiveram 7 e 9. No entanto, acham que ainda falta alguns dias e é melhor não escolher já a equipa que vai ao concurso. Treinam mais para o dia seguinte e depois escolhem. Alguns dizem que não devem ser os mesmos do ano anterior. Isto dá confusão porque o VI quer ir e já foi no ano anterior. (Obs.19/06/07)</p> <p>A Prof. diz que vai quem sabe e se porta bem. O NU diz que sozinho não vai. Alguns insistem que o VI deve ir porque sabe, mas outros insistem que não porque já foi no ano anterior. Fica para decidir noutro dia... (Obs.19/06/07)</p> <p>A Prof. decide mostrar o e-mail que lhe tinham pedido anteriormente, sobre a violência dos animais. Mas primeiro mostra um sobre o funcionamento do cérebro. Alguns alunos dizem interessante. Depois mostra o da violência entre pessoas e animais. Quando acaba, o VI pede para repetir porque não percebeu bem. A Prof. mostra novamente. RU diz que os leões estão violentos e a menina não. O VI não concorda. Diz que os leões estão bem tratados e a menina é que tem o olho negro. Outro diz que não se sabe o que os pais lhe fizeram. (Obs.19/06/07)</p> <p>O JU foi para o MSN, mas está com dificuldades em entrar em contacto com os seus amigos. Então, pega no seu telemóvel e telefona ao seu irmão que lhe diz o que deve fazer, e lá consegue o que quer. A Prof. não vê ele telefonar, mas também não incomodou ninguém. (Obs.19/06/07)</p> <p>Distribuição do ficheiro novo da matemática, por todos os alunos, para resolverem e corrigirem possíveis erros.</p> <p>Os alunos querem papel quadriculado e as folhas que têm não chegam para todos. Então, um aluno sugere que vai à sala do lado pedir a outra professora. Foi e trouxe folhas. Distribui por quem quer e começam a fazer o ficheiro. Realmente, existiam duas contas que não estavam certas e os alunos descobriram-nas. (Obs.19/06/07)</p> <hr/> <p>Falam entre si e descobrem que apesar das gramáticas não serem iguais tratam da mesma coisa, embora de maneira diferente. Trocam opiniões sobre o que cada uma diz. Gera-se algum barulho, mas estão a trabalhar. Alguns até já têm o caderno aberto para começarem a escrever. (Obs.21/06/07)</p> <p>Depois diz, antes que esqueça, que os alunos têm de seleccionar um título para o livro colectivo da escola. Os alunos respondem que queriam <i>Um Tanque de Histórias</i>. E ficou esse título. Não sei quais eram os outros, pois era um assunto que já tinham discutido noutro dia. (Obs.21/06/07)</p>	10

Tema: Aquisição e desenvolvimento de competências pelos alunos

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem cognitiva/intelectual	<p>A seguir, a Prof. refere que como têm dificuldade nos pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos e nos graus dos adjectivos e que é necessário saber para o concurso <i>A Malta Vai Pensar</i>, vão à biblioteca consultar as gramáticas e fazer uma grelha com tudo. (Obs.21/06/07)</p>	4
		<p>Logo de manhã a Prof. mostra a prova do livro colectivo da escola. Os alunos perguntam o que é uma prova e a Prof. explica, dizendo que o livro ainda não está finalizado, mas que já tem aquela prova para ler, ver se tem erros, verificar se falta alguma coisa ou se querem alterar qualquer coisa, antes do livro ficar mesmo pronto. Depois lê alguns textos dos alunos e, conforme vai lendo, os alunos vão descobrindo quem são os autores. Há alguns textos que não têm nome e os alunos descobrem os seus autores. A Prof. diz que isto já é uma grande ajuda porque não podem aparecer textos no livro sem o nome dos seus autores. Todos têm que ter um autor. Depois pergunta se gostariam de ver a sua história ali no livro sem o seu nome. Os alunos respondem em coro que não. Um diz que depois vão pensar que é do 4.º Ano B ou C. Também exploram as imagens. Os alunos reconhecem os seus desenhos, mas dizem que as cores não estão correctas. A Prof. explica que aquilo é uma prova. As cores mais fortes só aparecem quando for cópias definitivas. (Obs.22/06/07)</p>	
		<p>Do outro lado existe um campo cheio de ervas daninhas e eu sugeri que poderiam limpar aquilo e fazer outro campo, uma vez que o espaço é enorme. BE responde-me que querem é fazer um pavilhão para praticarem ginástica nos dias de chuva. (Obs.26/05/07)</p> <p>Depois outro aluno explica que toda a confusão se gerou por causa da abertura da porta do campo. Os alunos querem a porta aberta logo a seguir ao toque do recreio e a funcionária diz que não podem abrir logo porque têm que servir o lanche em primeiro lugar.</p> <p>Vários alunos reclamam porque assim fica pouco tempo para jogarem à bola. Então, ficou registado em acta que é a Prof. que abre a porta do campo, nos dias de futebol, para evitar problemas. A BE pergunta como será à tarde. A Prof. responde que pode responsabilizar-se de manhã, mas não à tarde porque não está na escola. A turma em geral cala-se, mas há um aluno que continua a reclamar que assim ainda não está bem. (Obs.26/05/07)</p>	

Tema: Domínio das competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem pessoal e social	<p>Surge um pouco de barulho porque outro aluno diz que também quer ler. A Prof. diz para continuar a ler e se alguém fizer barulho... Outro aluno diz logo, muito alto, calem-se. Todos fazem silêncio e continua a leitura. (Obs.26/05/07)</p> <p>A CA lê com algumas hesitações e a Prof. pergunta se leu em casa. Ela responde logo que, realmente, desta vez, não treinou a leitura em casa, mas que não se repete para a próxima. (Obs.26/05/07)</p> <p>Em seguida chega um aluno atrasado e pede desculpa. Há alguns comentários, todos ao mesmo tempo, acerca do aluno que chega tarde, mas é impossível perceber o que dizem. A Prof. pergunta se querem continuar com a leitura ou se fica para 2.ª feira. Respondem logo que querem continuar. Então, a Prof. pede para outra aluna continuar a leitura e os alunos respondem que não pode ser ela porque o colega que deve ler já chegou à sala e é a sua vez. A Prof. concorda e o DI passa a indicar quem deve ler a seguir porque essa tarefa é da sua responsabilidade. (Obs.26/05/07)</p> <p>Depois a professora pega no livro para ler uma parte e explicar. No geral, todos respondem que não pode ser porque a professora já leu duas vezes. (Obs.26/05/07)</p> <p>Antes de cada um partir para o seu trabalho, o DI lê, para toda a turma, a história <i>Morangos Com Açúcar no SEC. XVIII</i>, que é do JU e da JE, porque lhe pediram que fosse ele a ler. (Obs.26/05/07)</p> <p>A meio da história, o DI pára de ler e pede para o colega não fazer gestos. A Prof. diz que ele apenas está a dramatizar, mas aproveita a situação para dizer ao DI que ele está a sentir o que os outros sentem, quando estão a ler e é ele a fazer gestos e barulho. O colega pede desculpa, põe-se quieto e o DI continua a ler a história. No final batem palmas pela história. (Obs.26/05/07)</p> <p>Enquanto esperei pela Prof. da sala e das suas colegas para irmos lanchar reparei que um grupinho de alunos, em que dois eram da sala do 4.ºano A, puseram o leitor de CD a tocar e começaram a dançar. (Obs.26/05/07)</p> <p>...o aluno que ia presidir à reunião não estava à frente com a sua secretária e foi necessário trocaram de lugar. ...todos têm que ser presidentes, nem que seja uma vez, porque existem uns que querem ser sempre o presidente. (Obs.26/05/07)</p> <p>Três alunos continuam o projecto sobre os animais em extinção. Enquanto um acaba de escrever no computador, os outros dois estão lá fora, um a colar as imagens nas cartolinas e o outro a pôr as legendas. (Obs.26/05/07)</p> <p>Há um burburinho na sala. A Prof. pede silêncio para o VA ler [aluno com NEE e que lê muito devagar] e todos fazem silêncio para ouvi-lo. (Obs.26/05/07)</p> <p>Por último, nas sugestões estava escrito que alguém gostaria de saber o que se passou com a funcionária GI. Qual o motivo de tanta zanga. O VI começa a explicar, mas com acusações à funcionária GI. Outros alunos tentam ajudar, mas é uma confusão e decidem que o melhor é chamar a funcionária GI. Vão chamá-la e enquanto ela não chega, a BE pede para falar e diz que não concorda que a funcionária GI diga que o DI não trabalha ou que o VI trabalha melhor porque não é verdade. Acha que todos trabalham bem. (Obs.26/05/07)</p> <p>Entretanto, a funcionária chega e explica a sua versão, dizendo que alguns alunos não obedecem quando lhe pede alguma coisa e ainda por cima, nesse dia, jogaram-lhe um pó para as costas. O aluno em questão disse que era a comida dos peixes, mas que não sabia que estava lá. Não foi de propósito. (Obs.26/05/07)</p> <p>Depois chega a Prof. e pergunto-lhe se está tudo resolvido com o VI. Responde que ele vai falar com a Sr.ª Directora. Pergunto se é mesmo necessário ir até à Sr.ª Directora...interrompe dizendo que ele gosta de falar com a Sr.ª Directora, que às vezes chega a ficar lá horas a falar com ela. (Obs.26/05/07)</p>	13

Tema: Domínio das competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem pessoal e social	<p>Entretanto dá o toque e a professora diz que agora têm que falar do Porto Santo, mesmo depois do toque, pois já perderam muito tempo. O VI diz até que enfim porque estava desejando de falar do Porto Santo. Depois diz que o problema é que não quer ir para o Porto Santo com t'shirt, boné e crachá igual a todos. A Prof. explica que tem que ser, mas ele continua a dizer que não quer e que não vai. A Prof. diz que a assembleia está encerrada e que podem ir todos almoçar menos o VI, pois precisa de falar com ele em particular. Todos saem e eu também vou para o refeitório. Mais tarde, chega o VI e senta-se afastado dos outros. Eu pergunto-lhe se já está tudo resolvido e ele responde que tem de falar com a directora. (Obs.26/05/07)</p>	7
		<p>Toca um Tamagosh na sala e interrompe a aula. O JU diz logo que é proibido o tamagosh na sala e que é do VA. A Prof. pergunta ao VA se é verdade e ele responde que sim. A Prof. diz que ele sabe que é proibido, mas ele responde que ele tem fome e dá-lhe comer. Depois ele volta a tocar e o JU diz que é melhor a Prof. ficar com ele até ao final da aula. E assim foi. O VA entrega o tamagosh à Prof., mas primeiro dá-lhe o que ele pede para ele ficar satisfeito e não chatear mais. (Obs.29/05/07)</p> <p>Um aluno lembra que ficou combinado na Assembleia de Turma, na sexta-feira, que a Prof. abria a porta do campo logo a seguir ao toque, para não perderem tempo. A Prof. diz que têm razão e, como está ocupada, pede-me para ir buscar a chave e abrir o campo. Tive de procurar a funcionária para me dar a chave e abri o campo. Ainda demorei algum tempo até descobrir a funcionária, mas logo que a vi deu-me a chave e disse-me obrigada por ir abrir a porta porque ainda tinha que dar o lanche aos pequeninos. Quando abro a porta, os alunos ficam contentes e entram a correr no campo que, hoje, é só deles. (Obs.29/05/07)</p> <p>...estão três alunos a trabalhar no projecto dos animais: o FR cola o nome dos animais do seu projecto no mapa-mundo, consoante o local onde vivem, para depois mostrarem aos colegas na apresentação do trabalho, o NU anda de um lado para outro, com uma caninha na mão, a tentar decorar a parte que tem que dizer e o VI escreve o inquérito que os colegas vão ter de responder, após a apresentação do trabalho. Eu pergunto ao NU porque não faz o inquérito directamente no computador e ele responde que tem que ser ali para tirar dúvidas com os colegas. Depois ele ou o FR passam no computador, em casa ou na hora da informática. (Obs.29/05/07)</p> <p>O JU interrompe e diz que quando acabar a Matemática vai ajudá-lo a acabar de pintar a história. (Obs.29/05/07)</p> <p>Depois pergunto se me podem dar um e dizem que não porque só têm 12 e vão precisar na apresentação do dia seguinte. (...) Depois da apresentação, se eu ainda quiser, já me podem dar um. (Obs.29/05/07)</p> <p>...colocam-se, imediatamente, em fileira sem o professor dizer nada, e quando o professor apita começam a correr à volta do campo, sempre uns atrás dos outros, até darem 6 voltas completas. Depois o professor apita e diz grupos de 4 e um vem buscar a bola. Organizaram-se em grupos sem problema e começaram a jogar. O Prof. diz que está na hora de acabar e entregar a bola. Eles entregam a bola e começam a ir para a sala. Entretanto, alguns vão à casa de banho, outros bebem água, outros conversam nos corredores e outros já regressaram à sala e estão sentados à espera dos restantes. (Obs.29/05/07)</p>	

Tema: Domínio das competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem pessoal e social	Entretanto, o JU faz queixa de uma aluna que está fazendo fichas e não podia porque não está na hora certa. A Prof. diz para ela esperar para a hora do Estudo Autónomo. (Obs.30/05/07)	10
		O TO acertou a localização de um animal. Mas, a maioria está a ter dificuldade. O DI exalta-se e responde brusco quando os colegas fazem perguntas ou dizem que não sabem. A Prof. intervém e pede para pensarem primeiro e só depois é que dão uma única resposta. Também pede ao DI para ter calma. Depois deste comentário tentam seguir as indicações, mas o DI ainda apresenta dificuldades em se controlar. (Obs.31/05/07)	
		[A ida à ilha do Porto Santo, de barco, nos dias 02, 03 e 04 de Junho] era outra aventura que todos estavam ansiosos por viver. Durante a semana foram trazendo vários materiais (primeiros socorros, protectores solares, mapas, bonés...) necessários à viagem ao Porto Santo. Também escreveram cartas pedindo para visitarem certos locais no Porto Santo, nomeadamente a Quinta da Palmeira. Uma aluna, cujo tio é dono de uma pizzaria, pediu pizzas para comerem quando chegassem ao Porto Santo e ele colaborou. Outras empresas colaboraram com t-shirts, bonés e fios de identificação para levarem ao pescoço. (Obs.05/06/07)	
		Depois uma aluna fala do Dia do Ambiente. A Prof. conta uma história de uma menina que teve boa nota na ficha, mas merecia negativa porque não cumpria com aquilo que escrevia. Temos de ser coerentes. O JU diz que temos de fazer aquilo que dizemos e que defendemos. (Obs.05/06/07)	
		Na contagem, há um aluno que escreveu gorila e a Prof. diz que esse voto é nulo. Ninguém comenta. (Obs.05/06/07)	
		O NU continua a rir e a falar e a Prof. pede para sair da sala e ele sai para a sala em frente. Como a porta tem vidro dava para ver que estava calado e a observar o que se passava na sala. [Passado algum tempo] O NU entra e começa a trabalhar sem fazer barulho e ninguém comenta. É Tempo de Estudo Autónomo. (Obs.05/06/07)	
O Prof. de Educação Física chega e pede todos em fila, direitos. Correm e depois medem pulsação. Em seguida vão buscar as bolas, formam grupos e fazem o que o Prof. pede sem problemas. (Obs.19/06/07)			
Agora, a Prof. pede que formem 3 equipas. Os alunos agrupam-se e espalham-se pelos cantos da sala. Na equipa A fica o QU, o JU e o FR. Na equipa B fica a SO, a CA e a SA. A equipa C é composta pelo RA, pelo TO e pelo VI. A Prof. espera silêncio para começar e pede para cada grupo escolher um porta-voz. Depois lembra que mesmo que alguém saiba a resposta, não pode dizer alto. Tem de transmitir primeiro ao porta-voz, caso contrário, fica desclassificado. A JE vai para o quadro para marcar os pontos. O DI interrompe para esclarecer os pontos, mas dizem que não é necessário porque está tudo no quadro. (Obs.19/06/07)			
O VA responde antes da equipa. Em vez de uma penalização, fazem outra pergunta e o VA tenta se concentrar. (Obs.19/06/07)			
Entretanto, há um aluno que se senta na cadeira da Prof. e ocupa a sua mesa. A Prof. pede para o aluno sair e depois lá está ele outra vez. A Prof. pergunta o que se passa. Respondem que ele está apaixonado. Então, a Prof. troca-o de lugar porque não pode estar sempre distraído a olhar para a janela. (Obs.19/06/07)			

Tema: Domínio das competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem pessoal e social	<p>Entretanto, a JE diz-me que posso ir fazer outra coisa porque ela já está disponível e pode ajudar a CAR. (Obs.19/06/07)</p> <p>Os alunos que não estão nas equipas estão a fazer barulho. A Prof. refere que quem fizer barulho não vai pertencer a nenhuma equipa. Fazem silêncio. (Obs.19/06/07)</p>	8
		<p>Entretanto, batem na porta. Abro porque estou ao pé da porta. É um pai de um aluno de outra sala que vem falar com o DI. Mas não pede para ele sair. Pelo contrário, começa ali à frente de todos os alunos a dizer que o DI não deve bater mais no seu filho senão vai ter que se a ver com ele na rua. A Prof. pede para ir falar com a Sra. Directora, mas o pai responde que só quer mesmo avisar o menino DI e depois já sai. O pai vai embora e a Prof. diz que não vão comentar agora, só mais tarde. Mas, só quer dizer ao aluno que quando alguém fala connosco não se vira a cara. O DI cruza os braços e fica calado. (Obs.21/06/07)</p>	
		<p>Entra na sala uma educadora e diz que vem pedir o computador ao VA. A Prof. chama o VA e diz que é com ele que a educadora quer falar.</p> <p>Ele sorri e olha atentamente. Ela pergunta se ele pode emprestar o seu computador para fazerem uma reunião aos pais. Ele pergunta a que hora é a reunião. Ela responde que é às seis horas. Ele responde que hoje sai às 3 horas, por isso não há problema nenhum. Pode ser. A educadora diz que ele tem que lhe dar a password. Ele responde que está bem e a Prof. dá-lhe um papel para ele escrever. (Obs.21/06/07)</p> <p>Na hora do recreio estive a observar, logo à entrada, e verifiquei que as meninas põem a tocar as suas músicas preferidas e vão dançando. Os rapazes simplesmente observam ou brincam com uma bola pequena porque aquilo ali não é lugar de praticar futebol. São alunos de várias turmas e de várias idades, e parece que se entendem bem. Vêem que estou a observar, mas não se importam e continuam a dançar. Até fazem umas coreografias diferentes para eu ver. Os meninos, por vezes, interrompem e gozam, mas as meninas maiores mandam-nos dar uma voltinha. (Obs.21/06/07)</p>	
		<p>Quando chego à escola, os alunos já estão na sala a entregar prendas ao VI porque faz anos. Eu digo que hoje é um dia especial. Têm muitas coisas importantes para fazerem.</p> <p>A CR diz que é verdade e a JE diz que vão ao MacDonalld almoçar porque o VI convidou.</p> <p>Queriam dar-lhe um livro, em nome da turma. Era um livro que estava na Feira do Livro, lá na escola e que sabiam que ele gostava. A CAS andou a recolher moedas pelos alunos, mas o dinheiro não chegava. Então, eu coloquei as moedas que faltavam. Foram à biblioteca, onde estava a decorrer a feira, compraram o livro, pediram papel e embrulharam-no. Depois entregaram-lhe na sala.</p> <p>Ele disse que gostava, levantou o livro no ar, e disse obrigado a todos. (Obs.28/06/07)</p> <p>Depois a Prof. de informática lembra as regras que estão afixadas na parede e que já são do conhecimento dos alunos. Lembra que só o porta-voz pode responder, que têm 20 segundos para pensarem e só depois respondem e que cada pergunta vale 2 pontos. Existem 50 questões sobre cultura geral, que engloba as várias disciplinas, e que podem escolher. Os outros alunos não podem responder, senão a pergunta é anulada. Respondem em coro que está bem. (Obs.28/06/07)</p> <p>O 4.º Ano A, na sala, por vezes respondia sem dizer primeiro ao porta-voz, mas hoje [no concurso A Malta Vai Pensar] conversaram todos primeiro e só depois deixaram o porta-voz responder. Acertaram em todas as perguntas e ficaram com 20 pontos. As outras equipas ficaram com 16 e 12 pontos, mas no geral sabiam as respostas e acertaram em quase todas. O problema foi não cumprirem as regras. (Obs.28/06/07)</p>	

Tema: Domínio das competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem pessoal e social	<p>Em seguida, a professora diz que vão entregar os prémios aos vencedores e um diploma de participação a todos. Depois pede uma salva de palmas para todos porque mostraram um grande desempenho e muitos conhecimentos. Estão todos de parabéns. Todos são vencedores para nós.</p> <p>Os alunos começam a gritar pelas equipas. Mas, a professora pede para pararem porque tem uma surpresa para todos. Então, começou a passar no grande ecrã trabalhos que os alunos fizeram ao longo do ano, desde Outubro até agora. Aqui houve algum barulho porque os alunos reconheciam os trabalhos e falavam muitos ao mesmo tempo.</p> <p>Depois dos trabalhos, a professora pôs a letra da canção da Floribela no ecrã e a música. Os alunos gostaram da surpresa. Cantaram e dançaram todos no meio do salão. (Obs.28/06/07)</p>	2
		<p>...todos os alunos e os professores do 4.º ano A [foram] almoçar à Pizza Hut... As professoras do 4.º ano B e C souberam do almoço e também foram. O restaurante ficou por nossa conta. Foi um grande convívio. (Obs.29/06/07)</p>	

Tema: Operacionalização de competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Componentes do processo de operacionalização de competências	Planificação e gestão interactiva das actividades de aprendizagem	<p>Quando entro na sala, a professora diz bom dia e escreve no quadro:</p> <p style="text-align: center;">Temos uma visita. Estou à espera. Qual o seu nome? -----</p> <p>Depois olha para mim e diz que eles gostam de fazer jogos e que quando chega alguém à sala fazem aquilo. Os alunos vão dizendo vogais e consoantes até descobrirem o meu nome. Quando descobrem, um aluno diz que também quer se apresentar e que todos os colegas devem fazer o mesmo. A Prof. diz que está bem, mas só no final das aulas porque tem algo para mostrar. (Obs.26/05/07)</p> <p>Pega num livro, lê uma história e explora a ilustração, fazendo algumas perguntas, às quais os alunos respondem automaticamente. Em seguida diz que foi o Prof. Paulo que comprou e ofereceu para a sala, para terem mais ideias para o livro que estão a construir. Os alunos pedem para ler outra história. A Prof. diz a um aluno para ler outra história. (Obs.26/05/07)</p> <p>A Prof. explica que na agenda semanal está escrito Matemática Colectiva, mas precisa fazer uma alteração e dar uma sugestão. Como no dia anterior trabalharam no Projecto da Secretaria da Educação e não tiveram tempo para acabar os seus, hoje, continuam com os projectos e os outros terminam o PIT. Os alunos concordam. (Obs.26/05/07)</p> <p>Agora querem outro texto, de outro aluno, que se chama <i>A História do Kart</i>. A professora concorda. Um aluno apressa-se logo a dizer que já leram aquela história e que é melhor outra. A Prof. responde que a história, nesse momento, já está toda feita e corrigida e que era bom ouvir mais uma vez. (Obs.26/05/07)</p> <p>Logo a seguir, um aluno diz que lhe chamaram nomes e que quer resolver esse assunto. Pelo presidente da mesa começam pelo que gostei, mas por sugestão da Prof. primeiro começam a avaliar o PIT. O presidente, então, responde que é melhor passar para a avaliação do Diário de Turma... (Obs.26/05/07)</p> <hr/> <p>Um aluno diz que é hora de Expressão Plástica e a Prof. diz que quer dar algumas sugestões, mas quando estiverem todos. Entretanto chegam os restantes e a Prof. começa a falar. Como quinta-feira é dia da criança e nós não vamos sair, uma vez que vamos ao Porto Santo, eu sugeria que esse dia, como só fica uma turma na escola, fosse dia de actividades livres, mas controladas. Aí podem fazer Expressão Plástica e o que vos apetecer porque a escola fica toda por nossa conta. Os alunos concordam. (Obs.29/05/07)</p> <p>Entretanto, a Prof. distribui a folha do PIT e os alunos colam-na no caderno e registam o que pensam fazer. Depois a Prof. refere que como vão para o Porto Santo é melhor, desta vez, fazerem um PIT para quinze dias. Quem quiser pode pôr no PIT a reportagem sobre o Porto Santo. Um aluno pergunta se é obrigatório fazer. A Prof. diz que não é obrigatório e que podem fazer uma reportagem da viagem toda ou só de algumas partes. O VI diz logo que vai fazer a reportagem da viagem e aponta no seu PIT. Os outros alunos, também, apontam o que pensam fazer. (Obs.29/05/07)</p>	7

Tema: Operacionalização de competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Componentes do processo de operacionalização de competências	Planificação e gestão interactiva das actividades de aprendizagem	<p>De seguida, a Prof. pergunta quem preenche a agenda semanal e começa a desenhar o modelo da agenda, no quadro. O aluno responsável vai buscar a folha com o modelo da agenda e prepara-se para escrever o que vão decidir para a semana. Depois, esta fica afixada no placar até à próxima Assembleia de Turma que é na sexta-feira.</p> <p>Primeiro começam por apontar a data que vai de 29 de Maio até a 9 de Junho. Depois vêem se as actividades fixas se mantêm e, então, começam a registar a Matemática do João, o dia do voleibol, seleccionam o texto da CA para trabalhar no dia do melhoramento de texto e decidem os dias e as horas para cada grupo dar continuidade ao trabalho de projecto. O projecto sobre Os Descobrimentos é para dar continuidade e tentar acabar durante a semana. Em relação ao projecto sobre As Novas Tecnologias decidiram o dia e a hora para treinar a apresentação, bem como, o dia e hora para apresentar. Também decidiram que iriam convidar os pais e a Prof. de informática para a apresentação.</p> <p>A Prof. diz que vai ajudar o grupo que está a trabalhar sobre a Madeira na segunda-feira e eles concordam porque é o que está mais atrasado. Também decidem que o grupo do projecto Os Animais em Extinção vão apresentar na quarta-feira, na hora de projecto. Para chegar a este dia e hora, debatem e negociam entre todos várias hipóteses porque ainda falta acabar alguns retoques e fazer o questionário para os colegas responderem. Logo, não podem apresentar no início da semana. Precisam de mais tempo para terminarem tudo o que planearam.</p> <p>Em seguida decidem a quem é que a Prof. da sala, bem como, a Prof. do Ensino Especial e a Prof. do Apoio Pedagógico vão dar apoio nos dias e horas do Estudo Autónomo. Também vêem quais as dificuldades que os alunos têm que superar e se há alguns alunos disponíveis para ajudar os colegas. Depois tudo fica anotado na agenda.</p> <p>Entretanto chegam à programação para a quinta-feira, Dia da Criança, e decidem que para além das actividades livres vão fazer um baile com música à escolha. Vários alunos dizem, imediatamente, que vão trazer CD e depois seleccionam as músicas na sala. Outros alunos perguntam se podem trazer coisas para fazerem um lanche diferente. A Prof. concorda e ficam todos contentes. Depois começam a fazer comentários entre si sobre aquilo que vão trazer e o que estão pensando fazer nesse dia. (Obs.29/05/07)</p> <p>...a Prof. diz que está na hora da Matemática Colectiva e distribui catálogos do supermercado com vários produtos e os respectivos preços. Depois diz que hoje vão arredondar os preços. Por exemplo, abram o catálogo na página três e vejam o preço do papel higiénico. É 3,99 euros, então, vamos arredondar para 4 euros. Depois seguiu-se vários exercícios deste género, mas em vez de ser a professora a dizer eram os alunos. A Prof. diz que primeiro pode ser o JU, mas ele demorou tanto tempo a decidir qual o produto que a Prof. passou para a CA, dizendo que o JU precisa pensar. Ele concorda e a CA manda abrir na página 7 e antes de dizer qual o produto que têm que arredondar escolhe qual a colega que deve responder. Depois diz que acertou. (Obs.29/05/07)</p> <p>A Prof. diz que hoje ficam por ali [na leitura] e que no dia seguinte continuam, mas têm que escolher quem vai ler. Os alunos querem que a Prof. acabe de ler, mas acabam por escolher o aluno para o próximo dia (Obs.30/05/07)</p> <p>As outras turmas têm diversas saídas. Pergunto porque não saem. Respondem-me que preferem ficar na escola com actividades lúdicas. A Prof. acrescenta que logo no dia seguinte têm uma saída, de 2 a 4 de Junho, ao Porto Santo e que acham melhor ficar na escola. O JU olha para mim e diz que é uma maravilha ter a escola toda só para eles. A Prof., em seguida, pede para mencionarem quais as actividades que vão realizar nesse dia. Começam pelo futebol, remates, actividades lúdicas na ludoteca... (Obs.31/05/07)</p>	4

Tema: Operacionalização de competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Componentes do processo de operacionalização de competências	Planificação e gestão interactiva das actividades de aprendizagem	<p>...pedem para a Prof. me mostrar as fotografias que tiraram. A Prof. responde que fica para o dia seguinte porque ainda não tem tudo pronto no computador. Eles dizem que quando eu ver as fotos vou rir muito porque tem umas partes muito engraçadas. (Obs.06/06/07)</p> <p>...a Prof. pergunta se não é melhor fazer a eleição do moderador. Os alunos concordam e a Prof. distribui papelinhos e diz que quem escreve é o IG e quem recolhe é a CR. Depois lembra que devem ver quem já foi moderador para não repetirem. (Obs.06/06/07)</p> <p>A CR recolhe e o IG vai para o quadro escrever. Na contagem, há um aluno que escreveu gorila e a Prof. diz que esse voto é nulo. Ninguém comenta. No final, há três empates, com quatro votos. O JU distribui novos papelinhos e votam novamente. O FR ficou com 8 votos, o IG com 11 e o RU com 5. O moderador é o IG. (Obs.06/06/07)</p> <p>Chegam outras professoras à sala para apoiarem. A Prof. decide que não vão fazer, agora, o Plano Semanal porque já chegaram as professoras. Fazem mais tarde. No entanto, diz que têm de fazer o plano do dia, num instante. Agora, as professoras vão trabalhar problemas de Matemática com... e os alunos ajudam a dizer os nomes BE, SO e MO. Para a outra professora decidem mais quatro alunos e os restantes vão trabalhar autonomamente, mas é obrigatório um texto sobre a ida ao Porto Santo. (Obs.06/06/07)</p> <p>«...pedem para a Prof. me mostrar as fotografias que tiraram. A Prof. responde que fica para o dia seguinte porque ainda não tem tudo pronto no computador. Eles dizem que quando eu ver as fotos vou rir muito porque tem umas partes muito engraçadas.» (Obs.06/06/07)</p> <p>Mudando de assunto refere que nas últimas fichas que fizeram falharam os adjectivos, por isso vão estudá-los na próxima quarta-feira. (Obs.19/06/07)</p> <p>Assim, hoje e na quarta-feira vão acabar os vossos projectos. Todos os dias de manhã, também vão treinar para o concurso <i>A Malta Vai Pensar</i>. Escrevem na agenda.</p> <p>Na quinta-feira preenchem o meu questionário. E o questionário dos pais fica para o dia da reunião.</p> <p>Depois marcam na agenda as tarefas que já são de rotina: música, ginástica, assembleia, tempo do estudo autónomo...e colocam na parede. Ainda ficam alguns espaços em branco, mas a Prof. diz que logo decidem. (Obs.19/06/07)</p> <p>Quando chego, os alunos dizem-me que já andaram a treinar para o concurso de cultura geral, <i>A Malta Vai Pensar</i>, e hoje têm que escolher a equipa finalista e o porta-voz. Mas, agora têm ginástica. (Obs.19/06/07)</p> <p>Arrumam os ficheiros porque está na hora de treinar para o concurso <i>A Malta Vai Pensar</i>. É necessário formar novas equipas, diz o JU. Mas, alguns alunos discordam dizendo que devem ser as mesmas. Por fim, decidem que devem participar todos. Fazem silêncio e escolhem novas equipas. A Prof. diz que o que interessa é treinar com a turma toda, não é só para o concurso... e vamos começar. O JU diz que espere porque falta escolher o porta-voz. A Prof. dá tempo para fazerem a escolha. Os alunos pensam, conversam uns com os outros, fazem barulho e quando a Prof. diz já chega, ainda falta um grupo decidir. Depois decidem rapidamente. (Obs.19/06/07)</p>	9

Tema: Operacionalização de competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Componentes do processo de operacionalização de competências	Planificação e gestão interactiva das actividades de aprendizagem	<p>«...vão planificar para a semana porque a Prof. vai sair dois dias. Depois começa a traçar a agenda no quadro e o aluno responsável por essa tarefa também se prepara.» (Obs.19/06/07)</p> <p>O JU sugere que se treine no início do dia. O VI sugere que sejam apenas duas equipas em disputa. A Prof. prefere três equipas, mas acaba por concordar com os alunos. (Obs.19/06/07)</p> <p>Chega uma pessoa para falar com a Prof. e ela pede a um aluno que fique no seu lugar. Foi o JU. A Prof. regressa e o JU quer continuar a fazer as perguntas. A Prof. deixa. O DI interrompe para esclarecer os pontos, mas dizem que não é necessário porque está tudo no quadro. (Obs.19/06/07)</p> <p>O DI acusa que a CA diz que ele vai levar e ele acha que não fez nada de mal. Ela diz que ele está sempre a fazer barulho. O JU pede para terem cuidado com os dentes. A Prof. disse também que é preciso calma e muito cuidado. Depois faz referência a um e-mail que recebeu no dia anterior sobre a violência dos animais e onde chega à conclusão de que as pessoas, às vezes, podem ser mais agressivas do que os animais. Os alunos querem ver o e-mail e a Prof. diz que fica para depois. Agora não pode ser. (Obs.19/06/07)</p>	7
		<p>Regressam à sala. A Prof. pede a um aluno que vá buscar a letra das canções para distribuir pelas salas e comenta para mim que eles têm que treinar com as suas professoras para ficar bom porque ela sozinha não consegue. (Obs.21/06/07)</p>	
		<p>O JU veio ao pé de mim e disse-me que como não tinha vindo de manhã, não sabia, mas que já tinham escolhido uma equipa para o concurso <i>A Malta vai Pensar</i> e que o VI tinha sido escolhido pela turma. Estão todos contentes. (Obs.23/06/07)</p>	
		<p>...vão trabalhar nos seus projectos e no PIT.</p> <p>Três alunos continuam o projecto sobre os animais em extinção. Enquanto um acaba de escrever no computador, os outros dois estão lá fora, um a colar as imagens nas cartolinas e o outro a pôr as legendas. Os restantes alunos trabalham no PIT: acabam a produção de textos, resolvem fichas do ficheiro da Bola de Neve, da Ortografia, da Matemática, outros vão para o computador escrever nos blogs, no PowerPoint ou simplesmente acabar de passar um texto que já terminaram. A Prof. ajuda a MO porque está com dificuldades e precisa de ajuda. O VA pinta a história do Capuchinho Vermelho, para depois produzir um texto.</p> <p>Eu sou abordada por duas alunas, que querem fazer um jogo com a calculadora, para descobrirem a minha idade. Fazem-me uma série de perguntas, registam as respostas na calculadora e assim descobrem a idade. A seguir saem da sala e vão fazer o mesmo jogo à senhora directora.</p> <p>Eu continuo a observar os restantes alunos que fazem diversos ficheiros: Matemática a Brincar, Matemática com Geoplano, Matemática com a calculadora, Matemática Números e contas, Desafios com a Matemática, Matemática do quotidiano ou Matemática Problemas... Conforme vou passando vão fazendo perguntas e mostrando os seus trabalhos todos contentes.</p> <p>Uns estão a fazer jogos no computador e a Prof. pergunta pelo PIT. Então, vão buscar o seu caderno, consultam o PIT e uns vão trabalhar a ortografia e a produção de textos, mas outros respondem que estão a fazer trabalhos do PIT, no computador. (Obs.26/05/07)</p>	

Tema: Operacionalização de competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Componentes do processo de operacionalização de competências	Diferenciação pedagógica na sala de aula	<p>Cada um cumpre as tarefas, de acordo com o quadro exposto na parede. Uns assinalam as presenças, outros actualizam o calendário, outros registam o tempo, outros saem da sala e depois entram, outros continuam sentados nos seus lugares a conversar, outros decidem fazer o jogo de bater na mesa e começam a dizer com ritmo:</p> <p>Trabalhar para o chefe general, pum, pum Só trabalham os do Sporting Não trabalha mais nenhum...</p> <p>E os que são do Sporting batem e os outros não. Depois repetem com outros nomes engraçados: Benfica, Porto, barulhentos... e só batem na sua vez. A Prof. também pára o que está a fazer e participa no jogo e depois dá continuidade ao que estava a fazer. (Obs.26/05/07)</p>	6
		<p>Passei pela sala e o Prof. Paulo estava a falar com os alunos. Dizia que tinha os blogues de cada um e que os ia distribuir para lerem, pensarem e depois iam conversar sobre os blogues. Primeiro, houve brincadeira, mas depois começaram a ler e o professor decidiu falar com um de cada vez, em particular, e gravar as conversas. (Obs.27/06/07)</p>	
		<p>A Prof. diz que vai trabalhar com o grupo do projecto, A Madeira, na Internet e no PowerPoint; que o VI, o FR e o NU vão para o projecto dos Animais em Extinção e que seria bom se localizassem no mapa os países onde vivem os animais de que vão falar; a BE e a SO como já têm o projecto As Novas Tecnologias pronto, treinam a sua apresentação e os outros sabem o que têm a fazer no PIT. (Obs.29/05/07)</p> <p>Todos começam a trabalhar. Uns vão com as professoras para terem o apoio e superarem as suas dificuldades; outros vão para a rua treinar a apresentação do projecto para o dia seguinte; outros vão para o hall de entrada dar continuidade ao projecto dos animais; outros consultam o PIT e começam a realizar fichas de Matemática, fichas de Língua Portuguesa, a escreverem histórias a pares, a resolver problemas com a calculadora ou a ajudar colegas com dificuldades; outros vão para o PowerPoint acabar o seu trabalho sobre o Dino dos Morangos Com Açúcar, pois há vários alunos com trabalhos sobre este tema; outros escrevem nos blogues; outros passam histórias suas no computador para depois serem publicadas no livro que estão fazendo; o RA prepara uma experiência (...) e eu vou observando as suas actividades. (Obs.29/05/07)</p> <p>A Prof. diz que vai ajudar o grupo que está a trabalhar sobre a Madeira na segunda-feira e eles concordam porque é o que está mais atrasado. (Obs.29/05/07)</p> <p>Em seguida decidem a quem é que a Prof. da sala, bem como, a Prof. do Ensino Especial e a Prof. do Apoio Pedagógico vão dar apoio nos dias e horas do Estudo Autónomo. Também vêm quais as dificuldades que os alunos têm que superar e se há alguns alunos disponíveis para ajudar os colegas. Depois tudo fica anotado na agenda. (Obs.29/05/07)</p>	

Tema: Operacionalização de competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Componentes do processo de operacionalização de competências	Diferenciação pedagógica na sala de aula	<p>Chegam as professoras do Apoio Pedagógico Acrescido e do Ensino Especial. O VA já acabou de pintar a história do Capuchinho Vermelho e agora escreve a história com a ajuda da Prof. do Ensino Especial. A Prof. do Apoio Pedagógico vai ter com os alunos que vai apoiar e eles já sabem o que têm para fazer. Primeiro trabalho de texto e depois Estudo do Meio.</p> <p>A Prof. da sala trabalha a Matemática com um grupo mais avançado. A BE e a SO preparam a apresentação do projecto sobre As Novas Tecnologias para depois do intervalo. Alguns alunos vão para os ficheiros da Bola de Neve, outros vão para os blogues, outros continuam a passar o texto no PowerPoint, três alunas juntam-se e inventam um texto com princípio, meio e fim, cujo título é As Cores Malucas. Li o texto, gostei e mostrei à Prof. da sala que pede para passarem a limpo e ilustrarem para ser seleccionado para o livro da escola. (Obs.30/05/07)</p> <p>Acaba a apresentação do projecto... Depois cada um começa a trabalhar no que está marcado no PIT. (Obs.30/05/07)</p>	8
		<p>A Prof. e os alunos estão todos a trabalhar.</p> <p>A Prof. acaba de passar o texto no quadro e começam a corrigir alguns verbos oralmente. Uns não conseguiram acabar de fazer um verbo, outros fizeram apenas um, mas houve quem fizesse dois e três verbos. (Obs.31/05/07)</p>	
		<p>A Prof. diz avancemos e começa a distribuição de tarefas: moderador, secretário, tempo, calendário, presenças, arrumação, capas, mensageiro, biblioteca, contabilidade, verificar registos, ajudar professora. Decidem dois alunos para cada actividade e o JU coloca os nomes no quadro das tarefas. (Obs.05/06/07)</p> <p>É Tempo de Estudo Autónomo.</p> <p>A JE levanta-se e vai para o seu blogue, o DI continua o seu PowerPoint sobre os Morangos com Açúcar para apresentar na sala. Outros alunos trabalham nos ficheiros. O RA prepara uma experiência, na rua. Pergunto-lhe se é para hoje e responde-me que não pode ser porque tem que deixar as molas a secar primeiro. Alguns alunos acabam aos seus projectos. A Prof. diz alto que não se podem iniciar projectos porque já estão no final do ano e não dá tempo. Ninguém está a escrever um texto sobre a ida ao Porto Santo, como a Prof. pediu. (Obs.05/06/07)</p>	
		<p>Terminada a secção de fotografias e cinema, a Prof. pede a escrita de um texto sobre a ida ao Porto Santo. Algumas alunas puseram-se em grupo de três, outras em grupo de dois e outros quiseram sozinhos. Há alguns que estão contentes porque vão escrever coisas divertidas que aconteceram para depois rirem na hora da leitura. (Obs.07/06/07)</p>	
		<p>Uns resolvem as contas no quadro com a Prof. Outros chamam-me para dar uma ajudinha. Por exemplo a CAR. Entretanto, a JE diz-me que posso ir fazer outra coisa porque ela já está disponível e pode ajudar a CAR. Quem já fez os ficheiros que tinham marcado no PIT está a ler histórias, na biblioteca. Uma dessas alunas que está a ler, veio perguntar-me se sabia o que quer dizer “iam todos aprumados”. (Obs.19/06/07)</p> <p>Enquanto, os outros alunos levantam-se e ligam os computadores da sala para escreverem nos seus blogues. Quatro alunos pedem para treinar as perguntas do Concurso <i>A Malta Vai Pensar</i>. Três grupos vão finalizar projectos sobre A História da Madeira, sobre Os relógios e sobre O percurso escolar dos alunos, desde o primeiro ao quarto ano de escolaridade.</p> <p>O JU foi para o MSN, (Obs.19/06/07)</p>	

Tema: Operacionalização de competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Componentes do processo de operacionalização de competências	Diferenciação pedagógica na sala de aula	<p>A Prof. diz que vão fazer trabalho no PIT. Alguns alunos consultam o seu PIT. Outros levantam-se e vão logo para os computadores. A Prof. diz que os três alunos que estão a fazer o projecto sobre os descobrimentos têm prioridade no computador, para acabarem o PowerPoint. As alunas que estão a fazer este projecto chamam-me porque querem mostrar o seu trabalho. Já têm muita coisa escrita e têm imagens lindíssimas dos descobridores e das terras descobertas. Conforme vou lendo vou alterando algumas palavras que não estão bem escritas. Depois digo que é melhor continuarem a trabalhar, caso contrário não vão adiantar o trabalho. A Prof. pede para introduzirem as imagens e escreverem o que querem dizer porque depois dá um jeitinho, em casa, na formatação.</p> <p>O IG chama-me para ver a sua história que está a passar no computador. A Prof. pede para eu ditar-lhe o resto da história, para ser mais rápido e para finalizar hoje. Depois vai ilustrá-la para o livro colectivo. (Obs.21/06/07)</p>	3
		<p>A MO e o VA precisaram de ajuda. Pediram várias explicações e fizeram a um ritmo mais lento. Os outros responderam sem problema. (Obs.22/06/07)</p>	
		<p>A Prof. do Apoio Pedagógico vai ter com os alunos que vai apoiar e eles já sabem o que têm para fazer. Primeiro trabalho de texto e depois Estudo do Meio. (Obs.30/05/07)</p>	

Tema: Operacionalização de competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Componentes do processo de operacionalização de competências	Organização e gestão do tempo	<p>...o DI passa a indicar quem deve ler a seguir (Obs.26/05/07)</p> <p>...um aluno diz que também quer se apresentar e que todos os colegas devem fazer o mesmo. A Prof. diz que está bem, mas só no final das aulas porque tem algo para mostrar. (Obs.26/06/07)</p> <p>Antes de cada um partir para o seu trabalho, o DI lê a história <i>Morangos Com Açúcar no SEC. XVIII</i>, ... (Obs.26/05/07)</p> <p>Agora sim, vão trabalhar nos seus projectos e no PIT. (Obs.26/05/07)</p> <p>A Prof. explica que na agenda semanal está escrito Matemática Colectiva, mas que precisa fazer uma alteração e dar uma sugestão. Como no dia anterior trabalharam no Projecto da Secretaria da Educação e não tiveram tempo para acabar os deles, hoje, continuam os vossos projectos e os outros terminam o PIT. Os alunos concordam. (Obs.26/05/07)</p> <p>Cada um cumpre as tarefas, de acordo com o quadro exposto na parede. (Obs.26/05/07)</p> <p>Os alunos pedem para ler outra história. A Prof. diz a um aluno para ler outra história. (Obs.26/05/07)</p> <p>A última história foi sobre um balão e a Prof. aproveitou para passar para a Matemática, perguntando e escrevendo no quadro quantos metros o balão subiu, quanto era uma viagem e se todos decidissem fazer a viagem quantos euros eram necessários... E fizeram as contas no quadro. (Obs.26/05/07)</p> <p>...ele responde que aquela experiência tem várias fases e que naquele dia, apenas vai colar aquelas pazinhas todas para ficarem a secar para o dia seguinte. (Obs.26/05/07)</p> <hr/> <p>A Prof. pede para prepararem tudo para a Assembleia de Turma... São 11 horas e a Prof. pergunta quanto tempo já passou. Um aluno responde 15 minutos e a Prof. diz que já perderam 15m na arrumação. Por isso, devem concentrar-se no trabalho para fazerem tudo o que está previsto. (Obs.29/05/07)</p> <p>Entretanto dá o toque e a professora diz que agora têm de falar sobre o Porto Santo, mesmo depois do toque... (Obs.29/05/07)</p> <p>Entram na sala e a Prof. escreve no quadro para fazerem um minuto de silêncio. Depois de um minuto em silêncio, a Prof. pergunta se alguém quer dizer em que pensou. O IG diz que pensou na viagem ao Porto Santo e no que deve levar. O JU e o VI também pensaram no Porto Santo. Outros disseram que era segredo e os restantes não quiseram falar. (Obs.29/05/07)</p> <p>A professora escreve no quadro que está à espera de silêncio para trabalhar. Um aluno diz que é hora de Expressão Plástica e a Prof. diz que quer dar algumas sugestões, mas quando estiverem todos. (Obs.29/05/07)</p> <p>Como quinta-feira é dia da criança e nós não vamos sair, uma vez que vamos ao Porto Santo, eu sugeria que esse dia, como só fica uma turma na escola, fosse dia de actividades livres, mas controladas. Aí podem fazer Expressão Plástica e o que vos apetecer porque a escola fica toda por nossa conta. Os alunos concordam. (Obs.29/05/07)</p>	14

Tema: Operacionalização de competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
<p>Componentes do processo de operacionalização de competências</p>	<p>Organização e gestão do tempo</p>	<p>A aula começa com a distribuição do PIT a cada aluno. Ao mesmo tempo que a professora distribui, diz aos alunos para lerem as observações que escreveu acerca do trabalho semanal de cada um. (Obs.29/05/07)</p>	<p>10</p>
		<p>Também decidem que o grupo do projecto Os Animais em Extinção vão apresentar na quarta-feira, na hora de projecto. Para chegar a este dia e hora, debatem e negociam entre todos várias hipóteses porque ainda falta acabar alguns retoques e fazer o questionário para os colegas responderem. Logo, não podem apresentar no início da semana. Precisam de mais tempo para terminarem tudo o que planearam. (Obs.29/05/07)</p>	
		<p>Acaba a apresentação do projecto, mas a Prof. diz que antes de partirem para a actividade seguinte... RA interrompe e diz que é tempo de estudo autónomo. O JU diz que todos já sabem. Depois cada um começa a trabalhar no que está marcado no PIT. (Obs.30/05/07)</p> <p>O VI pede para ler outro livro que trouxe, mas por hoje acabam as leituras e fica para o dia seguinte. (Obs.30/05/07)</p>	
		<p>Entretanto são 8h e 30m e a Prof. diz que por hoje já chega, mas a CRIS, a CAR e a IS querem ler o texto <i>As cores malucas</i>, que fizeram no dia anterior, na hora do tempo de estudo autónomo. A Prof. e os alunos concordam... (Obs.31/05/07)</p> <p>Os alunos responsáveis já estavam desde as 10h e 45m a preparar o material. (Obs.31/05/07)</p>	
		<p>...com restos de materiais, fizeram uma grande construção: uma múmia e uma urna. Depois decidiram que vão mostrar aos colegas, no dia seguinte. (Obs.05/06/07)</p> <p>Acabou a apresentação. Todos para o chão com a barriga para cima. Ouvem a música e consoante a Prof.^a vai tocando nos alunos, levantam-se e vão para a sala sem fazer barulho. Lá pegam nos ficheiros de Matemática. (Obs.05/06/07)</p>	
		<p>Os alunos arrumam para sair. Está na hora, mas alguns não querem desligar os computadores. Pedem à Prof. para ficarem na sala, mas a Prof. não concorda, dizendo que ninguém fica na sala. Está na hora do almoço. Lentamente, lá vão fazendo o que a Prof. pede enquanto falamos e arrumamos as duas. (Obs.19/06/07)</p>	
		<p>De seguida, tal como estava previsto na agenda, preencheram o meu questionário. (Obs.22/06/07)</p>	

Tema: Operacionalização de competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Componentes do processo de operacionalização de competências	Organização e gestão do espaço	<p>...é a Prof. que abre a porta do campo, nos dias de futebol... (Obs.26/05/07)</p> <p>A seguir saem da sala e vão fazer o mesmo jogo à senhora directora. (Obs.26/05/07)</p> <p>Quando passo ao pé do RA, que está na área das ciências, peço para mostrar a experiência que está a fazer, (Obs.26/05/07)</p> <p>Enquanto esperei pela Prof. da sala e das suas colegas, para irmos lanchar, reparei que um grupinho de alunos, dois da sala do 4.ºano A, puseram o leitor de CD a tocar e começaram a dançar, no recreio. (Obs.26/05/07)</p> <hr/> <p>Dentro da sala vou até ao pé do VA e vejo que continua a pintar a história do Capuchinho Vermelho. Depois vou até à sala de entrada e estão três alunos a trabalhar no projecto dos animais... (Obs.29/05/07)</p> <p>Vou até à rua e encontro a BE e a SO a treinarem a apresentação do projecto As Novas Tecnologias, para o dia seguinte. (Obs.29/05/07)</p> <p>Uns vão com as professoras para terem o apoio e superarem as suas dificuldades; outros vão para a rua treinar a apresentação do projecto para o dia seguinte; outros vão para o hall de entrada dar continuidade ao projecto dos animais; (Obs.29/05/07)</p> <p>Como quinta-feira é dia da criança e nós não vamos sair, uma vez que vamos ao Porto Santo, eu sugeria que esse dia, como só fica uma turma na escola, fosse dia de actividades livres, (...) porque a escola fica toda por nossa conta. (Obs.29/05/07)</p> <p>Vou até à rua e encontro a BE e a SO a treinarem a apresentação do projecto As Novas Tecnologias, para o dia seguinte. (Obs.29/05/07)</p> <hr/> <p>Em seguida, o VI, o FR e o DI vão para a entrada da sala, onde tem um pequeno compartimento que é comum às três salas, mas que geralmente está desocupado, e começam a dar os últimos retoques ao seu projecto sobre os animais porque aproxima-se a apresentação. (Obs.31/05/07)</p> <p>Escolheram a sala de entrada para apresentarem o projecto. Então, colocaram uns painéis em frente para exporem os seus cartazes e mapas necessários, colocaram uma tapete vermelha no chão para os colegas, e os alunos de outra turma que convidaram, se sentarem. (Obs.31/05/07)</p> <p>A Prof. pede para os alunos que apresentaram o projecto arrumarem o material, tirar as folhas dos cartazes e coloca-las numa capa com separadores, capa e índice. Alguns alunos acabam de passar o texto da CAR e os restantes arrumam a sala, colocando tudo em ordem. Está tudo arrumado e os alunos vão para o campo jogar futebol. O grupo do Projecto também já finalizou e vai para o campo. (Obs.31/05/07)</p> <hr/> <p>Depois a Prof. pede para limparem a sala e eles arrumam tudo muito rápido. (Obs.05/06/07)</p> <hr/> <p>A leitura acaba e um aluno pede o livro para o levar a casa... (Obs.26/05/07)</p> <p>A Prof. concorda e o DI passa a indicar quem deve ler a seguir porque essa tarefa é da sua responsabilidade. (Obs.26/05/07)</p>	15

Tema: Operacionalização de competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Componentes do processo de operacionalização de competências	Organização e gestão do espaço	<p>O livro passa para outro colega que deve treinar o capítulo seguinte para o próximo dia... (Obs.26/05/07)</p> <p>Uns estão a fazer jogos no computador e a Prof. pergunta pelo PIT. (Obs.26/05/07)</p> <p>A Prof. pede para prepararem tudo para a Assembleia de Turma e lembra que têm que pôr o PIT em cima da mesa, arrumar as cadeiras e sentarem-se. Depois diz que vai contar o tempo que demoram a arrumar. (Obs.26/05/07)</p> <p>Cada um cumpre as tarefas, de acordo com o quadro das tarefas que está exposto na parede. Uns assinalam as presenças, outros actualizam o calendário, outros registam o tempo... (Obs.26/05/07)</p> <p>...dois alunos que estão ao pé da biblioteca pegam no dicionário e começam a procurar a definição. (Obs.26/05/07)</p>	5

Tema: Operacionalização de competências gerais

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Componentes do processo de operacionalização de competências	Organização e gestão dos recursos e materiais	<p>Eu não sei bem onde me sentar, olho à volta da sala e há material em todo o lado. Entretanto, vejo uma cadeira e uma mesa logo à entrada e sento-me aí. Em cima da mesa está um livro grande que diz Diário de Turma. (Obs.26/05/07)</p> <p>Eu sou abordada por duas alunas, que querem fazer um jogo com a calculadora, para descobrirem a minha idade. (Obs.26/05/07)</p> <p>Eu continuo a observar os restantes alunos que fazem diversos ficheiros: Matemática a brincar, Matemática com geoplano, Matemática com a calculadora, Matemática números e contas, Desafios com a Matemática, Matemática do quotidiano ou Matemática Problemas... (Obs.26/05/07)</p> <p>De seguida, a Prof. pergunta quem preenche a agenda semanal... Depois, esta fica afixada no placar até à próxima Assembleia de Turma que é na sexta-feira. (Obs.29/05/07)</p> <p>Entretanto, a Prof. distribui a folha do PIT, os alunos colam-na no caderno e registam o que pensam fazer. (Obs.29/05/07)</p> <p>Alguns alunos vão para os ficheiros da Bola de Neve, outros vão para os blogues, outros continuam a passar o texto no PowerPoint, (Obs.30/05/07)</p> <p>O VI, cuja tarefa lhe compete neste dia, começa a tirar fotografias. (Obs.30/05/07)</p> <p>Apareceram cerca de 12 alunos e, com restos de materiais, fizeram uma grande construção: uma múmia e um sarcófago. (Obs.05/06/07)</p> <p>A Prof. tem uma bola de relaxamento e joga-a ao DI... (Obs.06/06/07)</p> <p>Então, mostra um novo ficheiro de contas e diz que fica no cantinho da Matemática, para quem quiser consultar e fazer. Há alguns alunos que já fizeram os outros todos. Agora podem espreitar este, até para ver se tem erros porque como é novo isso acontece. (Obs.06/06/07)</p> <p>Decidem dois alunos para cada actividade e o JU coloca os nomes no quadro das tarefas. (Obs.06/06/07)</p> <p>A Prof. diz que vão fazer trabalho no PIT. Alguns alunos consultam o seu PIT. (Obs.21/06/07)</p> <p>Na hora do recreio estive a observar, logo à entrada, e verifiquei que as meninas põem a tocar as suas músicas preferidas e vão dançando. (Obs.21/06/07)</p> <p>Pergunto à CA se sabe o que vão fazer. Responde que vão fazer uma Assembleia, mas que não vão discutir problemas, comportamentos. É sobre a avaliação do ano. (Obs.23/06/06)</p> <p>Quando chego ao salão já está cheio de alunos e suas professoras. Parece estar tudo preparado. A Prof. da sala tem a máquina fotográfica na mão. As três equipas já estão sentadas à frente, cada uma no seu lugar. Uma professora projecta o concurso num grande ecrã e outra, a Prof. de informática pergunta se estão preparados para começar. (Obs.28/06/07)</p>	15

Tema: A avaliação de competências

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Operacionalização da avaliação das competências gerais	Organização e gestão dos processos de avaliação	<p>...por sugestão da Prof. primeiro começaram a avaliar o PIT. Um aluno de cada vez diz o que tinha pensado fazer e o que conseguiu fazer ou não, apresentando as razões para tal. Depois lê a sua auto-avaliação e os outros e a Prof. dão a sua opinião.</p> <p>Por exemplo, a CR diz que não fez o texto para a semana, mas fez outros dois e a Prof. diz que está bem; a BE diz que acha que trabalhou muito e bem e enumera uma série de trabalhos que fez; a CA também acha que cumpriu, mas a Prof. pergunta-lhe se passou o trabalho no computador e ela responde que não, mas que em vez disso fez um ditado e a Prof. diz que não faz mal, mas para, na semana seguinte, passar. Depois aponta no seu caderno, enquanto a aluna também regista no seu PIT; o DI lê o que fez e a Prof. pergunta-lhe pelo Estudo do Meio e pela Matemática porque tem apontado no seu caderno que ele devia trabalhar essas áreas, uma vez que não dá erros. O JU diz que é verdade. A Prof. diz que na semana seguinte, deve trabalhar mais a Matemática em vez de fazer tantas fichas de ortografia e ele responde que sim e toma nota.</p> <p>De seguida, a Prof. pergunta ao QI porque razão não ajudou o DI, como estava previsto, e este responde que não teve tempo, mas que ajuda na próxima semana; o FR é de opinião que trabalhou muito, mas a Prof. sugere que tem de ajudar o DI nas contas, como estava assente. Ele responde que na próxima semana não esquece e vai arranjar tempo. (Obs.26/05/07)</p> <p>A Prof. diz que quem precisou de ajuda, nesta semana, não a teve como estava previsto, por isso, na semana seguinte têm que cumprir. E acrescenta que quem devia estar a dizer aquilo era o presidente da mesa, mas nesse dia parecia que o presidente estava a dormir. Entretanto olha para ele e diz então.</p> <p>O presidente, então, responde que é melhor passar para a avaliação do Diário de Turma e começa a ler a primeira coluna sobre O Que Fizemos e O Que Mais Gostamos de fazer, na semana. Leu que gostaram de trabalhar no computador, do desenho do DI, de fazer círculos com régua e compassos, da matemática colectiva, do texto da JE, de construir o metro cúbico, de fazer cubos com cartolina, de resolver problemas com os valores da viagem ao Porto Santo. Acham que estiveram interessados e que cumpriram o PIT. (Obs.26/05/07)</p> <p>Entretanto, o presidente avança para a última coluna do Diário de Turma sobre O Que Não Gostamos que é a parte que todos gostam menos, diz a professora e os alunos fazem oh...oh...oh.</p> <p>O presidente lê que há meninos que nunca trabalham em grupo. A CA põe o dedo no ar e diz que é ela que nunca trabalha no projecto dos Descobrimientos Portugueses. O QU é quem trabalha mais. A Prof. diz que ele gosta de História, mas que a CA também tem de trabalhar no projecto. (Obs.26/05/07)</p> <p>Outra aluna pergunta ao QU porque é que ele não gosta de resolver situações problemáticas em grupo. O JU acrescenta que ele, um dia, lhe disse que era a outra que queria fazer tudo sozinha. A outra aluna era a JE que respondeu que era verdade. Admite que às vezes diz o resultado antes dele fazer as contas. Baixa a cabeça e fica com lágrimas nos olhos. A Prof. olha para mim e diz que ela é boa na Matemática. Entretanto, outro aluno avança com a ideia de que ela deve sair do grupo. O JU diz que não concorda. (Obs.26/05/07)</p> <p>Outros alunos começam a dizer a sua opinião, todos ao mesmo tempo, e é uma confusão. Eu não consigo perceber bem. Mas os que falavam eram contra a saída da JE do grupo.</p> <p>A professora interrompe e (...) pronuncia-se sobre o assunto dizendo que acha que a JE deve continuar no grupo para ter oportunidade de controlar a sua maneira de estar em grupo, não dizer logo a resposta e esperar pelos colegas. (Obs.26/05/07)</p>	5

Tema: A avaliação de competências

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Operacionalização da avaliação das competências gerais	Organização e gestão dos processos de avaliação	<p>O presidente diz que já tomou nota e avança para o ponto seguinte lendo o que está escrito no diário: não gosto que chamem nomes. Assim que acaba, o VA, começa a falar devagarinho porque tem um ritmo lento e explica que a menina estava a abrir e a chegar a janela. Os colegas, na sua maioria, esperam sem fazer barulho. O DI brinca com a borracha e o VI levanta-se e senta-se... Entretanto dá o toque... (Obs.26/05/07)</p> <p>O DI e o VI continuam a fazer barulho e a Prof. diz que talvez vai ter que pôr o VI lá fora e pede a opinião dos alunos. Estes pedem para este se calar e falar só na sua vez. Ele responde que quer continuar na assembleia para discutir a viagem ao Porto Santo. Os outros concordam e a Prof., então, pede para falar só na sua vez. (Obs.26/05/07)</p>	8
		<p>A aula começa com a distribuição do PIT a cada aluno. Ao mesmo tempo que a professora distribui, diz aos alunos para lerem as observações que escreveu acerca do trabalho semanal de cada um. Os alunos lêem e fazem comentários acerca do que está escrito: uns dizem que está escrito que trabalhou muito bem, outros dizem que têm que trabalhar mais, outro levanta-se e pergunta à professora o que significa aquelas palavras e ela responde que nesta semana tem que fazer três fichas de Matemática porque não fez nenhuma na semana anterior. Depois diz que quem não percebe deve pedir para explicar. (Obs.29/05/07)</p>	
		<p>A Prof. continua e diz que falta fazer a avaliação do trabalho. O JU diz que é verdade e pergunta se pode dar a sua opinião. Mas o DI diz que elas apresentaram bem, que deixaram todos falar e que estiveram atentas aos comentários dos colegas. A Prof. e os restantes alunos concordam. Elas agradecem e arrumam o material e os alunos batem palmas. (Obs.30/05/07)</p>	
		<p>Agora querem dar um diploma de Bom a todos, mas alguns alunos discordam, dizendo que há alunos que só merecem médio. A Prof. diz que aqueles que realmente não conseguiram responder às perguntas, talvez devem ter médio. (Obs.31/05/07)</p> <p>Mas os elementos do grupo que apresentaram o projecto acham que todos fizeram um grande esforço para responderem e logo merecem um Bom. Quanto à avaliação, os alunos acham que eles apresentaram bem, mas a Prof. acha que o DI para a próxima deve comportar-se melhor. (Obs.31/05/07)</p>	
		<p>O VI pede para a professora dizer como estão e a Prof. diz que ele teve satisfaz plenamente.</p> <p>O DI escreveu um texto muito bonito no conteúdo, mas tem que ter mais cuidado com a pontuação. É um romance, onde está muito apaixonado. Deve ser por isso. E Continua. Há meninos com falta de concentração e por isso não fizeram tudo bem...O NU diz que deve ser ele. A Prof. responde-lhe dizendo que teve um bom, mas que podia ter melhor.</p> <p>O VI diz que fim-de-semana leu cinco livros. (Obs.19/06/07)</p>	
		<p>Pergunto à CA se sabe o que vão fazer. Responde que vão fazer uma Assembleia, mas que não vão discutir problemas, comportamentos. É sobre o ano. (Obs.22/06/07)</p>	

Tema: A avaliação de competências

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Operacionalização da avaliação das competências gerais	Organização e gestão dos processos de avaliação	<p>Estão todos em círculo e dão início à Assembleia de Turma. A Prof. diz que é a última reunião do ano lectivo. Por isso, vão fazer a auto-avaliação em todas as disciplinas e se houver alguém que queira gravar pode. Eu disse que não estava preparada para tal. Há dois alunos que dizem que gravam, mas não sei como porque o assunto ficou por aí.</p> <p>A Prof. começa por dizer que dois alunos vão ficar nesta escola, mas não é por causa dos comportamentos. Ninguém pergunta quem é.</p> <p>A Prof. continua dizendo que era para terem ido visitar a escola do 2.º Ciclo, mas por causa da confusão dos autocarros sem cinto de segurança, acabaram por não ir. No 2.º Ciclo. Depois acrescenta que na próxima escola não podem dar uma voltinha e regressar novamente à sala porque se vão fora apanham uma falta. (Obs. 23/06/07)</p> <p>O VI explica que 4 faltas é um aviso e que 5 faltas já é suspensão. A Prof. diz que ele pode explicar porque tem certos comportamentos...Ele responde que sabe, mas não quer falar disso agora. Então, a Prof. diz para ele fazer a sua auto-avaliação, já que tem a palavra. Ele diz que gostou mais da Matemática, que não gosta de música e que gostou de ir ao Parque Temático e ao Porto Santo. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A CS não sabe o que dizer e pronuncia apenas que gostou. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A CAT diz que o que gostou mesmo foi de estar com a Professora porque acha que ensina bem. Depois refere que gosta mais de Língua Portuguesa, de produzir textos e que não gosta muito de Matemática. O JU diz que ela tem que fazer mais matemática. Outro diz que não é preciso. Ela comenta que os colegas são muito bons. Uns mais engraçados do que outros. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A Prof. pede à MO para falar, apesar de ter chegado só a meio do ano. A MO diz que gostou das professoras, que foram simpáticas para ela, mas que gostou mais desta professora. Diz que aqui, nesta escola está o dia inteiro e que na outra não, que pode ir ao computador, que tem informática e na outra escola não e que receberam-na bem e que gosta de estar aqui. (Obs. 23/06/07)</p> <p>O RA diz que gostou das aulas, que fez muitos amigos nestes anos todos e que se sente muito bem nesta escola. Não gosta da sopa e acha que vai perder porque é muito tóto. A Prof. pergunta o que quer dizer com isso e ele tenta explicar dizendo que não sabe, que é um aluno...que é ser tonto. O JU diz que ele não é tonto. A Prof. diz que o JU tem razão. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A Prof. passa para o seguinte. A CI diz que gostou de aprender a fazer blogues e de muitas outras coisas mais e que gosta da professora. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A BE também gostou muito de aprender a trabalhar nos computadores e para se divertir foi no Porto Santo. Gostou muito da maneira como aprendeu a ler com frases. O QU diz que foi o método da descoberta. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A SA refere que gostou de estar nesta escola, que ao longo do ano aprendeu muitas coisas interessantes que não sabia, que gostou de brincar com os colegas, embora uns sejam mais brincalhões que outros, que gostou muito. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A JE gostou muito de trabalhar, de aprender muitas coisas que não sabia, por exemplo, a História de Portugal. Também gostou muito da Prof. (Obs. 23/06/07)</p> <p>O NU não quer falar. Ri, diz que não sabe. A Prof. diz que fica para o fim. (Obs. 23/06/07)</p> <p>O VA gostou muito dos trabalhos, dos colegas, de receber um computador e...não disse mais nada. (Obs. 23/06/07)</p>	12

Tema: A avaliação de competências			
Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Operacionalização da avaliação das competências gerais	Organização e gestão dos processos de avaliação	<p>A CR diz que gosta de ter 24 amigos que a compreendem. Não gostou do comer, menos nos dias de festa. A Prof. pergunta-lhe o que pensa acerca dos colegas a compreenderem. Ela não fala. O VI responde logo, dizendo que é por ela falar bem e não ser como ele, assim bruto. (Obs. 23/06/07)</p> <p>O IG gostou muito de fazer textos, muitos textos, de fazer projectos, de fazer o blogue sobre os planetas e da Matemática. (Obs. 23/06/07)</p> <p>Chega à vez do TO e a Prof. pergunta-lhe porquê que agora anda mais no ar. Fazem barulho e ele diz que não sabe e encolhe os ombros. O JU diz que sabe, que é devido às companhias.</p> <p>O TO diz que gostou de estar ali 4 anos, que gostou da turma, de estar com eles no campo e que não gostou nada da sopa. Na sala, gostou mais de Matemática e menos da escrita de textos. A Prof. comenta que é muito criativo na escrita de textos e que no livro aparecem dois textos seus. O único problema que tem são os erros, mas isso corrige-se. Depois acrescenta que deve continuar a escrever porque tem muita imaginação e já melhorou muito e, quem já melhorou, ainda consegue melhorar mais.</p> <p>O TO sorri, encolhe os ombros com ar de satisfeito. (Obs. 23/06/07)</p> <p>O JU começa a falar fora da sua vez e a Prof. diz que ele melhorou muito desde o primeiro ano. (Obs. 23/06/07)</p> <p>O RU gostou de fazer textos, de ter amigos. O melhor dia foi o que andaram de balão. (Obs. 23/06/07)</p> <p>O QU gostou dos amigos, de trabalhar Língua Portuguesa, História...odiou Matemática. (Obs. 23/06/07)</p> <p>O DI gostou de estar na escola. Se não fosse a escola não sabia ler nem escrever. Também gostou dos seus amigos. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A CAS gostou de brincar com os colegas, gostou muito de Língua Portuguesa e menos de Matemática. Sabe que deve melhorar a Matemática e escrever mais textos. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A CAR não gostou de fazer Matemática, não gostou de comer a sopa... Gostou da Prof., acha que ensina bem. Gosta de desenhar na sala. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A SO gostou da maneira de aprender a ler, gostou dos amigos, da Prof., gostou de tudo, nesta escola. (Obs. 23/06/07)</p> <p>O NU agora vai falar. Diz que gostou de Matemática, de todas as matérias, dos colegas...o que não gostou, foi de si próprio, devido ao comportamento. Se continuar assim não é bom.</p> <p>A Prof. diz que deve melhorar. Ele acrescenta que vai tentar melhorar e que vai perder o ano. A Prof. diz que só pode estar a brincar. O JU diz que se ele perder, muitos também vão perder. (Obs. 23/06/07)</p> <p>O FR gostou de Língua Portuguesa, de Matemática não gostava, mas agora já gosta. Quando veio da outra escola pensava que não ia ter amigos e agora já tem, até já foram à sua casa. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A FA gostou de conhecer os amigos. Aqui aprendeu a fazer blogues. Gostou da Prof. e das professoras. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A SO refere apenas que gostou de tudo. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A CAS gostou muito do PIT porque fazia o que tinha dificuldade e praticava o que precisava. Se fosse a Prof. a mandar, talvez não fizesse tanto. Gostou do Prof. Paulo Brasão nos computadores. (Obs. 23/06/07)</p>	15

Tema: A avaliação de competências

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Operacionalização da avaliação das competências gerais	Organização e gestão dos processos de avaliação	<p>O JU gostou dos seus colegas, da sala nova, dos computadores, de conhecer o Prof. Paulo Brasão e de todas as professoras. Não gostou muito da música porque não é muito para a música. (Obs. 23/06/07)</p> <p>Toca a campainha. A Prof. pede mais cinco minutos e diz que temos de acreditar no que estamos a fazer. Pergunta a opinião dos alunos, em relação à turma. Se será muito bom, bom ou suficiente. O JU diz que quem não trabalha não merece muito bom. Bom, mais ou menos e suficientes são mais. O VI diz que com pequenas coisas se fazem grandes coisas, ao fim de um ano. O TO explica, dizendo que o que se passou, foi que os bons passaram a ser mais e os que não eram passaram a ser porque a Prof. e eles, também, acreditaram e conseguiram. (Obs. 23/06/07)</p> <p>O JU gostou dos seus colegas, da sala nova, dos computadores, de conhecer o Prof. Paulo Brasão e de todas as professoras. Não gostou muito da música porque não é muito para a música. (Obs. 23/06/07)</p> <p>Toca a campainha. A Prof. pede mais cinco minutos e diz que temos de acreditar no que estamos a fazer. Pergunta a opinião dos alunos, em relação à turma. Se será muito bom, bom ou suficiente. O JU diz que quem não trabalha não merece muito bom. Bom, mais ou menos e suficientes são mais. O VI diz que com pequenas coisas se fazem grandes coisas, ao fim de um ano. O TO explica, dizendo que o que se passou, foi que os bons passaram a ser mais e os que não eram passaram a ser porque a Prof. e eles, também, acreditaram e conseguiram. (Obs. 23/06/07)</p>	4

Tema: O papel do professor			
Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Postura pessoal e profissional do professor na escola	<p>O aluno leu de forma clara. A Prof. diz para mim que há outros melhores, mas que não fica triste porque o que interessa é participar. (Obs. 26/05/07)</p> <p>A última história foi sobre um balão e a Prof. aproveitou para passar para a Matemática, perguntando e escrevendo no quadro quantos metros o balão subiu, quanto era uma viagem e se todos decidissem fazer a viagem quantos euros eram necessários... E fizeram as contas no quadro. (Obs. 26/05/07)</p> <p>A Prof. explica que na agenda semanal está escrito Matemática Colectiva, mas que precisa fazer uma alteração e dar uma sugestão. (Obs. 26/05/07)</p> <p>Quando entro na sala, a professora diz bom dia e escreve no quadro: Temos uma visita. Estou à espera. Qual o seu nome? (Obs. 26/05/07)</p> <p>A professora escreve no quadro que está à espera de silêncio para trabalhar. (Obs. 26/05/07)</p>	12
		<p>Entram na sala e a Prof. escreve no quadro para fazerem um minuto de silêncio. Depois de um minuto em silêncio, a Prof. pergunta se alguém quer dizer em que pensou. O IG diz que pensou na viagem ao Porto Santo e no que deve levar. O JU e o VI também pensaram no Porto Santo. Outros disseram que era segredo e os restantes não quiseram falar. (Obs. 29/05/07)</p>	
		<p>A Prof. pede um minuto de silêncio e depois dizem em que pensaram, mas avisa que é proibido falar do Porto Santo. (Obs. 30/05/07)</p> <p>A Prof. olha para o panfleto das novas tecnologias que está no quadro e lê a frase «Nas casas modernas já existem muitos aparelhos electrónicos...» e pede aos alunos para pensarem nesses aparelhos, mas só pensar porque para dizer alto é só quando der sinal. Os alunos ficam em silêncio por breves segundos, mas depois todos querem falar. Então, um a um começam por referir: computador, scanner, carregador, telemóvel, carro telecomandado, televisão, ... (Obs. 30/05/07)</p>	
		<p>Chega uma mensagem à sala, da Sra. Directora, sobre o Dia da Criança, para os pais tomarem conhecimento de como vai decorrer esse dia. A Prof. começa por perguntar quem é o emissor, o receptor e qual será o conteúdo da mensagem. O VI e o RA leram a mensagem. (Obs. 31/05/07)</p> <p>Em seguida pede logo para procurarem verbos na mensagem que levam para os pais. Os alunos dizem ficar e a Prof. pergunta o tempo verbal. Depois dizem terão e segue-se o mesmo procedimento. Outro aluno diz irão e o RA diz que é um país. A Prof. diz que é uma palavra com dois significados e os alunos querem descobrir outras palavras. Surge o canto da sala e o canto dos passarinhos. Depois continuam com os verbos: houver, seleccionar, expor, ficar, dirigir-se... e para cada um a Prof. faz perguntas sempre rápido. (Obs. 31/05/07)</p> <p>A Prof. diz que sabe que ela tinha conhecimento do que estava falando, pois não ia falar sem saber. (Obs. 31/05/07)</p> <p>Dentro da sala, a Prof. escreve no quadro «sentem-se» e pergunta qual o sinal de pontuação que deve colocar. A CAT diz ponto de exclamação e a Prof. pergunta se acham bem. Outro aluno diz que não porque é uma ordem. Então, a Prof. pergunta qual o tipo de frase e a CRIS responde imperativa. (Obs. 31/05/07)</p>	

Tema: O papel do professor			
Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Postura pessoal e profissional do professor na escola	<p>A Prof. acaba de apagar o quadro e começa a escrever o texto da CAR no quadro, tal como ela o escreveu, para depois fazerem a correcção colectiva. A CAR olha para mim e dá um grande sorriso. Enquanto a Prof. escreve, pede aos alunos que estão na sala, pois três estão lá fora a adiantar o seu projecto sobre os animais, para escolherem um verbo a seu gosto e escreverem-no no tempo presente, passado e futuro. Depois diz que vai ver quem acaba primeiro e olha para mim e pisca o olho. (Obs. 31/05/07)</p>	9
		<p>Só vêm à escola os alunos que querem devido ao regresso tardio do Porto Santo, no dia anterior. (Obs. 05/06/07)</p> <p>...hoje, segundo a Prof. têm muito para contar e não será fácil acalmá-los. Os alunos estão eufóricos e falam uns com os outros sobre a sua ida ao Porto Santo e sobre outros assuntos. (Obs. 05/06/07)</p> <p>A Prof. tem uma bola de relaxamento e joga-a ao DI que a aceita sem deixar cair ao chão. Diz que é para se irem acalmando. (Obs. 05/06/07)</p> <p>Hoje quando cheguei à escola já estavam todos na sala de música. Iam ter música com a sua Prof. porque a Prof. de Música estava doente. A Prof. juntou os dois grupos do 4.º Ano da manhã para que ninguém ficasse sem música e assim já treinavam o hino. É uma sala sem mesas e com cadeiras, apenas, à volta. Então, os alunos puseram-se à volta da sala, formando um grande círculo. (Obs. 08/06/07)</p> <p>Primeiro bateram a pulsação e fizeram vários batimentos. Rodam à volta da sala e vão fazendo batimentos. O VI faz palhaçadas e a Prof. diz que ele tem muito jeito e deve dizer à mãe para colocá-lo no teatro. Depois continua e diz meninos ao centro. Os rapazes vão para o meio e fazem uma roda que anda em sentido contrário à roda das meninas. Depois a Prof. diz muda e todos fazem certo. A Próxima sugestão é um rapaz e uma rapariga. Enquanto se acertam o VA diz que o seu irmão já apareceu. Tinha ido com os amigos. O NU começa a brincar. A Prof. diz que o NU foi para casa pensar e que hoje já falou com ela e por isso não quer mais tontices. O NU põe-se direito. (Obs. 08/06/07)</p> <p>Agora vão fazer o jogo do relógio. Todos marcam a pulsação e um aluno de cada vez repete um batimento diferente que a Prof. executou. Acabam todos fazendo o mesmo. A Prof. pede cuidado porque alguém está andando muito depressa. Depois repetem, um de cada vez até chegar ao fim. A Prof. diz que houve interferências na linha telefónica e os alunos dizem que foram apenas dois alunos que interferiram. Continuam em cânone. A Prof. faz um exercício e eles repetem. A Prof. faz outro e assim sucessivamente. A Prof. depois pára e diz que vão cantar uma música do porco. O JU diz que sempre que cantam a canção do porco, a CR traz a camisola do porco. Começam a rir. O DI não acompanha as paragens que fazem, mas continua na roda. (Obs. 08/06/07)</p> <p>A Prof. põe a música a tocar e eles andam em todas as direcções. Quando a música pára, eles param também. Depois fazem estátuas diferentes: altas, baixas, médias, largas. O RU e o TO fazem uma estátua, os dois. É um ladrão que diz mãos ao ar e o outro obedece. A Prof. acha a estátua muito engraçada e pede aos outros alunos para observarem e comentarem. Depois a Prof. faz uma e eles imitam. A Prof. diz imitar o DI e todos olham para o DI e fazem o mesmo que ele. O VA senta-se no chão. (Obs. 08/06/07)</p> <p>Hoje quando cheguei à escola já estavam todos na sala de música. Iam ter música com a sua Prof. porque a Prof. de Música estava doente. A Prof. juntou os dois grupos do 4.º Ano da manhã para que ninguém ficasse sem música e assim já treinavam o hino. (Obs.08/06/07)</p>	

Tema: O papel do professor

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Postura pessoal e profissional do professor na escola	<p>Há três alunos que estão a fazer barulho.</p> <p>A Prof. diz que agora vão fazer o texto do escultor do VI e é preciso ouvir as regras. Então, é assim: um é o escultor e o outro é o barro. Enquanto há música o escultor vai fazendo a sua estátua, quando a música pára o barro foge. Os alunos explicam por suas palavras para ver se perceberam. Depois a Prof. põe música e começam. Esculpem estátuas diferentes. Entretanto, a música pára e o barro foge. Quando a música volta, encontram-se novamente e começam novo trabalho.</p> <p>O RA senta-se e diz que este jogo faz muito barulho. A Prof. manda sentar no chão e fazer estalinhos. Todos se acalmam. Mas a há alguns alunos (JU, NU, VI e RA) que a Prof. chama a atenção porque não sabem ter a boca fechada. (Obs. 08/06/07)</p> <p>Agora vão ouvir uma música e vão inventar uma história para a música. Um aluno pergunta se podem fechar os olhos. A Prof. responde que sim.</p> <p>O JU pergunta se pode ser no PowerPoint. A Prof. diz que é com o corpo, mas depois pode fazer no PowerPoint.</p> <p>A Prof. muda dois alunos porque estão a fazer barulho e pede para ouvirem a música. Eles dizem que é uma marcha e que tem flautas. A Prof. diz flauta transversal. Outro aluno refere que a música ora era forte, ora era fraca. A Prof. diz que tem vários andamentos. Depois põe a música novamente e pede para descobrirem os instrumentos. Descobrem os pratos.</p> <p>Acaba a música e vão todos para a roda. A Prof. diz um segredo a cada aluno e pede para não esquecerem.</p> <p>Há três alunos que estão a fazer barulho. (Obs. 08/06/07)</p> <p>A Prof. diz que agora vão fazer o texto do escultor do VI e é preciso ouvir as regras. Então, é assim: um é o escultor e o outro é o barro. Enquanto há música o escultor vai fazendo a sua estátua, quando a música pára o barro foge. Os alunos explicam por suas palavras para ver se perceberam. Depois a Prof. põe música e começam. Esculpem estátuas diferentes. Entretanto, a música pára e o barro foge. Quando a música volta, encontram-se novamente e começam novo trabalho.</p> <p>O RA senta-se e diz que este jogo faz muito barulho. A Prof. manda sentar no chão e fazer estalinhos. Todos se acalmam. Mas a há alguns alunos (JU, NU, VI e RA) que a Prof. chama a atenção porque não sabem ter a boca fechada. (Obs. 08/06/07)</p> <p>Agora vão ouvir uma música e vão inventar uma história para a música. Um aluno pergunta se podem fechar os olhos. A Prof. responde que sim.</p> <p>O JU pergunta se pode ser no PowerPoint. A Prof. diz que é com o corpo, mas depois pode fazer no PowerPoint.</p> <p>A Prof. muda dois alunos porque estão a fazer barulho e pede para ouvirem a música. Eles dizem que é uma marcha e que tem flautas. A Prof. diz flauta transversal. Outro aluno refere que a música ora era forte, ora era fraca. A Prof. diz que tem vários andamentos. Depois põe a música novamente e pede para descobrirem os instrumentos. Descobrem os pratos.</p> <p>Acaba a música e vão todos para a roda. A Prof. diz um segredo a cada aluno e pede para não esquecerem. (Obs. 08/06/07)</p> <p>Depois diz números 1 para aquele canto da sala, números 2, para o outro canto, e assim sucessivamente até formarem cinco grupos.</p> <p>Põe a música, pedem para ouvir e depois vão inventar uma história em grupo ou uma dança para apresentar aos outros.</p> <p>Ouvem a música e decidem se é gestos, histórias, dança... Há muito barulho na sala, mas estão a trabalhar. (Obs. 08/06/07)</p> <p>A Prof. pede para apresentarem. Os alunos dizem que é pouco tempo. A Prof. diz que apresentam apenas um esboço do que vão fazer. Concordam. (Obs. 08/06/07)</p>	6

Tema: O papel do professor

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Postura pessoal e profissional do professor na escola	<p>O primeiro grupo são três meninas sentadas no chão e os restantes batem-lhes ao ritmo da música, por qualquer coisa que não percebi.</p> <p>O segundo grupo diz que é teatro. São os palhaços falhados que fazem palhaçadas. A Prof. diz que não ligaram muito ao andamento da música, mas os alunos batem palmas porque gostaram.</p> <p>O outro grupo era um aluno a fazer de cavalo e outro a montá-lo. Depois dançavam ao som da música. Entretanto caçou um coelho que havia na sala. As duas meninas do grupo estavam lá presas e o cavaleiro salvou-as. Quando a música parou o DI contou esta história para nós percebermos melhor e diz que para a próxima fazem melhor. O QU diz que o seu grupo não quer apresentar. O NU diz que também fica calado.</p> <p>A Prof. diz: -Acabou a apresentação. Todos para o chão com a barriga para cima. Ouvem a música e consoante eu vou tocando em vocês, levantam-se e vão para a sala sem fazer barulho. Lá pegam nos ficheiros de Matemática. (Obs. 08/06/07)</p> <p>A Prof. diz-me que lhe pediram para ensaiar o MUSICAEB, uma vez que a Prof. de Música está doente e que aceitou. Agora tem que ir. Eu fico na sala até ao intervalo. Depois vem outra professora e eu vou embora. (Obs. 08/06/07)</p>	7
		<p>A Prof. faz a primeira pergunta e é sobre os conselhos da Madeira. O Porta-voz responde 9 e não está certo. A Prof. aproveita a ocasião e enumeram todos os conselhos da Madeira. (Obs. 19/06/07)</p> <p>Cada equipa responde a 10 perguntas. Ora acertam, ora falham. Quando não acertam, a professora não avança sem descobrirem a resposta certa, primeiro com os elementos da equipa e depois com os restantes da turma. Quase todos os alunos que estão na assistência estão voltados para a frente a ouvir.</p> <p>Quando estas equipas acabam, batem palmas. A Prof. diz que é para todos porque todas as equipas fizeram um grande esforço para acertarem, responderem só na sua vez e esperar que fosse o porta-voz a dizer a resposta certa. (Obs. 19/06/07)</p> <p>Está quase na hora do almoço e a CAT vai ao pé da Prof. pedir-lhe se pode levar a casa as perguntas do concurso para treinar. A Prof. concorda, mas lembra que não pode deixá-las em casa. São necessárias para o concurso <i>A Malta Vai Pensar</i>, no dia seguinte. (Obs. 19/06/07)</p>	
		<p>A Prof. Canta: A escola faz parte do nosso dia Aqui crescemos com alegria Depois os anos que juntos aqui passamos Serão sempre os que mais gostamos</p> <p>Os alunos repetem.</p> <p>Ao mesmo tempo há um barulho de fundo que incomoda a Prof. Esta pede para darem uma gargalhada, para gritarem com força e, por fim, para fazerem silêncio. Continua a existir um burburinho e a Prof. comenta que a sua turma se porta pior. Pergunta se não têm vergonha. O DI responde que não tem vergonha nenhuma. A CAT pede para falar e pergunta se pode dar uma sugestão. A Prof. diz para avançar e a CAT sugere que a Prof. cante um bocadinho e eles depois continuam. A Prof. acha boa ideia... (Obs. 21/06/07)</p>	
		<p>A Prof., entretanto, já escreveu um texto no quadro. Pede para pararem o que estão a fazer, para deixarem as gramáticas em cima das mesas e para lerem o que passou no quadro. Depois de lerem, a Prof. começa a cantar porque o texto é a letra de uma canção. Os alunos escutam e gostam. Depois cantam também e batem a pulsação. (Obs. 21/06/07)</p>	

Tema: O papel do professor

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Postura pessoal e profissional do professor na escola	<p>A Prof. pede para procurarem naquele texto os pronomes e os adjectivos, e para sublinharem com giz de cor diferente. A CA diz que vermelho é um adjectivo e vai ao quadro sublinhar. O VI diz que tu, nós e vós, também são pronomes. A Prof. pergunta que tipo de pronomes. Responde que são pessoais. O JU, olhando para a gramática, diz que mim e te, também são pronomes pessoais. A Prof. diz que podem passar no caderno, mas primeiro pede ao NU e ao JU para darem uma volta, para se acalmarem. (Obs. 21/06/07)</p> <p>Quando acabam de passar o que está no quadro, fazem exercícios práticos sobre o grau dos adjectivos, utilizando os próprios alunos. Depois a Prof. regista as frases no quadro, por exemplo, o JU é mais baixo do que a SO. Os alunos depois de consultarem as gramáticas dizem em que grau está. Em seguida, a Prof. diz frases e os alunos descobrem o grau. Depois são os alunos que dizem frases e os outros descobrem a resposta.</p> <p>Depois de vários exercícios com o grau comparativo, segue-se o mesmo, mas com o grau superlativo.</p> <p>Entretanto, chegam duas professoras à sala e pedem para tirar fotografias para porem no projecto <i>Preparando para o Futuro</i>, o qual foi desenvolvido pelos alunos, durante o ano lectivo, na parte da tarde. (Obs. 21/06/07)</p> <p>A Prof. entra e está muito barulho. Então, diz que vai à casa de banho e quando chegar quer duas equipas diferentes das do dia anterior para treinarem para o concurso <i>A Malta vai Pensar</i>.</p> <p>Os alunos formaram três equipas, de quatro elementos rapidamente. Uns alunos levantaram-se e foram para os cantos da sala. Os outros que queriam pertencer às equipas, também se levantaram e foram para o grupo que queriam, até ter quatro elementos. Quando as equipas já estavam formadas ainda havia dois alunos que também queriam pertencer, mas não podia ser porque todas já tinham 4 elementos. E, assim, formaram três equipas sem grande confusão. Ainda escolheram a JE para marcar os pontos, no quadro.</p> <p>Quando a Prof. regressa já estão todos prontos para começar o concurso. A Prof. pede as perguntas à CAT. Esta responde que já as colocou no armário ao pé das outras. A Prof. começa com as perguntas e as equipas vão respondendo. Hoje estão a acertar mais vezes. O treino acaba às 11h e 40 m. A Prof. refere que ainda falta escolher a equipa final. Uns alunos dizem uns nomes, outros dizem outros e gera-se alguma confusão. Então, a Prof. escolhe o NU, a BE e a IS, para escolherem 8 alunos. No dia seguinte, com esses alunos fazem duas equipas e consoante o desempenho de cada equipa, decidem qual vai à final. (Obs. 21/06/07)</p> <p>A Prof. conta-me que um dia, o VA emprestou o seu portátil, mas não disse a password. Em princípio, pensaram que era fácil descobrir porque ele é fanático pelo Benfica. Até tem um blogue sobre o Benfica. Então, escreveram Benfica, nomes de jogadores, mas nada. Não conseguiram descobrir. Então, como tinham o telefone do JU, o seu grande amigo aqui da sala, telefonaram-lhe a perguntar. Conclusão. Como o VA deixa sempre o seu computador no gabinete da Sra. Directora, não queria que ninguém mexesse nele, sem a sua autorização. Então decidiu mudar a sua password e só dizer ao seu amigo. Mas o mais engraçado nesta história, contava a Prof., era a nova password. Como ele detestava o Porto, então escolheu essa palavra de propósito para que ninguém descobrisse. Isto para a Prof. é ser muito inteligente. (Obs. 21/06/07)</p> <p>A Prof. diz que os três alunos que estão a fazer o projecto sobre os descobrimentos têm prioridade no computador, para acabarem o PowerPoint. Depois empresta o seu portátil, acto que faz todos os dias, bem como a sua máquina fotográfica e a sua pen, para gravarem os trabalhos. (Obs. 21/06/07)</p> <p>Hoje é dia de música e vão todos para a sala específica para essa actividade, juntamente com a outra turma, pois a Professora de Educação Musical ainda está doente. (Obs.21/06/07)</p>	6

Tema: O papel do professor			
Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Postura pessoal e profissional do professor na escola	<p>A CAT diz que o que gostou mesmo foi de estar com a Professora porque acha que ensina bem. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A MO diz que gostou das professoras, que foram simpáticas para ela, mas que gostou mais desta professora. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A CI diz que gostou de aprender a fazer blogues e de muitas outras coisas mais e que gosta da professora. (Obs. 23/06/07)</p> <p>Gostou muito da maneira como aprendeu a ler com frases. O QU diz que foi o método da descoberta. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A JE gostou muito de trabalhar, de aprender muitas coisas que não sabia... Também gostou muito da Prof. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A CAR gostou da Prof., acha que ensina bem. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A SO gostou da maneira de aprender a ler, gostou dos amigos, da Prof., gostou de tudo, nesta escola. (Obs. 23/06/07)</p> <p>Gostou da Prof. e das professoras. (Obs. 23/06/07)</p> <p>A CAS gostou muito do PIT porque fazia o que tinha dificuldade e praticava o que precisava. Se fosse a Prof. a mandar, talvez não fizesse tanto. (Obs. 23/06/07)</p> <p>O VI diz que com pequenas coisas se fazem grandes coisas, ao fim de um ano. O TO explica, dizendo que o que se passou, foi que os bons passaram a ser mais e os que não eram passaram a ser porque a Prof. e eles, também, acreditaram e eles conseguiram. (Obs. 23/06/07)</p>	11
		<p>Antes de começar propriamente com o concurso, a Prof. da sala do 4.º ano A pede para cantarem a Canção da Despedida e o Hino da Escola. Cantaram bem. (Obs. 28/06/07)</p>	

Tema: Participação da família			
Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	UC
Relação entre o meio escolar e o meio familiar	Cooperação entre a escola e a família	<p>Perguntei se tinham convidado alguém para a apresentação do seu projecto e disseram que convidaram os pais e a Prof. de informática, mas que não podem vir. Têm pena e perguntam se eu vou ver. Digo que sim e respondem ainda bem. (Obs. 29/05/06)</p>	4
		<p>Também refere que existe alguém que tem de acabar o projecto sobre a Madeira e sobre o percurso escolar, e esse é para mostrar aos pais no dia da reunião. E são vocês que vão apresentar. A CA diz que sabe e que vão acabar na hora do Trabalho de Projecto. (Obs. 05/06/06)</p>	
		<p>Continuando o trabalho, na próxima segunda-feira à noite é dia de reunião aos pais. Então, têm que acabar o PowerPoint para apresentar aos pais, juntamente com as fotos. (Obs. 19/06/06)</p> <p>A Prof. anuncia que devem informar os pais de que a compra dos bilhetes para o MUSICAEB é na loja do cidadão e custam 5 euros para adultos e 2 para crianças. (Obs. 19/06/06)</p>	

ANEXO 4

Entrevistas

ENTREVISTA

Entrevistado: **E1**

Dia: Terça-feira 18/07/2006

Hora: 15h

Gostava de saber há quantos anos é professora, se exerceu sempre na escola do Tanque aplicando a metodologia do MEM?

E1 – Sou professora há 25 anos. Comecei a exercer funções em 1982. Em 1996 conheci o Ensinar a Investigar e fiz uma acção de formação, aqui na Madeira. Tenho todos os dossiers lá em casa que posso emprestar para veres. Tem muita coisa em paralelo com o MEM, só que ainda sentia muita orientação, todas as semanas. Por um lado dava segurança porque sabemos o que vamos fazer, mas por outro lado, por vezes queria dar um salto à frente e sentia-me um bocado agarrada ao conteúdo dos dossiers. Estes, por sua vez, também eram muito ambiciosos. Eram 13 volumes e nunca se conseguia chegar a cumprir tudo. Ensinamos pela descoberta, usamos o método global, mas através do MEM é muito mais pela descoberta. No Ensinar a Investigar contava uma história e tinha umas frases que trabalhava até Abril. Girava sempre à volta daquelas frases e eu sentia necessidade de partir as frases e as palavras em sílabas, mas como ia seguindo aquele método tinha medo de ultrapassar etapas.

Entretanto conheci o MEM em 2002/2003. Antes, já tinha lido muitas coisas sobre a maneira como se organizava a sala, sobre alguns instrumentos, mas só mais tarde é que percebi que eram do MEM. Depois conheci o professor Joaquim Liberal, através de uma estagiária que tive. Passei um ano, mais ou menos, a encontrar-me com ele particularmente para ir falando sobre algumas coisas do MEM. Depois decidimos fazer uma oficina de formação e o professor Joaquim já tinha trabalhado 2 anos, directamente com o Sérgio de Niza, que é o grande pedagogo deste século XXI, segundo as palavras do Dr. Jorge Sampaio. A oficina incidia mais sobre a organização da sala, as listas, a avaliação. Era um modelo que eu achava que dava mais segurança e sentido ao trabalho

Pode explicar como se iniciou no modelo pedagógico do MEM?

E1 – Quando fazemos a oficina de formação eles propõem que nós apliquemos qualquer coisa e depois os vários instrumentos vão aparecendo ao longo do ano. Por

exemplo. O Trabalho de Projecto só aparece em Maio e aí é impossível a professora iniciar um trabalho de projecto nesta altura e ter tudo pronto até ao final de Junho. Eu acho que só depois de uma oficina bem feita é que, no ano seguinte, devemos começar aplicar, se quisermos.

Daquilo que percebi, quando teve conhecimento da existência do Movimento, primeiro fez uma oficina e só depois é que começou a pôr em prática. Então, quando começou a aplicar esta metodologia com estes alunos?

E1 – Exactamente. Já no 2.º ano comecei a aplicar algumas coisas do MEM e no 3.º e 4.º ano dei continuidade porque a nível dos projectos existe uma grande diferença entre o Ensinar a Investigar e o MEM. No Ensinar a Investigar, todos os projectos partem do problema e não do aluno. No MEM, os projectos partem dos alunos, dos seus interesses e do que querem saber. No Ensinar a Investigar estava tudo a ser muito orientado. Por exemplo: começávamos a estudar a família, a escola, a rua da escola, depois o meio envolvente e assim sucessivamente. Também era engraçado. Eles faziam um desenho da escola e depois já víamos a noção que tinham. Mas, para todos os alunos exporem as suas ideias e analisarem os desenhos numa turma era demasiado e a sua concentração faltava. Eu sentia-me sufocada porque eles ficavam sentados durante muito tempo. No MEM, enquanto estou com um grupinho os outros estão fazendo os seus trabalhos autonomamente.

Através da metodologia do MEM os alunos têm mais autonomia no trabalho. No entanto, é necessário uma planificação. Como a elabora?

E1 – Primeiro, eu tenho que estar organizada. Depois, logo no início do ano, apresento as listas com aquilo que devem saber e explico. Apresento os conteúdos a trabalhar para desenvolverem as competências necessárias, ou seja, as que estão definidas no Projecto Curricular de Escola e de Turma, a partir do Currículo Nacional de 2001. Andámos lá na escola a estudá-lo todo. Depois explicámos aos alunos que eles podem aprender tudo o que quiserem, mas que também existe um currículo oficial que temos que cumprir e que devem trabalhar e aprender. É claro que esta aprendizagem vai sendo feita aos poucos. No 1.º ano, vamos com eles até às listas marcar, mas depois já fazem sozinhos. Eu utilizo duas maneiras de trabalhar os conteúdos. Ou vamos às listas

e escolhemos o que vamos trabalhar ou, por outro lado, os alunos fazem os projectos e, a partir destes, marcam-se nas listas os conteúdos que já foram trabalhados e que conseguimos atingir. Assim vamos anotando e descarregando o que já trabalhámos.

Pode explicar melhor o funcionamento dessas listas?

E1 – Nas listas aparecem três cores: verde, amarelo e vermelho. O seu significado é o seguinte: o verde indica que já dominam, o amarelo ainda tem dificuldade e o vermelho ainda tem mesmo muita dificuldade. O amarelo e o vermelho significam que ainda precisam de ajuda. Depois existe o azul que indica “posso ajudar”. Aqueles alunos que já sabem e querem ajudar pintam de azul e os que têm dificuldade vêm e pedem-lhes ajuda.

No entanto, quando a professora Inácia Santana veio cá à Madeira, eu disse-lhe que sentia que as listas estavam na parede, mas que não lhes dava muita atenção e que ainda fazia muita confusão. Muitas vezes, as pessoas tinham aqueles instrumentos na parede e não sabiam bem para que serviam. Queria avaliar no princípio, a meio e no final do mês. Era uma loucura. Então, agora já sei como é. Pintamos, por exemplo, de fluorescente o que vamos trabalhar numa semana e depois posso ir para casa planificar as actividades sobre aquilo e os alunos também. Apesar dos alunos darem ideias temos que ter sempre alguma na manga para a sistematização, no colectivo. Eu planificava sempre com mais duas professoras, mas como elas trabalhavam de uma maneira e eu de outra, então, só dizia aos alunos que devíamos trabalhar aqueles conteúdos e eles desenvolviam.

E depois como decorria a avaliação do trabalho desenvolvido por todos?

E1 – Quando os conteúdos estavam trabalhados eles faziam a auto-avaliação, a qual, estava dividida em três momentos. Depois analisávamos em Assembleia de Turma, à Segunda-feira.

Para o 3.º e 4.º ano, eu já fiz listas que englobavam toda a matéria porque a divisão de conteúdos só aparecem nos manuais. Se formos ao Currículo Nacional o que aparece são as competências que os alunos devem desenvolver, as quais vão até ao 9.ºano. Por isso, não vale a pena perder tempo a batalhar sempre no mesmo. Os alunos precisam é de desenvolver competências, de acordo com os seus interesses e ritmos. Se

o aluno está a estudar os órgãos e os sistemas e quer estudar os músculos, eu não vou deixar para o ano seguinte porque não faz sentido. Se o aluno também não aprendeu este ano, tem tempo para aprender no que vem. Eles trabalham porque querem e depois fazemos a avaliação. Também fazem uma ficha ou questionário para os colegas responderem e ajudam se for necessário.

Enquanto estive na sua sala, realmente, pude verificar que a maioria trabalha em projectos. Parece o trabalho favorito de quase todos?

E1 – Eles gostam muito de desenvolver projectos. Os primeiros que fizeram estavam relacionados com temas do Estudo do Meio, mas depois começaram a diversificar. Tentaram, até, fazer projectos de Matemática. Duas alunas começaram a fazer um projecto de Matemática, mas não acabaram. Eu vi no Congresso que os projectos de Matemática devem ser colectivos. Os projectos devem ser para responder a uma necessidade e elas não sentiram essa necessidade. Depois sempre acabaram, mas com a ajuda de outra professora e tudo copiado dos manuais porque embora não usem manuais, eles estão na biblioteca e podem sempre os consultar, quando sentem necessidade. Um projecto assim, não parte de uma necessidade, não tem pernas para andar. Os projectos de Matemática devem ser como vimos no Congresso. Por exemplo: eles queriam desenhar o Jogo da Macaca no recreio. Então, viram o que era necessário, mediram, calcularam áreas e perímetros, trabalharam muitos conteúdos, mas todos relacionados com a realidade. Era uma necessidade real.

Fizemos vários projectos, desde A Descoberta da Madeira, Os animais em extinção, A segurança, O ambiente, Aspectos físicos do meio local, As nossas canções, História de Portugal, As novas tecnologias... Depois, nos anos anteriores, fizeram o da Alimentação, no 3.º ano; As 4 estações, no 2.º ano; A Família, no 1.º ano; ... Também fizeram, este ano, um sobre a droga. Até fizeram uns cartazes e queriam colocá-los nas redondezas da escola, assim, no café, na pastelaria... Depois acabaram por ficar só na escola porque a comunidade à volta é complicada e podiam fazer represálias, podiam dizer que tinha sido a professora que tinha mandado por os cartazes. Sabemos que existem pais implicados, sobretudo, aquele caso em que o pai está directamente ligado com o tráfico. Era uma questão complicada que eles compreenderam.

Eu, por vezes, também uso os manuais, mas do seguinte modo: em vez de ser eu a dar a aula, eles abrem o livro e procuram no índice onde está aquele conteúdo a trabalhar e cada grupo descobre, trabalha o tema e apresenta à turma. Assim são eles próprios que descobrem, apresentam e depois fazemos a sistematização no quadro. Deste modo, em pequenos grupos, eles estão mais interessados em procurar e depois gostam de comparar as diferenças existentes nos diversos livros. Chegam à conclusão que todos dizem a mesma coisa, mas de formas diferentes, ou que algum livro é mesmo diferente dos restantes. Na verdade, eles com esta metodologia sentem-se mais motivados e adoram isto.

Também têm os blogues individuais ou colectivos, onde escrevem o que querem. Escreveram sobre o Benfica, As nossas canções, O Moranguito 42 que era da JE, tinha um de Geografia, Aventuras 353, que era do JO, o Detective Holmes, sobre as tecnologias. Eu queria ver se activava de novo o meu blogue que era o das brincadeiras, Brincar com a Língua Portuguesa, tenho tanta coisa gira para pôr lá dentro.

Em virtude dos projectos, eu tive que mudar a agenda semanal. Quando eles iam para o apoio com a outra professora, ela dizia-me que eles passavam o tempo todo a dizer que queriam ir fazer o projecto e não conseguia trabalhar. Isto acontecia porque na agenda tínhamos o Tempo de Projecto e o Tempo de Estudo Autónomo em simultâneo. Quem tinha projectos a desenvolver ia para o Trabalho de Projecto e quem não estava a desenvolver nenhum projecto, trabalhava autonomamente, enquanto eu estava com um grupo. Mas, como todos queriam projecto, então, passou a existir um tempo próprio para Tempo de Projecto e outro para Tempo de Estudo Autónomo. Assim, quando era Trabalho de Projecto, estavam todos nos projectos e quando era Estudo Autónomo, também estavam todos no estudo, embora cada um fizesse aquilo que mais necessitava. Por exemplo: uns trabalhavam sozinhos, outros ajudavam os colegas, os que tinham mais dificuldade vinham comigo, outros iam com as professoras do apoio...

Como decidem todos, professoras e alunos, o trabalho para a semana?

E1 – Nós temos a agenda semanal. À segunda-feira, reunimos e decidimos o que queremos fazer e à sexta-feira, avaliámos sempre todo o trabalho desenvolvido ao longo da semana. Fazemos a auto e a hetero-avaliação.

Nós já temos a agenda matriz com os tempos estipulados e depois só decidimos pequenas coisas que facilitam o trabalho. Por exemplo: no Tempo de Produção de Texto decidimos qual o texto que vamos trabalhar, no Tempo de Estudo Autónomo decidimos o que cada um vai fazer atendendo às dificuldades apontadas. Quando as professoras chegam, quer a do Apoio Pedagógico Acrescido ou a do Ensino Especial, já sabem o que têm a fazer e não há confusão. Cada um faz o que está planeado e de acordo com as suas necessidades. A ficha de auto-avaliação serve mesmo para ver onde é que eles têm dificuldades e depois trabalhar essas partes. Nós fazemos sempre no final da semana a auto e a hetero-avaliação do trabalho. Vemos se fizeram o que tinham programado, se não cumpriram vemos quais foram as razões, se estiveram na brincadeira têm que trabalhar mais na semana seguinte, na escola ou em casa, porque a escola é para trabalhar e se brincou e não trabalhou, agora vai ter de trabalhar mais, nem que seja em casa porque a escola é para trabalhar. Por norma não mando trabalhos de casa porque é na escola que devem trabalhar. Como já saem tarde devem fazer na escola, mas se quiserem trabalhar em casa não me importo.

No final de cada período, como em todas as escolas, dá um feedback aos pais acerca do desempenho dos alunos, na escola?

E1 – É sempre preciso o professor fazer um balanço geral da turma por escrito e comunicar aos pais. Os alunos, no final de cada período, fazem a sua auto-avaliação e depois cada um trabalha no TEA os conteúdos onde ainda apresenta dificuldade. Não é um apoio sem sentido. Eu também avalio o Programa Individual de Trabalho (PIT) todas as semanas. Levo os PIT para casa e tenho umas grelhas onde aponto as dificuldades e progressos de cada um. No final do PIT escrevo sugestões do que o aluno deve fazer na semana seguinte porque muitos gostam de fazer textos e só fazem textos e os que gostam mais de Matemática só fazem Matemática e nunca fazem textos. Então, o papel do professor aqui é para regular. Se está a trabalhar muito na área da Língua Portuguesa deve trabalhar na Matemática e vice-versa.

No MEM, nós vamos gerindo conforme a nossa turma. Não há uma agenda rígida que temos que cumprir. Podemos fazer alterações na agenda. Por exemplo: no Tempo de Estudo Autónomo, muitos queriam Expressão Plástica e não faziam outra coisa. Então, na Assembleia de Turma decidimos que devia haver um tempo próprio para a

Expressão Plástica e não na hora do Tempo de Estudo Autónomo. Se a sala fosse só minha podia organizar o material de outra forma. Agora da maneira como está não dá. Quando é tempo de Expressão Plástica fazemos todos ao mesmo tempo e depois limpamos a sala e arrumamos os materiais. No decorrer dos projectos ou durante alguma experiência se precisarem vão lá buscar os materiais e fazem. Depois arrumam tudo e já não é tão confuso.

Eu não preciso fazer uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa para verificar se estão a escrever bem. Conforme vão escrevendo textos, ao longo da semana, já vou vendo. Se eles lêem livros e tiram informações do computador para pôr nos projectos e apresentar aos colegas, já estão interpretando a informação. Eles têm que estudar para apresentar e saber responder às questões que são colocadas. Se formos a ver, eles fizeram a prova de aferição e todos tiveram positiva, com a excepção de um que ficou retido. Não houve prova de aferição de Estudo do Meio porque o que interessa mais é o desenvolvimento de competências e não só os saberes que acumularam. Para mim, a interpretação, o raciocínio são mais importantes. Os alunos devem ser capazes de resolverem os problemas que lhes aparecem no dia a dia. Se a aquisição de conhecimentos fosse assim tão importante, também iria existir uma prova de aferição de Estudo do Meio.

No entanto, no Concurso de Cultura Geral da escola, verifiquei que os alunos do 4.º ano A responderam bem a todas as questões e ficaram em primeiro lugar.

E1 – Eles realmente ganharam, mas não era isso que estava em questão. Eles, efectivamente, sabiam e mostraram que sabiam trabalhar em cooperação, esperar pela sua vez, embora na sala, na hora do treino do concurso, tivessem um pouco de dificuldade nisso. Eu fiquei contente em ver que eles sabem muita coisa. Por exemplo: quando desenvolveram o projecto sobre o ambiente, primeiro queriam falar sobre a limpeza do ambiente na escola, mas depois foram para o computador pesquisar na Internet e começaram a ver a desflorestação do ambiente, os animais em via de extinção devido à falta de respeito pelo ambiente, e o projecto foi crescendo, prolongou-se e demorou mais tempo do que o previsto, mas não faz mal porque eu dentro de um projecto vejo dois ou três.

Muitas vezes, quando era para representar a escola, a Directora pedia para eles participarem. Eles participavam em tudo o que escola desenvolvia. Por exemplo, quando o Sr. M., vigia da escola, morreu, foram os meus alunos que fizeram a participação para o Diário de Notícias. Eles disseram que ele era um grande amigo nosso, que era amigo das crianças...houve uma aluna que queria escrever que ele era amigo e deixava ir um bocadinho à rua. Era só até um ferro que tinha logo na entrada, mas para eles foi importante. Mas, outro aluno disse logo que não podiam escrever isso do Sr. M, senão a directora ia pensar que ele era irresponsável no seu trabalho, apesar de ser só um bocadinho. Eles achavam que a Directora, mesmo depois de morto, ia achar que ele não tinha cumprido o seu dever. Houve alguns pais e alunos que foram ao funeral.

E os Pais aceitaram bem esta metodologia?

E1 – A primeira vez que comecei a trabalhar sem livros, há dois anos atrás, os pais ficaram desconfiados e só no final do 3.º período é que me vieram dizer que resultou e que estavam descansados apesar de ser uma coisa diferente.

O fundamental foi haver sempre reuniões aos pais para esclarecer tudo. Em todos os períodos havia uma reunião com essa finalidade. Houve uma mãe que chegou a dizer-me que se a escola, no seu tempo, fosse assim, também tinha aprendido muito mais. E esta mãe foi uma das que no início disse que o seu filho não ia dar nada para a escola. Ele nunca perdeu nenhum ano, continuou e agora está no 10.º ano. Era de outra turma. Com esta segunda turma não escolhi nada, foram já os próprios pais que me escolheram como professora porque queriam pôr os seus filhos na minha sala.

Os pais acabaram aceitando muito bem o modelo da Escola Moderna. E em relação aos professores, que estavam na escola todos os dias, nunca mostraram curiosidade em conhecer e aplicar esta metodologia?

E1 – Existe uma professora, no turno da tarde, que trabalha com esta metodologia. Mesmo quando trabalhava na biblioteca já desenvolvia o Trabalho de Projecto de acordo com o MEM. Depois as pessoas têm medo, pensam que não conseguem gerir o tempo, dá muito trabalho no início e durante o ano. Mesmo quando o professor está a dar apoio a um aluno, está outro a chamar e é necessário gerir o tempo muito bem.

Podemos dizer que não teve dificuldade em trabalhar com esta metodologia ali na escola?

E1 – É verdade. Eu sempre tive apoio. Nunca tive problemas. Em relação ao espaço, eu queria organizar a sala à minha maneira, mas a sala não era só minha e tive que partilhar com os outros. Mudei de sala três vezes. Agora, partilho com as colegas que dão estudo na parte da tarde e está tudo bem. A sala está organizada à minha maneira, dentro do possível, e a colega da tarde não põe problemas porque também trabalha bem assim. Já estão habituados. Quando é hora de Aula Colectiva, os alunos põem as cadeiras viradas para a frente e depois voltam a arrumar tudo.

Um professor que queira trabalhar com esta metodologia tem de alterar um pouco a sua maneira de estar na sala. Sentiu essa necessidade?

E1 – Não. Eu nunca gostei de aulas expositivas e agora já não sei dar aulas pelos manuais. O único manual que tenho é o de Matemática e os alunos pegam nele apenas para procurarem algum tema que queiram trabalhar. O trabalho com esse manual nunca é de seguida porque eles não gostam. O livro é tão maçudo que eles ficam chateados com aquilo. Quando é o livro querem ir logo para o recreio, o que não se verifica nos outros dias. Às vezes chegam a enganar os outros para ficarem na sala a trabalhar nos projectos. Logo, estão a gostar.

Que balanço faz da turma, já que estamos no final do ano lectivo e do 1.º ciclo?

E1 – Eu tive curiosidade em ver como estão os alunos da turma anterior. Foi ver ao 2.º ciclo e eles estão bem. Não vou dizer que um ou outro não tenha alguma negativa, mas na generalidade estão bem. Até os alunos que iam fraquinhos têm tido bons resultados.

Com esta turma penso que vai ser igual. Espero é que encontrem professores que lhes dêem espaço de manobra para que eles possam gerir os seus trabalhos e que não seja tudo imposto porque coisas impostas de cima para baixo eles não gostam muito. Eu sei que comigo também estudavam e vimos isso no concurso, mas as coisas não eram impostas.

ENTREVISTA

Entrevistado: **E2**

Dia: Sexta-feira 21/07/2006

Hora: 10h

A fim de fazer a sua identificação, começava por lhe perguntar quais as suas funções docentes ou o seu percurso profissional?

E2 – Comecei como professor do 1.º Ciclo. Depois fui professor das Expressões Artísticas, durante 2 anos, e professor da Educação Especial durante 10 anos. Seguidamente passei pela formação inicial de professores e contínua também. Neste momento, estou num projecto de investigação há 2 anos, para conclusão do doutoramento.

Foi através deste projecto de investigação, que está em desenvolvimento há 2 anos, que seleccionou o grupo de alunos do 4.º ano A, da Escola do Tanque?

E2 – Eu não escolhi o grupo, mas sim, a professora.

E porquê esta professora? Foi por ela pertencer ao Movimento da Escola Moderna?

E2 – Não, não foi por ela pertencer à Escola Moderna. Eu sabia que aquela professora era uma profissional com um perfil muito especial. Também tinha uma relação de amizade e profissional com ela. Trabalhamos juntos no Gabinete de Coordenação de Educação Artística. Quando entrei para este gabinete, ela era a coordenadora e desenvolvemos vários projectos, nomeadamente, o MUSICAEB. Gostei e sentia-me bem a trabalhar com ela em projectos comuns. Foi muito bom nesse aspecto.

Mais tarde, a propósito de uma situação em que foi necessário pedir cooperantes, ela foi convidada e aceitou a proposta para trabalhar como professora cooperante na formação inicial de professores. A partir daí, comecei a observar a sua prática, uma vez que já não estava na música e tinha uma turma, e gostei da maneira como via e orientava a sua sala. Decidi, então, que seria interessante estudar um bocado as suas convicções, o seu dia a dia, as suas crenças, enfim, tudo o que diz respeito ao seu

universo, à forma como entende a sua profissão. Achei que o mais interessante não era acabar o projecto de doutoramento, mas divulgar aquela forma de trabalhar.

Por aquilo que observei, no ano lectivo transacto, a professora seguiu os princípios do Modelo Pedagógico da Escola Moderna. Como era quando começou a observar a sua prática?

E2 – Exactamente. Mas quando me aproximei do seu trabalho, ela desenvolvia a prática de acordo com a orientação do Projecto Ensinar a Investigar. Depois mudou quando conheceu outras pessoas ligadas ao Movimento da Escola Moderna. Começou a interessar-se por trabalhar segundo esse modelo. Eu também achei interessante porque sabia que o modelo da Escola Moderna tinha propostas muito válidas para o trabalho na sala. E quando comecei a ver a perspectiva da professora, achei muito interessante porque achava-a uma professora que poderia, eventualmente, estar naquela linha das professoras que podem provocar a inovação na sala de aulas. Não propriamente pelo modelo, mas porque o modelo ajuda e proporciona, e pelo próprio perfil da professora como pessoa, também. Aliás, numa das conversas que tive com o orientador sobre este assunto, ele diz que parte da professora ter uma perspectiva diferente da sala, que tem mais a ver com a personalidade da professora do que com o próprio modelo. Eu acho que a própria personalidade da professora fê-la procurar no modelo pistas e formas de intervir, que podem potencializar a inovação na sala de aula e que lhe dão um perfil próprio de actuação.

Será que podemos dizer que esse perfil próprio de actuação da professora permite um maior desenvolvimento de competências nos alunos?

E2 – O que é que se verifica naqueles alunos? O que é que faz com que aqueles alunos sejam um pouco diferentes dos outros?

Ora bem. Quem estiver na sala de aula verifica que eles são muito participativos na oralidade. Outro aspecto que eles têm é que são muito críticos, muito autónomos na sua forma de ser e de agir na sala de aula. E isto, são aspectos fundamentais para o processo de crescimento pessoal e de escolarização. É no fundo, um contributo forte e válido que o Modelo da Escola Moderna preconiza e que recriado na sala de aula consegue-se fazer passar para os alunos. É um processo de socialização fantástico, único na própria escola, que por vezes naquela fase de crescimento dá dores de cabeça porque

todos nós em fase de crescimento temos tentativas, com certeza, de nos afirmar, aspectos conseguidos e outros menos conseguidos, outras vezes erramos para encontrar o meio-termo e eles também, naturalmente, fazem isso. Às vezes ultrapassam um pouco aquilo que é dito, mas tudo isso, são processos deles e que por tentativa e erro tentam encontrar o equilíbrio. Eles são mais críticos, mais activos, mais pensativos e também mais manipuladores que os adultos. Eles conhecem melhor o adulto e sabem como gerir e contornar as situações. A própria professora dá exemplos disso. Quando eles querem espaço de manobra, eles sabem utilizar os adultos, mas tudo isso são formas de autonomização que aqueles alunos têm e os outros não têm.

Acho que a professora trabalha essas competências de uma forma extraordinária e acho que o Movimento da Escola Moderna dá um contributo. Portanto, é da professora e do MEM.

Muito obrigada. Não tenho mais questões. No entanto, se quiser acrescentar alguma coisa...

E2 – Penso que era importante, já agora, potencializar o valor daquela professora porque todo o processo de desenvolvimento na sala de aula depende mais dela do que do modelo do MEM. Ela acredita que é por ali e toda a aprendizagem decorre de processos de autonomização que ela promove dentro da sala de aula, que o modelo dá suporte, mas que ela acredita, aplica e não deixa passar nenhuma situação.

Já agora e mesmo sabendo que não vai às outras turmas desenvolver o seu projecto será que consegue comparar, em termos do desenvolvimento de competências, os alunos do 4.º ano A com os alunos das outras professoras?

E2 – Comparar...Eu penso que posso comparar pelo seguinte. Primeiro porque constato directamente e segundo porque recebo opiniões constantemente dos colegas, mesmo sem perguntar. Os colegas das Áreas de Complemento vêm dizer-me que os alunos desta professora são diferentes dos outros, nos aspectos que acabei de citar. Verifico e confirmo a impressão que tenho porque constato diariamente essa diferença e recebo o feedback desses professores. Não dos professores das curriculares porque é difícil e não tenho dados para falar, mas dos professores das Áreas de Complemento que

me dizem que aquela turma se destaca das outras turmas. Uma vez fiz uma entrevista aos funcionários da escola e eles, também, confirmaram-me este aspecto.

Eu também entrevistei alguns funcionários daquela escola que contactavam directamente com aquela turma e, obviamente, com as outras turmas. Eles, realmente, referiram o grande dinamismo observado naqueles alunos, mas focaram como aspecto menos positivo, a falta do cumprimento de regras.

E2 – A questão do cumprimento de regras, interpreto como... não desculpabilizo esse aspecto porque qualquer pessoa que está numa fase de aprendizagem passa por várias tentativas e os erros são importantes para compreender e interiorizar a forma de ser e estar ali. Se eles são mais activos e mais participativos apanham mais espaço de manobra e porque são crianças têm vontade de exceder, até por causa do processo de aprendizagem. Naturalmente que essas tentativas, por vezes, são por excesso e, portanto, precisam depois de um feedback para reflectirem e adaptarem-se àquele ambiente, àquela forma de ser e estar.

O próprio modelo pedagógico do MEM proporciona aos alunos momentos para a reflexão e para o feedback?

E2 – Este modelo promove esses aspectos, mas também no início e durante a fase de crescimento pessoal, individualmente e em grupo, podem aparecer algumas questões de comportamento nos alunos, na escola, mas acho que isso não é problema, uma vez que o essencial não está aí. À partida não quero uma turma bem comportada, se esse bom comportamento não advém de uma reflexão e concentração crítica. Não é por aí que eu quero. Mesmo esse aspecto é de valorizar e é perfeitamente natural e normal. É um processo de crescimento das crianças.

Um outro aspecto que acho que contribui para um maior desenvolvimento de competências é a existência de 9 computadores na sala.

E2 – Nós num trabalho que fizemos não realçámos o valor dos computadores na sala porque não é essa a perspectiva que quero defender para um trabalho de inovação. Os computadores estavam num esquema, naqueles dois momentos finais em que apresentámos, mas isso tem que ser motivo de uma explicação noutros momentos da

palestra, onde possamos explicar melhor, onde não se meta o PowerPoint, as palavras cruzadas e só falaremos dos blogs e daqueles momentos importantes de viragem ou de tentativa de viragem do paradigma na sala de aula. É criar espaços de abertura, onde aquele contínuo que é desenvolvido pela professora, que é sua preocupação e orientação do Ministério, seja quebrado e esse contínuo é quebrado quando ela dá oportunidade a outras coisas. Existem várias situações de viragem sem ser com a utilização de ferramentas informáticas, mas neste caso foi com o computador.

Os computadores ligados à Internet deram acesso à Internet e deram a possibilidade de construir blogs em temáticas dos interesses dos alunos, relacionando-os com as suas vivências e centros de interesse. A partir daqui desenvolve-se uma comunicação efectiva, centrada nos alunos e com aberturas enormes sobre o seu universo. Não tem nada a ver com o currículo. Os alunos saem da escola virtualmente, ou seja, deslocam-se virtualmente para fora da sala. A sala deixa de ter aquela fronteira física, aquele limite e passa a ter uma fronteira ténue. A sala desaparece. Passa a ser um espaço em qualquer lado do mundo, em qualquer ciberespaço. Num segundo momento, o movimento dos alunos para o ciberespaço faz com que a professora peça para discutirem um pouco a vivência do seu universo na sala de aula. Outras vezes são eles próprios a trazerem isso.

Existem diversos momentos em que isto aconteceu, nomeadamente no we. Luta Livre, que teve reflexos no Conselho de Cooperação, na sala de aula, onde reflectiram várias temáticas e vários pontos de vista. São debatidas várias questões com perspectivas diferentes e chegam a uma visão mais geral das diferentes opiniões. É uma forma de gerir o que vai em cada um e as diversas informações.

Por exemplo: naquela história do we luta livre, havia um miúdo que acreditava que aquilo era verdade, mas os outros sabiam que era encenação. A partir daqui levantam-se muitas questões e o real fica diferente. Eles pensam que aquilo é mesmo verdade, que pode acontecer e que a realidade pode ser assim. Se calhar, no futuro, até poderia ser assim e partir daí pode-se desenvolver uma acção, uma actividade naqueles padrões. A partir do momento em que passa a ser fantasia, ficção, encenação, eles sabem que remete para outro universo, o das brincadeiras. Sabem que aquilo não precisa ser aplicado no real e ao mesmo tempo serve de catarse porque todos nós precisamos de actividades de catarse para expandir as nossas agressividades, descarregar as nossas

emoções. Precisamos disso, aquilo satisfaz essas necessidades e eles percebem essas coisas.

Quando os alunos estão nos blogs fazem pesquisas em vários idiomas, nomeadamente, o Inglês?

E2 – O we é um exemplo disso. Nós temos um miúdo muito inteligente que servia de tradutor aos outros quando a informação da página web aparecia em Inglês. Há um programa que é gerido pelos Estados Unidos e que tem muitas páginas sobre várias informações, mas é tudo em inglês. Então um dos alunos com maior conhecimento em inglês sentava-se num computador, traduzia tudo e os outros bebiam essa informação toda. Era um grupo de 3 ou 4 colegas à sua volta, a escutá-lo com atenção e a pedir para ele traduzir tudo. Portanto, eu acho que é um universo com potencialidades incríveis e as aprendizagens que os alunos fazem e que a professora não controla, mas que são aprendizagens, competências que estão a adquirir e as competências são inúmeras.

ENTREVISTA

Entrevistado: **E3**

Dia: Terça-feira 20/06/2006

Hora: 9h

Para começar gostava de saber há quanto tempo trabalha com esta turma?

E3 – Trabalho desde o início do ano lectivo. Dou estudo dentro da sala, de manhã, e à tarde, dou estudo na hora das actividades de enriquecimento do currículo. No 2.º ano de escolaridade também dei estudo a esta turma, mas não tinha conhecimento do trabalho desenvolvido dentro da sala. Só neste ano conheci a metodologia com que trabalham e gosto.

E que pensa acerca desta metodologia?

E3 – Acho que eles são bastante responsáveis, mas penso eu que isso também tem a ver com as diferentes turmas. Em relação ao trabalho, esta turma é mesmo responsável. Quando têm um trabalho para fazer eles trabalham mesmo de verdade.

E em relação ao seu comportamento?

E3 – Eles são miúdos, crianças e têm às vezes atitudes menos correctas, mas também têm outras mais correctas. Têm dias e momentos. Mas no geral são responsáveis.

Quando os alunos têm projectos para fazer pedem-lhe ajuda e pedem para dar continuidade na hora do estudo?

E3 – Sim, trabalham nos projectos e costumam fazer o PIT que é o Plano Individual de Trabalho. Geralmente dão continuidade ao trabalho que iniciaram de manhã. Quando apresentam os projectos convidam-me e eu gosto dos trabalhos. Acho que são responsáveis a apresentar. Dominam muito bem as novas tecnologias. Sabem fazer muitas coisas nos computadores. Há um professor que percebe de computadores e vem à escola trabalhar com os alunos. Isso é muito bom e é mais uma valia para a turma.

Se tivesse um filho, em idade escolar, colocaria-o numa turma com esta metodologia?

E3 – É engraçado porque tenho um filho que vem, no próximo ano lectivo, para o 1.ºano e estava a pensar colocá-lo na turma desta professora. É assim, eu acho que com este método eles aprendem bastante. Eu por acaso não conhecia esta metodologia. Nunca tinha trabalhado com esta professora, mas sabia que ela trabalhava com o método da Escola Moderna. Eu não tinha grandes conhecimentos acerca do modelo, mas estou a gostar. Acho que eles aprendem, que são mais autónomos, acho que assim a responsabilidade é maior do que se eles tivessem uma professora sempre em cima deles.

Qual a sua opinião se lhe pedir para comparar esta turma com as outras turmas do 4.ºano?

E3 – Em relação à aprendizagem acho que esta turma é boa. No geral, acho que é uma turma boa, muito boa mesmo.

ENTREVISTA

Entrevistado: **E4**

Dia: Quarta-feira 21/06/2006

Hora: 11h30m

Há quanto tempo trabalha com esta turma?

E4 – Estou a trabalhar desde Janeiro. A minha formação é português 3.º ciclo e Secundário, mas este ano, estou na Educação Especial. É o meu 1.º ano no Ensino Especial e é a única professora do Movimento da Escola Moderna com quem estou a colaborar. Apoio 4 alunos dentro da sala. À 2.ª feira apoio fora da sala porque é na parte da tarde e a professora não está.

Enquanto dá apoio dentro da sala vai conhecendo a metodologia que a professora aplica?

E4 – Sim. Por acaso é engraçado. Antes de vir para cá conheci uma colega do 3.º Ciclo que usava o método da Escola Moderna. Não conhecia muito de perto, mas ouvia falar de estratégias e achava aquilo tudo muito confuso porque achava que os miúdos não tinham suporte. Então, tinha outra colega que trabalha directamente com ela e aquilo fazia-lhe um bocadinho de confusão porque eles faziam as coisas sozinhos, mas depois ela não percebia como consolidavam os conhecimentos. E nós falávamos que certamente devia existir um momento próprio. Não era uma técnica que eu achasse que fosse muito proveitosa porque acho que os miúdos andavam um bocado perdidos na sala. No entanto, se agora voltar para o regular acho que vou adoptar esta metodologia porque para os alunos é muito mais produtivo e dá-lhes mais gozo serem eles a pesquisar, a procurar, a apresentar os projectos, a tentar descobrir porque é que as coisas são assim e não sermos nós a explicar.

Através desta metodologia os alunos tornam-se mais autónomos, responsáveis, conscientes...

E4 – Sim, sim. Eu acho que é muito mais cansativo para a professora. Eu saio mais cansada daqui do que saio doutra sala qualquer porque eles mexem-se, levantam-se, falam, querem fazer perguntas. Noutras turmas estão ali sossegadinhos, sentados,

calados a fazer os trabalhos e até nós estamos mais concentrados. Neste aspecto é mais cansativo, mas torna-se mais produtivo. Comparando com as outras turmas estes alunos são mais autónomos e mesmo em termos de conhecimento conseguem debitar mais coisas e relacionar mais coisas enquanto que outros não conseguem. É claro que há excepções nas turmas, há meninos mais dispostos que outros, mas aqui conseguem ser todos mais ou menos homogéneos enquanto que nas outras turmas eu acho que não, que há aqueles que se destacam porque realmente são melhores mas não se vê uma homogeneidade tão grande. Até os alunos com NEE conseguem estar bem na sala.

Pela sua opinião referida anteriormente sobre a metodologia da Escola Moderna, penso que se tivesse um filho em idade escolar o colocaria cá?

E4 – Sim punha. Com esta metodologia eles interligam mais conhecimentos, trabalham no PowerPoint, pesquisam na Internet, fazem projectos. É um ambiente mais enriquecedor. Como ainda há pouco, aquele aluno procurou o site que queria mostrar aos colegas, explicou o seu funcionamento e acesso sem problemas. Comparando com alunos do 9.º ano, que já têm 16 anos, muitas vezes não conseguem relacionar, seleccionar conhecimentos, enquanto estes apenas com 10 anos já são capazes. Eu quero utilizar esta metodologia. Não sei é se sou capaz de acompanhá-los, mas vou tentar porque ficam mais autónomos, são capazes de dar a sua opinião, justificar as suas opções. Os alunos com 16 anos por vezes não têm consciência das suas capacidades, não sabem opinar se o seu trabalho está bom. Às vezes choram porque pensam ter negativa e tiram 16 valores no teste. Não são conscientes e estes sabem o que devem fazer.

Quando chega para trabalhar com os alunos, estes pedem-lhe para darem continuidade ao trabalho que estavam fazendo?

E4 – Geralmente dão continuidade ao que estavam fazendo. Por vezes trago umas fichas de acordo com as suas dificuldades, mas quando não lhes apetece acabam o seu trabalho ou vão ao PIT ver o que têm para fazer e fazem. Se por acaso também fizerem as fichas que trago depois assinalam no PIT e contabiliza para o trabalho desenvolvido na semana.

ENTREVISTA

Entrevistado: **E5**

Dia: Segunda-feira 20/06/2006

Hora: 12h

Há quanto tempo trabalha com a turma do 4.º ano A?

E5 – Trabalho há 4 anos, desde o 1.º ano.

Qual a sua opinião acerca desta turma?

E5 – Na parte da Educação Física não foi uma turma muito diferente das outras. A nível do domínio de competências, a Educação Física é num espaço mais livre, mais aberto do que é uma sala de aula, se fosse numa sala talvez notaria alguma actuação diferente. Mas sempre foi uma turma, para aqueles professores que gostam muito de silêncio, sempre foi uma turma barulhenta porque estão habituados a trabalhar mais à vontade, não têm aquele rigor da disciplina. Mas foi uma turma que nunca teve problemas, como nota tenho uma boa relação com eles, aliás tenho uma boa relação com todos eles. No 4.º ano já falo muito pouco, às vezes é mais para corrigir um aspecto técnico do que outra coisa qualquer porque já têm 4 anos de trabalho e já sabem o que têm a fazer.

Realmente nas aulas que observei parece que eles já sabem o que têm a fazer e não é necessário impor regras?

E5 – Geralmente já sabem a abertura da aula, que faço o aquecimento, que tem que ser um rapaz e uma rapariga, e eles já se encaixam sozinhos. As regras já estão praticamente adquiridas.

Esta turma desenvolve muitos projectos. Costumam pedir-lhe ajuda?

E5 – Na Educação Física...nalgumas coisas sim, é capaz...

No outro dia, por exemplo pediram-lhe ajuda para a construção do m³ ...

E5 – Sim. Na construção do m³ eu dei uma ajuda porque o material não se adequava bem àquilo. Para fazer uma construção é preciso mais do que o material, mas o metro já está construído e está aí pendurado na cantina da escola.

Convidam-no para a apresentação de projectos?

E5 – Não, normalmente não porque eu também tenho um horário a cumprir, dou aulas de manhã e tarde.

Mas, por exemplo, foi ao Porto Santo com eles...

E5 – Sim, isso sim, foi e se precisarem vou. Por exemplo tem um aluno que gosta muito de História. Trouxe-lhe uns livros. Quando era novo fiz a colecção da história de Portugal e de Camões em cromos e ele gostou muito.

Agora fazem de jogadores...

E5 – No meu tempo também fiz de jogadores, mas esta colecção é muito engraçada. Tenho até a vida de Camões em PowerPoint e acabei por nunca lhes mostrar.

Acha que esta turma está preparada para avançar para o 2.ºCiclo?

E5 – Aquela turma não tem problema nenhum. Poderá haver um aluno ou outro que tenha mais dificuldades. A nível da Educação Física, todos os conhecimentos básicos foram feitos, agora é lógico que há uns que são melhores tecnicamente, mas como eu não faço diferenciação entre bons tecnicamente ou não, todos têm que fazer tudo. Se for gordo tem que fazer cambalhota como todos, como outra coisa qualquer, portanto toda a gente tem que fazer tudo. Eles adquiriram os conhecimentos de modo facilmente.

Nesta turma trabalha-se com uma metodologia diferente. Colocaria um filho nesta turma?

E5 – Não sei, não sei, não me atrapalhava com essa, tenho uma filha no 3.º ano nesta escola e um filho que para o ano vai para a Pré, mas não é para esta escola... não sei que método a professora vai usar... Eu acho é que a gente não se deve assustar com nada, o bom é acompanhá-los. Isso é que interessa.

ENTREVISTA

Entrevistado: E6

Dia: Quarta-feira 28/06/2006

Hora: 16h

Há quanto tempo trabalha com esta turma, 4.º ano A?

E6 – Trabalho há dois anos e dou inglês.

Tem conhecimento da metodologia que se aplica nesta turma?

E6 – Tenho uma colega que mora comigo que também trabalha com o Modelo da Escola Moderna. É educadora. Portanto é diferente.

Mas há muita coisa em comum?

E6 – Sim. Os mapas, a organização das tarefas, as actividades diárias e semanais, são iguais.

E é de opinião que a utilização desta metodologia é positiva e permite o desenvolvimento de competências?

E6 – Acho que sim porque lhes dá muita autonomia. Eles ficam muito conscientes daquilo que têm para fazer e ficam com liberdade para escolher outras coisas que lhes interessem na altura. Depois, eu acho o máximo àqueles projectos que eles decidem fazer. Eles imaginam o que querem estudar sobre um tema e fazem um projecto. Por exemplo: *Os Animais em Extinção*. O projecto para eles é excelente porque passam tempos e tempos a investigar sobre aquilo que querem e gostam. E quando a professora quer a atenção do grupo para dar uma matéria nova ou algo do programa, sim porque o programa tem que se cumprir na mesma, ela consegue conciliar. Há momentos para o trabalho individual, mas também para o trabalho colectivo.

Podemos dizer que é uma turma com grande domínio de competências e que pode avançar para o 2.º Ciclo?

E6 – Eu acho que sim. Todos. Está muito bem preparada.

E pensando mais na sua área, como aceitam os alunos a língua estrangeira?

E6 – Eles pesquisam muito. É por causa de aqui, na escola, estarem habituados a pesquisar, estarem sempre à procura de mais. Em casa, também, têm muito esse hábito. Fico com esta ideia porque eles depois vêm, muitas vezes, perguntar sobre reportagens que viram acerca da Inglaterra e coisas desse género. Eu já disse algumas vezes no Conselho Escolar que é uma pena que estas turmas do 4.º ano não tivessem tido o inglês como está a ser pensado agora, desde a Pré. Esta turma começou a ter inglês no 2.º ano, mas as coisas também não correram lá muito bem. No ano passado começámos a trabalhar e eles estão muito interessados, muito empenhados, sugerem temas novos, às vezes sou eu que pergunto o que estão a trabalhar e vamos conciliando as coisas.

Para o 5.º ano estão preparados. Tenho pena que não fiquem com tanta destreza na linguagem expressiva. O vocabulário, eles sabem mesmo, sabem escrever e, se calhar, o mais fácil que é a oralidade, eles não têm tanta facilidade porque começaram tarde.

E em relação às outras turmas do 4.ºano podemos dizer que esta tem mais ou melhor aproveitamento?

E6 – É uma turma com um tipo de preparação que não tem comparação possível, sequer. Mas, não tem mesmo.

Está a falar do inglês?

E6 – Estou a falar do inglês e do geral. Falar de temas que saiam um bocadinho da rotina daqui da escola ou da actualidade, um tema qualquer da actualidade, com as outras turmas é quase uma missão impossível.

Alguns professores referem que esta turma não gosta de trabalhar individualmente...

E6 – Eu acho que eles gostam de trabalhar individualmente e que são muito ciosos do trabalho deles. Também são convencidos de que eles são bons. E eles sabem que são bons, o que por vezes causa uma certa dificuldade quando uma pessoa tenta encaminhar num outro caminho. Eles aqui trabalham sempre em grupo porque a sala já está organizada assim. Eu trabalho com todas as turmas em grupo. Aqui não tem computador, para pena minha. Quando vou à sala deles, também raramente vamos para os computadores. Existe um aluno (NEE) que tem um portátil e quando necessário pesquisa o significado de algumas palavras que são necessárias. Vai à Internet e

pesquisa o significado. Isto é para quando estiverem sozinhos na sala, serem autónomos e conseguirem procurar naqueles dicionários on-line. É claro que já pedi um computador para a sala porque existem muitos programas, jogos e muitos materiais giros.

Se tivesse um filho com idade para frequentar o 1.ºCiclo colocaria-o numa turma que aplicasse o Modelo Pedagógico da Escola Moderna?

E6 – Punha com toda a vontade. Eu sei que há muita gente, que aparentemente, entrar aqui no núcleo e ver quatro miúdos com um serrote, dois a apontar para cartolinas com animais em extinção, três no computador e outros dois concentradíssimos a resolver problemas de Matemática, não cabe assim, logo à primeira vista, na cabeça de toda a gente. Isto mexe com todo o sistema e as pessoas ficam a pensar como é que isto é pode ser. Mas, pode ser. E, tanto pode, que está provado. Mesmo a nível do Pré-escolar, a minha colega conta projectos e coisas que faz com crianças de 4 anos, que para mim parece quase impossível com crianças apenas de 4 anos. Por exemplo: eles decidiram que queriam fazer um projecto sobre caracóis e criaram caracóis, caracóis, caracóis e depois alimentavam-nos, regavam-nos, mas numa muito séria. Isto com criancinhas de 4 anos.

Esta metodologia espicaça os alunos a procurar, a quererem saber, a pesquisar. Chegar aqui e dizer para os meninos abrirem tal página, trabalhar aquele texto porque tem que ser e depois é interpretação, não dá. Os alunos passam muito tempo aqui na escola e acho que é preciso mudar aquilo de está quieto, está calado, está sentado e, ou ouvem, ouvem, ouvem. Se eles puderem participar mais activamente na própria aprendizagem, que é aquilo que ali é feito, na turma do 4.º ano A, é mais interessante e trabalham com mais gosto.

Parece que na aprendizagem do inglês, embora não utilizem totalmente a metodologia que se pratica na Escola Moderna, também caminham nesse sentido.

E6 – No inglês, esta metodologia de portefólio e também de eles puderem sugerir temas, realmente, vai de encontro à metodologia da sala do 4.º ano A. Aliás, a nossa directora participou nas 1.^{as} Jornadas da Escola Moderna e foi ver a exposição. Nós, também, trabalhámos em grupo, ajudamo-nos uns aos outros, temos a escola amiga. É bom.

ENTREVISTA

Entrevistado: E7

Dia: Terça-feira 27/06/2006

Hora: 12h15m

Há quanto tempo trabalha com a turma do 4.º ano A?

E7 – Eu já trabalho com esta turma há 4 anos. Quando vim para esta escola ainda apanhei o antigo 4.º ano da professora desta turma. Portanto comecei no 1.º ano e vim até ao 4.º ano.

Quando começou, no outro antigo 4.º ano, a professora já utilizava o modelo pedagógico da Escola Moderna?

E7 – Eu não sei bem se era, mas penso que sim. Já trabalhavam muito com projectos.

E o que pensa acerca do desenvolvimento de competências nesta turma, com esta metodologia?

E7 – É assim. Eu tenho duas turmas de 4.º ano, A e B, e dá para comparar. O 4.º ano A, para trabalharem nos projectos ou com o computador é uma maravilha. Gostam de trabalhar. Com a outra turma já é diferente. Não gostam, querem actividades e jogos mais lúdicos. Estes gostam de trabalhar em projectos ou que eu dê para eles criarem, para fazerem no PowerPoint. Agora já estão mais avançados e preferem trabalhar no Movie Maker onde podem fazer filmes com movimento e animação. A parte da animação é muito engraçada porque eles podem fazer muitos efeitos. Eu não os acompanho na sala, mas nas aulas comigo, a nível da informática, é óptimo. Eles têm autonomia e trabalham muito bem.

Apesar de não os acompanhar na sala, eles dão continuidade aos trabalhos iniciados na sala de aulas?

E7 – Sim. Eu até gosto quando trazem projectos e querem acabar. Mas, também dou sugestões e eles fazem. Se der um tema para trabalharem e pesquisarem também gostam. É uma turma que trabalha bem. Eles adoram informática, e para mim, é a melhor turma. Eu sei que há algumas professoras que se queixam deles porque sou

directora deles, mas comigo são impecáveis. Até com o DI, quando não está bem, basta falar um bocadinho com ele que pára com os comportamentos inadequados porque gosta de computadores e quer trabalhar. Em informática, acho que ele consegue comportar-se melhor do que na própria sala, com a professora dele, porque a hora do computador é limitada e ele quer fazer o trabalho e concentra-se. Mas, eles são todos fantásticos.

Com todos estes elogios, posso dizer que é uma turma bem preparada e que pode avançar para o Ciclo seguinte?

E7 – Eu acho que no geral esta turma está bem preparada. Sim, está. Agora, só espero que eles apanhem professores que sejam dinâmicos e que dêem continuidade ao trabalho. Senão terão dificuldades, mas sim. Eles conseguem fazer trabalhos, irem à biblioteca pesquisarem, elaborarem a partir do PowerPoint. Eles trazem livros para a sala para fazerem os seus trabalhos. Eles estão todos bem preparados.

Se tivesse um filho colocaria-o nesta escola, com a professora da turma do 4.º ano A?

E7 – Se tivesse um filho punha. Eu tenho um bebé, mas é pequenina. Se pudesse punha. É claro que eles são mais barulhentos, mais irrequietos nas outras actividades, mas sobretudo na informática são mais autónomos, gostam de trabalhar, de descobrir, de fazer. Eles são assim. Todos gostam de trabalhar e mesmo aqueles que têm dificuldades conseguem e trabalham. Gostam de trabalhar em grupo, mas também sozinhos porque enquanto uns fazem uma coisa o outro já avança. Nós somos mais orientadores.

ENTREVISTA

Entrevistado: **E8**

Dia: Terça-feira 26/06/2006

Hora: 11h30m

Há quanto tempo trabalha com a turma do 4.º ano A?

E8 – Eu sempre tive turma. Pegava no 1.º ano e levava até ao 4.º ano. Só este ano é que estou assim. Portanto, estou há um ano com esta turma, a dar apoio.

E qual a sua opinião acerca desta turma?

E8 – Eu não conheço aquele grupo profundamente. Só trabalho com alguns alunos. Mas, é um grupo mais aberto, mais dinâmico, mais participativo. Os alunos são mais activos e têm maior abertura a nível de projectos, e mesmo a nível da informática estão mais desenvolvidos. Ficam com mais competências nestes aspectos do que os outros. Agora, eu acho que quando é para fazer um trabalho individual, toda a gente foge. Eles querem ajuda, querem trabalho de grupo. Tudo menos individualmente. Ainda no outro dia, fiquei na sala com a turma enquanto faziam uma prova de aferição. Mesmo depois da professora explicar e dizer que era individual, eles ainda me pediram se podiam fazer em grupo. Eu expliquei que a professora tinha dito que era um trabalho individual e mesmo assim pediram se não podia ser com ajuda. Eles fogem do trabalho individual. Estão mais habituados ao trabalho em grupo. Eles têm muita autonomia na escolha dos trabalhos e isso é um bocadinho prejudicial porque eles, às vezes, fogem de coisas que têm mesmo que ser trabalhadas. Eles fogem mais da Matemática. Pelo menos aqueles com quem trabalhei, que são quatro, fogem muito da Matemática para a Língua Portuguesa, para o trabalho de grupo. Por exemplo: há um aluno que foge da técnica das operações porque tem dificuldade; outra também tem dificuldade, mas bem, esses vão ficar mais um ano; outra aluna quer produção de textos, mas é porque nisso ela é boa, escreve bem e ainda há outro aluno que vem ao apoio, mas esse é bom, é mais para se concentrar.

Costuma dar continuidade ao trabalho que está a ser desenvolvido na sala?

E8 – Não era isso que a professora da sala queria. Ela queria que eu trabalhasse o que estava mais em falta.

Por aquilo que observo, parece-me que eles têm consciência dos conteúdos que devem trabalhar mais. É da mesma opinião?

E8 – Sabem o que devem melhorar, mas quando chegam para trabalhar comigo, tentam sempre desviar para o trabalho de projecto. Por exemplo: há uma aluna que sabe que tem de treinar a Matemática, mas ela pede para produzir texto porque ela gosta, mas da Matemática foge. Outro aluno traz umas fichas daquelas mais simples e não quer fazer outra coisa. Mas, segundo a professora, eu devia trabalhar a técnica das operações, as reduções, as situações problemáticas, a leitura de números porque ainda há algumas dificuldades. A este nível tentaram sempre fugir e ir para os projectos que estavam desenvolvendo. Para se concentrarem no apoio foi sempre muito difícil. Mas, vejo que eles têm muita abertura noutros aspectos. Eu não sei trabalhar na informática, mas eles dominam bem. Um dia, fiquei lá na sala e eles foram sozinhos trabalhar nos blogs. Também assisti ao trabalho de PowerPoint que eles fizeram e realmente eles sabem. Convidaram-me para ver o trabalho porque eles tiveram que sair do apoio. Diziam que tinham que ir acabar o PowerPoint do trabalho para apresentar à turma. Eu perguntava se a professora tinha dado autorização. Eles respondiam que sim e lá ia com eles e assistia. Eles fazem coisas boas, têm muito trabalho de pesquisa, mas talvez a parte mais fraca, menos desenvolvida seja a Matemática.

Enquanto estive na sala, vi que aproveitam todas as situações reais ou problemas que surgem para abordar os conteúdos matemáticos, mas talvez seja pouco?

E8 – Também é preciso ver que aqueles com quem trabalho são os mais fracos. O conhecimento que tenho dos alunos é dos mais fracos. Nunca trabalhei com a turma toda. O contacto que tive com a turma toda foi a nível da informática e aí eles dominam. Também tiveram o professor Paulo Brasão que desenvolveu muito esta matéria. Foi muito bom para a turma. A professora da sala também percebe de informática, mas não é assim tanto.

Os alunos agora já percebem mais de computadores do que os professores.

E8 – Penso que sim. O professor Paulo Brasão contribuiu muito para o desenvolvimento do trabalho, a este nível.

Se tivesse um filho colocaria-o numa turma que aplicasse a metodologia da Escola Moderna?

E8 – Não tinha inconveniente. Penso que sim. Gosto do trabalho da professora. Acho que tem formação para aquele método. Sabe música, canta, está abordando um tema e já mete outra coisa, outro assunto...

Quem se habituou a trabalhar com o ensino tradicional chega àquela turma fica um bocado assustada. Já fiquei na turma e eles queriam ir para os computadores, mas depois começam a pesquisar e aparecem outras coisas que não devem e eu não me quero meter nessas coisas. É complicado. Também fazem trabalhos no PIT. E é assim.

ENTREVISTA

Entrevistado: **E9**

Dia: Quarta-feira 05/07/2006

Hora: 14h30m

Começava por lhe perguntar há quanto tempo é directora?

E9 – Trabalhei um ano na Pré e depois passei a exercer o cargo de directora, o que equivale a 11 anos de serviço como directora, sempre nesta escola.

Então já conhece a professora do 4.º ano A há muitos anos?

E9 – Deixe-me pensar...no início ela estava na música, mas depois passou a ter turma e pelo menos duas turmas acompanhou até ao 4.º ano, o que equivale a oito anos de trabalho aqui.

Esta professora sempre utilizou a metodologia do Movimento da Escola Moderna?

E9 – Não tenho bem a certeza. No 1.º e 2.º ano possivelmente não porque ela começou a formar-se nesta metodologia quando já cá estava. Penso que no 1.º e 2.º ano não seguiu completamente a metodologia, fazia um misto, incluindo coisas novas com a experiência que tinha anteriormente. Depois passou a utilizar a metodologia da Escola Moderna.

Nesta escola é só esta professora que utiliza o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna?

E9 – É só esta professora que aplica esta metodologia, mas existem também algumas que já vão experimentando algumas técnicas pertencentes à Escola Moderna. Penso até que algumas professoras já estão fazendo formação.

Penso que não será fácil responder à seguinte questão, uma vez que é directora e não lhe é possível estar todos os dias na sala directamente com os alunos. No entanto, pergunto-lhe se consegue identificar algumas diferenças entre as professoras e alunos que trabalham segundo esta metodologia e as que não trabalham?

E9 – Temos a percepção de que estes alunos são mais dinâmicos a nível da pesquisa, da procura da informação. Desenvolvem muitos projectos na sala e participam também nos projectos desenvolvidos a nível da escola toda. Há muita procura da novidade, muita vontade em participar. Depois convidavam a mim, a outras pessoas e aos pais para participarem nos seus projectos e isso provoca um maior envolvimento que permite que a escola cresça e ganhe em termos de convivência e não só. No entanto, como são mais directos, mais vivos, naturalmente poderá aparecer alguma indisciplina e é preciso um certo cuidado, mas bem orientado, realmente, será fantástico. É difícil comparar porque também tenho aí outras turmas indisciplinadas que não seguem esta metodologia. Eram necessários mais anos para fazer um estudo.

Em relação aos pais, depende. Existem uns que têm maior abertura e formação e os filhos já estão habituados a outras vivências em casa, mas existe de tudo. No princípio havia muita desconfiança por não terem livros. A falta de manuais escolares causa insegurança aos pais. Neste momento já existem muitos pais que querem esta professora porque já começaram a entender o processo e a forma de trabalhar com outra visão. Para o próximo ano lectivo já havia muita gente a pedir para ficar com esta professora e agora estão um pouco tristes, mas têm que compreender a situação.

Esta procura será pela professora ou pelo modelo pedagógico da Escola Moderna?

E9 – É difícil de responder porque só tenho uma professora a aplicar. Esta Professora é uma pessoa que provoca os alunos, que incentiva os alunos. Neste aspecto tem um papel muito importante, mas também não estou a ver uma professora que siga este método da Escola Moderna apresentar características demasiado passivas. Isso causaria dificuldades. Acho que para seguir esta metodologia o professor tem que ter uma atitude de provocação, de procura e de entusiasmo. E a professora da sala tem. Ela é uma pessoa muito ocupada, com muitas coisas para fazer, mas encontrava sempre um tempo para participar em tudo o que pudesse.

Eu não tenho mais questões a colocar, mas se quiser acrescentar mais alguma informação que julgue pertinente, esteja à vontade.

E9 – Eu penso que nós quando entramos na sala desta professora, só o facto das coisas estarem organizadas de modo a que toda a gente possa ver, possa mexer é um aspecto muito bom porque os professores das actividades também ganham com isso, adquirem outros conhecimentos. É um aspecto positivo que causa impacto nos colegas.

ENTREVISTA

Entrevistado: **E10**

Dia: Quarta-feira 21/06/2006

Hora: 12h

Gostava de saber se já trabalha aqui nesta escola, sobretudo com o 4.º ano A, há muitos anos?

E10 – Eu já trabalho na escola, com jovens há 18 anos, mas aqui nesta escola só a partir de Janeiro, o que dá 6 meses.

No entanto, já tem algum conhecimento acerca dos alunos desta turma?

E10 – Sim. Estou com eles de manhã e de tarde, na hora do lanche e do almoço.

E qual a sua opinião acerca do comportamento dos alunos desta turma?

E10 – Eles não são muito respeitadores. Vão muito para o jardim e se a gente chama a atenção, eles não respeitam o que a gente diz. Querem fazer as coisas à maneira deles e dizem que a senhora deixe. Só saem se quiserem.

E não justificam as suas atitudes?

E10 – Às vezes dizem que a professora já sabe. E até pode ser verdade, mas a gente não sabe.

E em relação aos colegas, respeitam-se?

E10 – Aos mais pequenos, às vezes não respeitam. Dão pontapés, empurram, essas coisas assim. Ainda ontem, um aluno bateu num miúdo mais pequeno, de seis anos e depois disse que não tinha sido ele, que não tinha sido ele, embora os outros estivessem a dizer que tinha sido ele. Depois ele acabou por pedir desculpa, pediu desculpa e disse para ele brincar com ele. Admitiu que tinha sido ele. Primeiro não, mas depois pensou e concordou.

Nesta escola também tem outras turmas de 4.ºano e lida com todas. Será que podemos comparar estes alunos com os outros?

E10 – Eu acho que esta turma é a pior, é a pior para mim. Eles parecem que são os donos da escola. Passam por nós e pelos adultos e não ligam.

E nesta sala onde estamos agora, eles costumam fazer trabalhos na hora que anda por aqui?

E10 – É, esta turma tem mais liberdade. Eu noto que eles estão ali a trabalhar nos seus projectos ou trocam ideias, recortam, penduram mapas, vêem os países... Eles trabalham, são independentes no trabalho, mas também têm que respeitar os outros que estão lá fora.

Mas é assim com toda a turma?

E10 – Não, não é a turma toda. São só alguns alunos.

ENTREVISTA

Entrevistado: **E11**

Dia: Terça-feira 27/06/2006

Hora: 9h

Há quanto tempo conhece a turma do 4.º ano A?

E11 – Estou aqui há dois anos e convivo com eles diariamente. Antes estava outra rapariga, mas ela foi embora. Dois anos já dão para conhecê-los.

Uma vez que já os conhece, que pensa acerca desta turma?

E11 – Às vezes têm um comportamento mesmo ruim. Não me obedecem. E não é só no recreio, mesmo aqui nesta sala, quando a professora manda fazer projectos, por vezes, começam na balbúrdia e já começam a abusar da liberdade que têm. Por exemplo, se acontece algo aqui eles são capazes de pôr a culpa em cima dos outros. Eu acho engraçado, porque eles têm pais formados, bem educados e os filhos não são assim. Infelizmente.

E a nível do trabalho, diga o que vê?

E11 – Eles trabalham bem. Mesmo a professora tem um método de ensino bom. Mas é assim, há certas crianças que não podem ter aquele método de ensino. Não são todas. Há umas que sabem aproveitar, há ali umas miúdas naquela turma que se as colocarmos aqui a trabalhar, elas são excelentes. Elas fazem o seu trabalho e apresentam bem. Eu já reparei. Mas, há outros que não podem ter esta liberdade. Eles também apresentam o trabalho, mas quando estão a fazê-lo, nem sempre se portam bem.

Será que podemos comparar esta turma com as outras?

E11 – Só esta professora utiliza este método. Mas, eu também gosto do método da outra professora do 4.º ano porque ela é exigente e faz com que eles andem ali na linha. Eles, na mesma, fazem os seus trabalhos e, quando a professora está na escola, não ouvimos falar deles. Mas, pronto, eles são todos crianças e quando são repreendidos pela professora e por nós andam uns diazinhos óptimos.

Se tivesse um filho colocava-o aqui nesta escola?

E11 – Eu gosto desta escola. Acho que é espectacular, mas punha na sala da outra professora porque, é assim, eu na primária tive uma professora que foi muito rigorosa e isso foi bom para a minha vida. Acho que tem que haver as duas coisas. Às vezes, quando a professora vai embora, eles metem-se aqui sorrateiramente e fecham a porta.

Para trabalhar?

E11 – Para trabalhar e para brincar, e às vezes acabam por fazer confusão quando são muitos. Por isto, digo que eles já adquiriram muita confiança. Se for à sala da outra professora, aquilo é uma maravilha. Desde que a professora esteja aqui na sala, nós não ouvimos falar deles.

ANEXO 5

Análise de conteúdo das entrevistas

Grelha de análise de conteúdo das entrevistas

Tema: Domínio das competências gerais			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UR
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem metodológica	<p>«Ou vamos às listas e escolhemos o que vamos trabalhar ou, por outro lado, os alunos fazem os projectos e, a partir destes, marcam-se nas listas os conteúdos que já foram trabalhados e que conseguimos atingir.» (E1)</p> <p>«Também fazem uma ficha ou questionário para os colegas responderem e ajudam se for necessário.» (E1)</p> <p>«Eles gostam muito de desenvolver projectos. Os primeiros que fizeram estavam relacionados com temas do Estudo do Meio, mas depois começaram a diversificar. Tentaram, até, fazer projectos de Matemática.» (E1)</p> <p>«...cada grupo descobre, trabalha o tema e apresenta à turma.» (E1)</p> <p>«...em pequenos grupos, eles estão mais interessados em procurar.» (E1)</p> <p>«...cada grupo descobre, trabalha o tema e apresenta à turma.» (E1)</p> <p>«Na verdade, eles com esta metodologia sentem-se mais motivados e adoram isto.» (E1)</p> <p>«...primeiro queriam falar sobre a limpeza do ambiente na escola, mas depois foram para o computador pesquisar na Internet e começaram a ver a desflorestação do ambiente, os animais em via de extinção devido à falta de respeito pelo ambiente, e o projecto foi crescendo, prolongou-se e demorou mais tempo do que o previsto...» (E1)</p> <p>«Fizemos vários projectos, desde A Descoberta da Madeira, Os animais em extinção, A segurança, O ambiente, Aspectos físicos do meio local, As nossas canções, História de Portugal, As novas tecnologias...Depois, nos anos anteriores, fizeram o da Alimentação, no 3.º ano; As 4 estações, no 2.º ano; A Família, no 1.º ano; ... Também fizeram, este ano, um sobre a droga.» (E1)</p> <p>«...tiram informações do computador para pôr nos projectos e apresentar aos colegas...» (E1)</p> <p>«Às vezes chegam a enganar os outros para ficarem na sala a trabalhar nos projectos. Logo, estão a gostar.» (E1)</p> <p>«Os computadores ligados à Internet deram acesso à Internet e deram a possibilidade de construir blogs em temáticas dos interesses dos alunos, relacionando-os com as suas vivências e centros de interesse. Portanto, eu acho que é um universo com potencialidades incríveis e as aprendizagens que os alunos fazem e que a professora não controla, mas que são aprendizagens, competências que estão a adquirir e as competências são inúmeras.» (E2)</p> <p>«Sim, trabalham nos projectos e costumam fazer o PIT que é o Plano Individual de Trabalho. Dominam muito bem as novas tecnologias. Sabem fazer muitas coisas nos computadores.» (E2)</p> <p>«...para os alunos é muito mais produtivo e dá-lhes mais gozo serem eles a pesquisar, a procurar, a apresentar os projectos, a tentar descobrir porque é que as coisas são assim e não sermos nós a explicar.» (E3)</p> <p>«Como ainda há pouco, aquele aluno procurou o site que queria mostrar aos colegas, explicou o seu funcionamento e acesso sem problemas. Comparando com alunos do 9.º ano, que já têm 16 anos, muitas vezes não conseguem relacionar, seleccionar conhecimentos, enquanto estes apenas com 10 anos já são capazes.» (E4)</p> <p>«Depois, eu acho o máximo àqueles projectos que eles decidem fazer. Eles imaginam o que querem estudar sobre um tema e fazem um projecto. Por exemplo: <i>Os Animais em Extinção</i>. O projecto para eles é excelente porque passam tempos e tempos a investigar sobre aquilo que querem e gostam.» (E4)</p>	16

Tema: Aquisição e desenvolvimento de competências gerais pelos alunos

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores educativos	Competências gerais de ordem metodológica	<p>«Eles pesquisam muito. É por causa de aqui, na escola, estarem habituados a pesquisar, estarem sempre à procura de mais. Em casa, também, têm muito esse hábito. Fico com esta ideia porque eles depois vêm, muitas vezes, perguntar sobre reportagens que viram acerca da Inglaterra e coisas desse género.» (E6)</p> <p>«Há momentos para o trabalho individual, mas também para o trabalho colectivo.» (E6)</p> <p>«Eu acho que eles gostam de trabalhar individualmente e que são muito ciosos do trabalho deles. Eles aqui trabalham sempre em grupo porque a sala já está organizada assim. Eu trabalho com todas as turmas em grupo.» (E6)</p> <p>«...trabalhavam muito com projectos.» (E7)</p> <p>«O 4.º ano A, para trabalharem nos projectos ou com o computador é uma maravilha. Gostam de trabalhar. ...gostam de trabalhar em projectos ou que eu dê para eles criarem, para fazerem no PowerPoint. Agora já estão mais avançados e preferem trabalhar no Movie Maker onde podem fazer filmes com movimento e animação. A parte da animação é muito engraçada porque eles podem fazer muitos efeitos. Eu não os acompanho na sala, mas nas aulas comigo, a nível da informática, é ótimo. Eles têm autonomia e trabalham muito bem.» (E7)</p> <p>«...sobretudo na informática são mais autónomos, gostam de trabalhar, de descobrir, de fazer. Eles são assim.» (E7)</p> <p>Gostam de trabalhar em grupo, mas também sozinhos porque enquanto uns fazem uma coisa o outro já avança.» (E7)</p> <p>«Os alunos são mais activos e têm maior abertura a nível de projectos, e mesmo a nível da informática estão mais desenvolvidos.» (E8)</p> <p>«Eles têm muita autonomia na escolha dos trabalhos e isso é um bocadinho prejudicial porque eles, às vezes, fogem de coisas que têm mesmo que ser trabalhadas. Eles fogem mais da Matemática. Pelo menos aqueles com quem trabalhei, que são quatro, fogem muito da Matemática para a Língua Portuguesa, para o trabalho de grupo.» (E8)</p> <p>«Eu não sei trabalhar na informática, mas eles dominam bem. Um dia, fiquei lá na sala e eles foram sozinhos trabalhar nos blogs. Também assisti ao trabalho de PowerPoint que eles fizeram e realmente eles sabem.» (E8)</p> <p>Os alunos são mais activos e têm maior abertura a nível de projectos, e mesmo a nível da informática estão mais desenvolvidos. Ficam com mais competências nestes aspectos do que os outros.» (E8)</p> <p>«Temos a percepção de que estes alunos são mais dinâmicos a nível da pesquisa, da procura da informação. Desenvolvem muitos projectos na sala e participam também nos projectos desenvolvidos a nível da escola toda.» (E9)</p> <p>«O 4.º ano A, para trabalharem nos projectos ou com o computador é uma maravilha. Gostam de trabalhar.» (E7)</p> <p>«Eu noto que eles estão ali a trabalhar nos seus projectos ou trocam ideias, recortam, penduram mapas, vêem os países...» (E10)</p> <p>«Eles trabalham bem.» (E11)</p>	15

Tema: Aquisição e desenvolvimento de competências gerais pelos alunos			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências gerais de ordem Comunicacional	<p>«Muitas vezes, quando era para representar a escola, a Directora pedia para eles participarem. Eles participavam em tudo o que escola desenvolvia. Por exemplo, quando o Sr. M., vigia da escola, morreu, foram os meus alunos que fizeram a participação para o Diário de Notícias. Eles disseram que ele era um grande amigo, que era amigo das crianças...houve uma aluna que queria escrever que ele era amigo e deixava ir um bocadinho à rua. Era só até um ferro que tinha logo na entrada, mas para eles foi importante. Mas, outro aluno disse logo que não podiam escrever isso do Sr. M, senão a directora ia pensar que ele era irresponsável no seu trabalho, apesar de ser só um bocadinho. Eles achavam que a Directora, mesmo depois de morto, ia achar que ele não tinha cumprido o seu dever. Houve alguns pais e alunos que foram ao funeral.» (E1)</p> <p>«Também têm os blogues individuais ou colectivos, onde escrevem o que querem. Escreveram sobre o Benfica, As nossas canções, O Moranguita 42 que era da JE, tinha um de Geografia, Aventuras 353, que era do JO, o Detective Holmes, sobre as tecnologias. Eu queria ver se activava de novo o meu blogue que era o das brincadeiras, Brincar com a Língua Portuguesa, tenho tanta coisa gira para pôr lá dentro.» (E1)</p> <p>«...cada grupo descobre, trabalha o tema e apresenta à turma.» (E1)</p> <p>«Eles têm que estudar para apresentar e saber responder às questões que são colocadas.» (E1)</p> <p>«Quem estiver na sala de aula verifica que eles são muito participativos na oralidade.» (E2)</p> <p>«A partir daqui desenvolve-se uma comunicação efectiva, centrada nos alunos e com aberturas enormes sobre o seu universo. Não tem nada a ver com o currículo.» (E2)</p> <p>«Num segundo momento, o movimento dos alunos para o ciberespaço faz com que a professora peça para discutirem um pouco a vivência do seu universo na sala de aula. Outras vezes são eles próprios a trazerem isso.» (E2)</p> <p>«O we luta livre é um exemplo disso. Nós temos um miúdo muito inteligente que servia de tradutor aos outros quando a informação da página web aparecia em Inglês. Há um programa que é gerido pelos Estados Unidos e que tem muitas páginas sobre várias informações, mas é tudo em inglês. Então um dos alunos com maior conhecimento em inglês sentava-se num computador, traduzia tudo e os outros bebiam essa informação toda. Era um grupo de 3 ou 4 colegas à sua volta, a escutá-lo com atenção e a pedir para ele traduzir tudo.» (E2)</p> <p>«Acho que são responsáveis a apresentar. Quando apresentam os projectos convidam-me e eu gosto dos trabalhos.» (E3)</p> <p>«...eles depois vêm, muitas vezes, perguntar sobre reportagens que viram acerca da Inglaterra e coisas desse género.» (E6)</p> <p>«Tenho pena que não fiquem com tanta destreza na linguagem expressiva. O vocabulário, eles sabem mesmo, sabem escrever e, se calhar, o mais fácil que é a oralidade, eles não têm tanta facilidade porque começaram tarde.» (E6)</p> <p>«...é um grupo mais aberto, mais dinâmico, mais participativo.» (E8)</p> <p>«Convidaram-me para ver o trabalho porque eles tiveram que sair do apoio. Diziam que tinham que ir acabar o PowerPoint do trabalho para apresentar à turma. Eu perguntava se a professora tinha dado autorização. Eles respondiam que sim e lá ia com eles e assistia.» (E8)</p> <p>«Depois convidavam-me a mim, a outras pessoas e aos pais para participarem nos seus projectos....» (E9)</p>	14

Tema: Aquisição e desenvolvimento de competências gerais pelos alunos

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores educativos	Competências gerais de ordem cognitiva/ intelectual	<p>«Por exemplo, quando o Sr. M., vigia da escola, morreu, foram os meus alunos que fizeram a participação para o Diário de Notícias. Eles disseram que ele era um grande amigo, que era amigo das crianças...houve uma aluna que queria escrever que ele era amigo e deixava ir um bocadinho à rua. Era só até um ferro que tinha logo na entrada, mas para eles foi importante. Mas, outro aluno disse logo que não podiam escrever isso do Sr. M, senão a directora ia pensar que ele era irresponsável no seu trabalho, apesar de ser só um bocadinho. Eles achavam que a Directora, mesmo depois de morto, ia achar que ele não tinha cumprido o seu dever. Houve alguns pais e alunos que foram ao funeral.» (E1)</p> <p>«No 1.º ano, vamos com eles até às listas marcar, mas depois já fazem sozinhos.» (E1)</p> <p>«...gostam de comparar as diferenças existentes nos diversos livros. Chegam à conclusão que todos dizem a mesma coisa, mas de formas diferentes, ou que algum livro é mesmo diferente dos restantes.» (E1)</p> <p>«...os projectos partem dos alunos, dos seus interesses e do que querem saber. Por exemplo: quando desenvolveram o projecto sobre o ambiente, primeiro queriam falar sobre a limpeza do ambiente na escola, mas depois foram para o computador pesquisar na Internet e começaram a ver a desflorestação do ambiente, os animais em via de extinção devido à falta de respeito pelo ambiente, e o projecto foi crescendo, prolongou-se e demorou mais tempo do que o previsto, mas não faz mal porque eu dentro de um projecto vejo dois ou três.» (E1)</p> <p>«Também fizeram, este ano, um sobre a droga. Até fizeram uns cartazes e queriam colocá-los nas redondezas da escola, assim, no café, na pastelaria... Depois acabaram por ficar só na escola porque a comunidade à volta é complicada e podiam fazer represálias, podiam dizer que tinha sido a professora que tinha mandado por os cartazes. Sabemos que existem pais implicados, sobretudo, aquele caso em que o pai está directamente ligado com o tráfico. Era uma questão complicada que eles compreenderam.» (E1)</p> <p>«Assim são eles próprios que descobrem, apresentam e depois fazemos a sistematização no quadro.» (E1)</p> <p>«Existem diversos momentos em que isto aconteceu, [trazer temas para debaterem na sala] nomeadamente no we Luta Livre, que teve reflexos no Conselho de Cooperação, na sala de aula, onde reflectiram várias temáticas e vários pontos de vista. São debatidas várias questões com perspectivas diferentes e chegam a uma visão mais geral das diferentes opiniões. É uma forma de gerir o que vai em cada um e as diversas informações.» (E2)</p> <p>«Por exemplo: naquela história do we Luta Livre havia um miúdo que acreditava que aquilo era verdade, mas os outros sabiam que era encenação. A partir daqui levantam-se muitas questões e o real fica diferente. Eles pensam que aquilo é mesmo verdade, que pode acontecer e que a realidade pode ser assim. Se calhar, no futuro, até poderia ser assim e partir daí pode-se desenvolver uma acção, uma actividade naqueles padrões. A partir do momento em que passa a ser fantasia, ficção, encenação, eles sabem que remete para outro universo, o das brincadeiras. Sabem que aquilo não precisa ser aplicado no real e ao mesmo tempo serve de catarse porque todos nós precisamos de actividades de catarse para expandir as nossas agressividades, descarregar as nossas emoções. Precisamos disso, aquilo satisfaz essas necessidades e eles percebem essas coisas.» (E2)</p> <p>«Eles são mais críticos, mais activos, mais pensativos e também mais manipuladores que os adultos. Eles conhecem melhor o adulto e sabem como gerir e contornar as situações. A própria professora dá exemplos disso.» (E2)</p>	9

Tema: Aquisição e desenvolvimento de competências gerais pelos alunos

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores educativos	Competências gerais de ordem cognitiva/intelectual	<p>«Outro aspecto que eles têm é que são muito críticos, muito autónomos na sua forma de ser e de agir na sala de aula.» (E2)</p> <p>«Acho que eles são bastante responsáveis... Quando têm um trabalho para fazer eles trabalham mesmo de verdade. ...no geral são responsáveis.» (E3)</p> <p>«...interligam mais conhecimentos, trabalham no PowerPoint, pesquisam na Internet, fazem projectos.» (E4)</p> <p>«[São] ...mais autónomos, são capazes de dar a sua opinião, justificar as suas opções.» (E4)</p> <p>«Os alunos com 16 anos por vezes não têm consciência das suas capacidades, não sabem opinar se o seu trabalho está bom. Às vezes choram porque pensam ter negativa e tiram 16 valores no teste. Não são conscientes e estes sabem o que devem fazer.» (E4)</p> <p>«Eles ficam muito conscientes daquilo que têm para fazer e ficam com liberdade para escolher outras coisas que lhes interessem na altura.» (E6)</p> <p>«Também são convencidos de que eles são bons. E eles sabem que são bons, o que por vezes causa uma certa dificuldade em perceber quando uma pessoa tenta encaminhar num outro caminho.» (E6)</p> <p>«Eles têm autonomia e trabalham muito bem.» (E7)</p> <p>«Eles conseguem fazer trabalhos, irem à biblioteca pesquisarem, elaborarem a partir do PowerPoint. Eles trazem livros para a sala para fazerem os seus trabalhos. Eles estão bem preparados.» (E7)</p> <p>«Estes gostam de trabalhar em projectos ou que eu dê temas para eles criarem, para fazerem no PowerPoint.» (E7)</p> <p>«Sabem, [Quais os conteúdos que devem trabalhar mais.] mas quando chegam para trabalhar comigo, tentam sempre desviar para o trabalho de projecto. Por exemplo: há uma aluna que sabe que tem que treinar a Matemática, mas ela pede para produzir texto porque ela gosta, mas da Matemática foge. Outro aluno traz umas fichas daquelas mais simples e não quer fazer outra coisa. A este nível tentaram sempre fugir e ir para os projectos que estavam desenvolvendo. Para se concentrarem no apoio foi sempre muito difícil. Mas, vejo que eles têm muita abertura noutros aspectos.» (E8)</p> <p>«Eles fazem coisas boas, têm muito trabalho de pesquisa, mas talvez a parte mais fraca, menos desenvolvida seja a Matemática.» (E8)</p> <p>Há muita procura da novidade, muita vontade em participar.» (E9)</p> <p>«Eles trabalham, são independentes no trabalho...» (E10)</p> <p>«Eles trabalham bem. Há umas que sabem aproveitar. Há ali umas miúdas naquela turma que se as colocarmos aqui a trabalhar, elas são excelentes. Elas fazem o seu trabalho e apresentam bem. Eu já reparei.» (E11)</p>	15

Tema: Aquisição e desenvolvimento de competências gerais pelos alunos

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores educativos	Competências gerais de ordem pessoal e social	<p>«Aqueles alunos que já sabem e querem ajudar pintam de azul e os que têm dificuldade vêm e pedem-lhes ajuda.» (E1)</p> <p>«Duas alunas começaram a fazer um projecto de Matemática, mas não acabaram. Depois sempre acabaram, mas com a ajuda de outra professora....» (E1)</p> <p>«Eles realmente ganharam, mas não era isso que estava em questão. Eles, efectivamente, sabiam e mostraram que sabiam trabalhar em cooperação, esperar pela sua vez, embora na sala, na hora do treino do concurso, tivessem um pouco de dificuldade nisso.» (E1)</p> <p>«É um processo de socialização fantástico, único na própria escola, que por vezes naquela fase de crescimento dá dores de cabeça porque todos nós em fase de crescimento temos tentativas, com certeza, de nos afirmar, aspectos conseguidos e outros menos conseguidos, outras vezes erramos para encontrar o meio-termo e eles também, naturalmente, fazem isso. Às vezes ultrapassam um pouco aquilo que é dito, mas tudo isso são processos deles e que por tentativa e erro tentam encontrar o equilíbrio.» (E2)</p> <p>«Se eles são mais activos e mais participativos apanham mais espaço de manobra e porque são crianças têm vontade de exceder, até por causa do processo de aprendizagem. Naturalmente que essas tentativas, por vezes, são por excesso e, portanto, precisam depois de um feedback para reflectirem e adaptarem-se àquele ambiente, àquela forma de ser e estar.» (E2)</p> <p>«À partida não quero uma turma bem comportada, se esse bom comportamento não advém de uma reflexão e concentração crítica. Mesmo esse aspecto é de valorizar e é perfeitamente natural e normal. É um processo de crescimento das crianças.» (E2)</p> <p>«Eles são miúdos, crianças e têm às vezes atitudes menos correctas, mas também têm outras mais correctas. Têm dias e momentos. Mas no geral são responsáveis.» (E3)</p> <p>«Geralmente já sabem a abertura da aula, que faço o aquecimento, que tem que ser um rapaz e uma rapariga, e eles já se encaixam sozinhos. As regras já estão praticamente adquiridas.» (E5)</p> <p>«No 4.º ano já falo muito pouco, às vezes é mais para corrigir um aspecto técnico do que outra coisa qualquer porque já têm 4 anos de trabalho e já sabem o que têm a fazer.» (E5)</p> <p>«Eu sei que há algumas professoras que se queixam deles porque sou directora deles, mas comigo são impecáveis. Até com o DI, quando não está bem, basta falar um bocadinho com ele que pára com os comportamentos inadequados porque gosta de computadores e quer trabalhar. Em informática, acho que ele consegue comportar-se melhor do que na própria sala, com a professora dele, porque a hora do computador é limitada e ele quer fazer o trabalho e concentra-se. Mas, eles são todos fantásticos.» (E7)</p> <p>«Eles fogem do trabalho individual. Estão mais habituados ao trabalho em grupo.» (E8)</p> <p>«Pelo menos aqueles com quem trabalhei, que são quatro, fogem muito da Matemática para a Língua Portuguesa, para o trabalho de grupo.» (E8)</p>	12

Tema: Aquisição e desenvolvimento de competências gerais pelos alunos

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores educativos	Competências gerais de ordem pessoal e social	<p>«...acho que quando é para fazer um trabalho individual, toda a gente foge. Eles querem ajuda, querem trabalho de grupo. Tudo menos individualmente. Ainda no outro dia, fiquei na sala com a turma enquanto faziam uma prova de aferição. Mesmo depois da professora explicar e dizer que era individual, eles ainda pediram-me se podiam fazer em grupo. Eu expliquei que a professora tinha dito que era um trabalho individual e mesmo assim pediram se não podia ser com ajuda. Eles fogem do trabalho individual. Estão mais habituados ao trabalho em grupo.» (E8)</p> <p>«No entanto, como são mais directos, mais vivos, naturalmente poderá aparecer alguma indisciplina e é preciso um certo cuidado, mas bem orientado, realmente, será fantástico.» (E9)</p> <p>«Estou com eles de manhã e de tarde, na hora do lanche e do almoço. Eles não são muito respeitadores. Vão muito para o jardim e se a gente chama a atenção, eles não respeitam o que a gente diz. Querem fazer as coisas à maneira deles e dizem que a senhora deixe. Só saem se quiserem. Não é a turma toda. São só alguns alunos. Às vezes dizem que a professora já sabe. E até pode ser verdade, mas a gente não sabe.» (E10)</p> <p>«Aos mais pequenos, às vezes não respeitam. Dão pontapés, empurram, essas coisas assim. Ainda ontem, um aluno bateu num miúdo mais pequeno, de seis anos e depois disse que não tinha sido ele, que não tinha sido ele, embora os outros estivessem a dizer que tinha sido ele. Depois ele acabou por pedir desculpa, pediu desculpa e disse para ele brincar com ele. Admitiu que tinha sido ele. Primeiro não, mas depois pensou e concordou.» (E10)</p> <p>«Às vezes têm um comportamento mesmo ruim. Não me obedecem. E não é só no recreio, mesmo aqui nesta sala, quando a professora manda fazer projectos, por vezes, começam na balbúrdia e já começam a abusar da liberdade que têm. Por exemplo, se acontece algo aqui eles são capazes de pôr a culpa em cima dos outros. Eu acho engraçado, porque eles têm pais formados, bem-educados e os filhos não são assim. Infelizmente.» (E11)</p> <p>[Metem-se na sala] «Para trabalhar e para brincar, e às vezes acabam por fazer confusão quando são muitos. Por isto, digo que eles já adquiriram muita confiança. Se for à sala da outra professora, aquilo é uma maravilha. Desde que a professora esteja aqui na sala, nós não ouvimos falar deles.» (E11)</p> <p>«Mas, há outros que não podem ter esta liberdade. Eles também apresentam o trabalho, mas quando estão a fazê-lo, nem sempre se portam bem.» (E11)</p>	7

Tema: Aquisição e desenvolvimento de competências gerais pelos alunos

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores educativos	Grupo turma	<p>«O que é que faz com que aqueles alunos sejam um pouco diferentes dos outros?» (E2)</p> <p>«Os colegas das Áreas de Complemento vêm dizer-me que os alunos desta professora são diferentes dos outros, nos aspectos que acabei ali citar. [E que eram] (Eles são mais críticos, mais activos, mais pensativos e também mais manipuladores que os adultos). Uma vez fiz uma entrevista aos funcionários da escola e eles, também, confirmaram-me este aspecto.» (E2)</p> <p>«Verifico e confirmo a impressão que tenho porque constato diariamente essa diferença e recebo o feedback desses professores. ...dizem que aquela turma se destaca das outras turmas.» (E2)</p> <p>«Quando eles querem espaço de manobra, eles sabem utilizar os adultos, mas tudo isso são formas de autonomização que aqueles alunos têm e os outros não têm.» (E2)</p> <p>«Em relação ao trabalho, esta turma é mesmo responsável.» (E3)</p> <p>«Em relação à aprendizagem acho que esta turma é boa. No geral, acho que é uma turma boa, muito boa mesmo.» (E3)</p> <p>«Eu acho que é muito mais cansativo para a professora. Eu saio mais cansada daqui do que saio doutra sala qualquer porque eles mexem-se, levantam-se, falam, querem fazer perguntas. Noutras turmas estão ali sossegadinhos, sentados, calados a fazer os trabalhos e até nós estamos mais concentrados. Neste aspecto é mais cansativo, mas torna-se mais produtivo. Comparando com as outras turmas estes alunos são mais autónomos e mesmo em termos de conhecimento conseguem debitar mais coisas e relacionar mais coisas enquanto que outros não conseguem. É claro que há excepções nas turmas, há meninos mais dispostos que outros, mas aqui conseguem ser todos mais ou menos homogéneos enquanto que nas outras turmas eu acho que não, que há aqueles que se destacam porque realmente são melhores mas não se vê uma homogeneidade tão grande. Até os alunos com NEE conseguem estar bem na sala.» (E4)</p> <p>«Comparando com alunos do 9.º ano, que já têm 16 anos, muitas vezes não conseguem relacionar, seleccionar conhecimentos, enquanto estes apenas com 10 anos já são capazes.» (E4)</p> <p>«Aquele turma não tem problema nenhum. Poderá haver um aluno ou outro que tenha mais dificuldades. A nível da Educação Física, todos os conhecimentos básicos foram feitos, agora é lógico que há uns que são melhores tecnicamente, mas como eu não faço diferenciação entre bons tecnicamente ou não, todos têm que fazer tudo. Se for gordo tem que fazer cambalhota como todos, como outra coisa qualquer, portanto toda a gente tem que fazer tudo. Eles adquiriram os conhecimentos de modo facilmente.» (E5)</p> <p>«Na parte da Educação Física não foi uma turma muito diferente das outras. A nível do domínio de competências, a Educação Física é num espaço mais livre, mais aberto do que é uma sala de aula, se fosse numa sala talvez notaria alguma actuação diferente. Mas sempre foi uma turma... barulhenta porque estão habituados a trabalhar mais à vontade, não têm aquele rigor da disciplina. Mas foi uma turma que nunca tive problemas, como nota tenho uma boa relação com eles, aliás tenho uma boa relação com todos eles.» (E5)</p> <p>«...para aqueles professores que gostam muito de silêncio, sempre foi uma turma barulhenta porque estão habituados a trabalhar mais à vontade, não têm aquele rigor da disciplina. Mas foi uma turma que nunca tive problemas, como nota tenho uma boa relação com eles.» (E5)</p>	11

Tema: Aquisição e desenvolvimento de competências gerais pelos alunos			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores educativos	Grupo turma	<p>«Eu acho que sim. [Que é uma turma com grande domínio de competências e que pode avançar para o 2.º Ciclo.] Todos. Está muito bem preparada.» (E6)</p> <p>«Para o 5.º ano estão preparados. [A nível do inglês.]» (E6)</p> <p>«É uma turma com um tipo de preparação que não tem comparação possível, sequer. Mas, não tem mesmo. Estou a falar do inglês e do geral. Falar de temas que saiam um bocadinho da rotina daqui da escola ou da actualidade, um tema qualquer da actualidade, com as outras turmas é quase uma missão impossível.» (E6)</p> <p>«Eles estão todos bem preparados.» (E7)</p> <p>«É claro que eles são mais barulhentos, mais irrequietos nas outras actividades, mas sobretudo na informática são mais autónomos, gostam de trabalhar, de descobrir, de fazer. Eles são assim.» (E7)</p> <p>«É uma turma que trabalha bem. Eles adoram informática, e para mim, é a melhor turma. ...mas sobretudo na informática são mais autónomos, gostam de trabalhar, de descobrir, de fazer. Eles são assim.» (E7)</p> <p>«É assim. Eu tenho duas turmas de 4.º ano, A e B, e dá para comparar. O 4.º ano A, para trabalharem nos projectos ou com o computador é uma maravilha. Gostam de trabalhar. Com a outra turma já é diferente. Não gostam, querem actividades e jogos mais lúdicos. Estes gostam de trabalhar em projectos ou que eu dê temas para eles criarem, para fazerem no PowerPoint.» (E7)</p> <p>«Eu acho que no geral esta turma está bem preparada. Sim, está. Agora, só espero que eles apanhem professores que sejam dinâmicos e que dêem continuidade ao trabalho. Mas, sim.» (E7)</p> <p>«Eu não conheço aquele grupo profundamente. Só trabalho com alguns alunos. Mas, é um grupo mais aberto, mais dinâmico, mais participativo. Os alunos são mais activos e têm maior abertura a nível de projectos, e mesmo a nível da informática estão mais desenvolvidos. Ficam com mais competências nestes aspectos do que os outros.» (E8)</p> <p>«...é um grupo mais aberto, mais dinâmico, mais participativo.» (E8)</p> <p>«Os alunos são mais activos e têm maior abertura a nível de projectos, e mesmo a nível da informática estão mais desenvolvidos.» (E8)</p> <p>«O contacto que tive com a turma toda foi a nível da informática e aí eles dominam.» (E8)</p> <p>«...é um grupo mais aberto, mais dinâmico, mais participativo.» (E8)</p> <p>«Temos a percepção de que estes alunos são mais dinâmicos a nível da pesquisa, da procura da informação. Desenvolvem muitos projectos na sala e participam também nos projectos desenvolvidos a nível da escola toda. Há muita procura da novidade, muita vontade em participar.» (E9)</p> <p>«Eu acho que esta turma é a pior, é a pior para mim. Eles parecem que são os donos da escola. Passam por nós e pelos adultos e não ligam.» (E10)</p> <p>«É, esta turma tem mais liberdade.» (E10)</p>	15

Tema: Operacionalização das competências gerais			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Componentes do processo de aquisição e de desenvolvimento competências	Planificação e gestão interactiva das actividades de aprendizagem	<p>«Primeiro, eu tenho que estar organizada. Depois, logo no início do ano, apresento as listas com aquilo que devem saber e explico. Apresento os conteúdos a trabalhar para desenvolverem as competências necessárias, ou seja, as que estão definidas no Projecto Curricular de Escola e de Turma, a partir do Currículo Nacional de 2001.</p> <p>Depois explicámos aos alunos que eles podem aprender tudo o que quiserem, mas que também existe um currículo oficial que temos que cumprir e que devem trabalhar e aprender.» (E1)</p> <p>«No 1.º ano, vamos com eles até às listas marcar, mas depois já fazem sozinhos. Eu utilizo duas maneiras de trabalhar os conteúdos. Ou vamos às listas e escolhemos o que vamos trabalhar ou, por outro lado, os alunos fazem os projectos e, a partir destes, marcam-se nas listas os conteúdos que já foram trabalhados e que conseguimos atingir. Assim vamos anotando e descarregando o que já trabalhámos.» (E1)</p> <p>«Pintamos, por exemplo, de florescente o que vamos trabalhar numa semana e depois posso ir para casa planificar as actividades sobre aquilo e os alunos também. Apesar dos alunos darem ideias temos que ter sempre alguma na manga para a sistematização, no colectivo. Eu planificava sempre com mais duas professoras, mas como elas trabalhavam de uma maneira e eu de outra, então, só dizia aos alunos que devíamos trabalhar aqueles conteúdos.» (E1)</p> <p>«Para o 3.º e 4.º ano, eu já fiz listas que englobavam toda a matéria porque a divisão de conteúdos só aparecem nos manuais. Se formos ao Currículo Nacional o que aparece são as competências que os alunos devem desenvolver, as quais, vão até ao 9.ºano. Por isso, não vale a pena perder tempo a batalhar sempre no mesmo.» (E1)</p> <p>«Eu, por vezes, também uso os manuais, mas do seguinte modo: em vez de ser eu a dar a aula, eles abrem o livro e procuram no índice onde está aquele conteúdo a trabalhar e cada grupo descobre, trabalha o tema e apresenta à turma. Assim são eles próprios que descobrem, apresentam e depois fazemos a sistematização no quadro.» (E1)</p> <p>«Por norma não mando trabalhos de casa porque é na escola que devem trabalhar. Como já saem tarde devem fazer na escola, mas se quiserem trabalhar em casa não me importo.» (E1)</p> <p>«Geralmente dão continuidade ao trabalho que iniciaram de manhã.» (E3)</p> <p>«Geralmente dão continuidade ao que estavam fazendo. Por vezes trago umas fichas de acordo com as suas dificuldades, mas quando não lhes apetece acabam o seu trabalho ou vão ao PIT ver o que têm para fazer e fazem. Se por acaso também fizerem as fichas que trago depois assinalam no PIT e contabiliza para o trabalho desenvolvido na semana.» (E4)</p> <p>«...para os alunos é muito mais produtivo e dá-lhes mais gozo serem eles a pesquisar, a procurar, a apresentar os projectos, a tentar descobrir porque é que as coisas são assim e não sermos nós a explicar.» (E4)</p> <p>«Quando eles iam para o apoio com a outra professora, ela dizia-me que eles passavam o tempo todo a dizer que queriam ir fazer o projecto e não conseguia trabalhar. Em virtude dos projectos, eu tive que mudar a agenda semanal.» (E1)</p>	10

Tema: Operacionalização de competências gerais			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Componentes do processo de aquisição e de desenvolvimento de competências	Planificação e gestão interactiva das actividades de aprendizagem	<p>«Quando as professoras chegam, quer a do Apoio Pedagógico Acrescido ou a do Ensino Especial, já sabem o que têm a fazer e não há confusão. Cada um faz o que está planeado e de acordo com as suas necessidades.» (E1)</p> <p>«É verdade. Eu sempre tive apoio. Nunca tive problemas.» (E1)</p> <p>«Dou estudo dentro da sala, de manhã...» (E3)</p> <p>«Há um professor que percebe de computadores e vem à escola trabalhar com os alunos. Isso é muito bom e é mais uma valia para a turma.» (E3)</p> <p>«É o meu 1.º ano no Ensino Especial e é a única professora do Movimento da Escola Moderna com quem estou a colaborar. Apoio 4 alunos dentro da sala. À 2.ª feira apoio fora da sala porque é na parte da tarde e a professora não está.» (E4)</p> <p>«Sim, isso sim, foi e se precisarem vou. [Fazer visitas de estudo com os alunos.] Por exemplo tem um aluno que gosta muito de História. Trouxe-lhe uns livros. Quando era novo fiz a colecção da história de Portugal e de Camões em cromos e ele gostou muito. Tenho até a vida de Camões em PowerPoint e acabei por nunca lhes mostrar.» (E5)</p> <p>«Sim. [Ajuda a professora e alunos.] Na construção do metro cúbico, eu dei uma ajuda porque o material não se adequava bem àquilo. Para fazer uma construção é preciso mais do que o material, mas o metro já está construído e está aí na escola.» (E5)</p> <p>«Há momentos para o trabalho individual, mas também para o trabalho colectivo.» (E6)</p> <p>«...eles estão muito interessados, muito empenhados, sugerem temas novos, às vezes sou eu que pergunto o que estão a trabalhar e vamos conciliando as coisas.» (E6)</p> <p>«Aqui [Sala do inglês] não tem computador, para pena minha. Existe um aluno [com NEE] que tem um portátil e quando necessário pesquisa o significado de algumas palavras que são necessárias. Vai à Internet e pesquisa o significado. Isto é para quando estiverem sozinhos na sala, serem autónomos e conseguirem procurar naqueles dicionários on-line.» (E6)</p> <p>«Eu até gosto quando trazem projectos e querem acabar. Mas, também dou sugestões e eles fazem. Se der um tema para trabalharem e pesquisarem também gostam.» (E7)</p> <p>«Ela [Professora da sala] queria que eu trabalhasse o que estava mais em falta.» (E8)</p> <p>«Mas, segundo a professora, eu devia trabalhar a técnica das operações, as reduções, as situações problemáticas, a leitura de números porque ainda há algumas dificuldades.» (E8)</p> <p>«Já fiquei na turma e eles queriam ir para os computadores, mas depois começam a pesquisar e aparecem outras coisas que não devem e eu não me quero meter nessas coisas. É complicado. Também fazem trabalhos no PIT. E é assim.» (E8)</p> <p>«...estou há um ano com esta turma, a dar apoio.» (E8)</p> <p>«Também tiveram o professor Paulo Brasão que desenvolveu muito esta matéria. Foi muito bom para a turma. A professora da sala também percebe de informática, mas não é assim tanto.» (E8)</p> <p>«O professor Paulo Brasão contribuiu muito para o desenvolvimento do trabalho, a este nível [da informática]» (E8)</p>	17

Tema: Operacionalização das competências gerais			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Componentes do processo de aquisição e de desenvolvimento competências	Diferenciação pedagógica na sala de aula	<p>«...enquanto estou com um grupinho os outros estão fazendo os seus trabalhos autonomamente.» (E1)</p> <p>«Nas listas aparecem três cores: verde, amarelo e vermelho. O seu significado é o seguinte: o verde indica que já dominam, o amarelo ainda tem dificuldade e o vermelho ainda tem mesmo muita dificuldade. O amarelo e o vermelho significam que ainda precisam de ajuda. Depois existe o azul que indica “posso ajudar” .» (E1)</p> <p>«Quem tinha projectos a desenvolver ia para o Trabalho de Projecto e quem não estava a desenvolver nenhum projecto, trabalhava autonomamente, enquanto eu estava com um grupo. Mas, como todos queriam projecto, então, passou a existir um tempo próprio para Tempo de Projecto e outro para Tempo de Estudo Autónomo. Assim, quando era Trabalho de Projecto, estavam todos nos projectos e quando era Estudo Autónomo, também estavam todos no estudo, embora cada um fizesse aquilo que mais necessitava. Por exemplo: uns trabalhavam sozinhos, outros ajudavam os colegas, os que tinham mais dificuldade vinham comigo, outros iam com as professoras do apoio...» (E1)</p> <p>«Todos gostam de trabalhar e mesmo aqueles que têm dificuldades conseguem e trabalham. Gostam de trabalhar em grupo, mas também sozinhos porque enquanto uns fazem uma coisa o outro já avança. Nós somos mais orientadores.» (E7)</p>	4

Tema: Operacionalização das competências gerais			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Componentes do processo de aquisição e de desenvolvimento competências	Organização e gestão do tempo	<p>«Nós já temos a agenda matriz com os tempos estipulados e depois só decidimos pequenas coisas que facilitam o trabalho. Por exemplo: no Tempo de Produção de Texto decidimos qual o texto que vamos trabalhar, no Tempo de Estudo Autónomo decidimos o que cada um vai fazer atendendo às dificuldades apontadas.» (E1)</p> <p>«Quando as professoras chegam, quer a do Apoio Pedagógico Acrescido ou a do Ensino Especial, já sabem o que têm a fazer e não há confusão. Cada um faz o que está planeado e de acordo com as suas necessidades.» (E1)</p> <p>«Por exemplo: no Tempo de Estudo Autónomo, muitos queriam Expressão Plástica e não faziam outra coisa. Então, na Assembleia de Turma decidimos que devia haver um tempo próprio para a Expressão Plástica e não na hora do Tempo de Estudo Autónomo.» (E1)</p> <p>«...o projecto foi crescendo, prolongou-se e demorou mais tempo do que o previsto, mas não faz mal porque eu dentro de um projecto vejo dois ou três.» (E1)</p> <p>«...quando o professor está a dar apoio a um aluno, está outro a chamar e é necessário gerir o tempo muito bem.» (E1)</p> <p>«No MEM, nós vamos gerindo conforme a nossa turma. Não há uma agenda rígida que temos que cumprir. Podemos fazer alterações na agenda.» (E1)</p>	6

Tema: Operacionalização das competências gerais			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Componentes do processo de aquisição e de desenvolvimento competências	Organização e gestão do espaço	<p>«Se a sala fosse só minha podia organizar o material de outra forma. Agora da maneira como está não dá. Quando é tempo de Expressão Plástica fazemos todos ao mesmo tempo e depois limpamos a sala e arrumamos os materiais. No decorrer dos projectos ou durante alguma experiência se precisarem vão lá buscar os materiais e fazem. Depois arrumam tudo e já não é tão confuso.» (E1)</p> <p>«Em relação ao espaço, eu queria organizar a sala à minha maneira, mas a sala não era só minha e tive que partilhar com os outros. Mudei de sala três vezes. Agora, partilho com as colegas que dão estudo na parte da tarde e está tudo bem. A sala está organizada à minha maneira, dentro do possível, e a colega da tarde não põe problemas porque também trabalha bem assim. Já estão habituados. Quando é hora de Aula Colectiva, os alunos põem as cadeiras viradas para a frente e depois voltam a arrumar tudo.» (E1)</p> <p>«É criar espaços de abertura, onde aquele contínuo que é desenvolvido pela professora, que é sua preocupação e orientação do Ministério, seja quebrado e esse contínuo é quebrado quando ela dá oportunidade a outras coisas.» (E2)</p> <p>«Os alunos saem da escola virtualmente, ou seja, deslocam-se virtualmente para fora da sala. A sala deixa de ter aquela fronteira física, aquele limite e passa a ter uma fronteira ténue. A sala desaparece. Passa a ser um espaço em qualquer lado do mundo, em qualquer ciberespaço.» (E2)</p> <p>«É um ambiente mais enriquecedor.» (E4)</p> <p>«Eu penso que nós quando entramos na sala desta professora, só o facto das coisas estarem organizadas de modo a que toda a gente possa ver, possa mexer é um aspecto muito bom porque os professores das actividades também ganham com isso, adquirem outros conhecimentos. É um aspecto positivo que causa impacto nos colegas.» (E9)</p>	6

Tema: Operacionalização das competências gerais			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Componentes do processo de aquisição e de desenvolvimento competências	Organização e gestão dos recursos e materiais	<p>«...embora não usem manuais, eles estão na biblioteca e podem sempre os consultar, quando sentem necessidade.» (E1)</p> <p>«Nós temos a agenda semanal.» (E1)</p> <p>«Nós já temos a agenda matriz com os tempos estipulados e depois só decidimos pequenas coisas que facilitam o trabalho.» (E1)</p> <p>«Para o 3.º e 4.º ano, eu já fiz listas que englobavam toda a matéria porque a divisão de conteúdos só aparecem nos manuais.» (E1)</p> <p>«O único manual que tenho é o de Matemática e os alunos pegam nele apenas para procurarem algum tema que queiram trabalhar. O trabalho com esse manual nunca é de seguida porque eles não gostam. O livro é tão maçudo que eles ficam chateados com aquilo. Quando é o livro querem ir logo para o recreio, o que não se verifica nos outros dias.» (E1)</p> <p>«É verdade. Eu sempre tive apoio. Nunca tive problemas.» (E1)</p> <p>«Nós num trabalho que fizemos não realçámos o valor dos computadores na sala porque não é essa a perspectiva que quero defender para um trabalho de inovação. Os computadores estavam num esquema, naqueles dois momentos finais em que apresentámos, mas isso tem que ser motivo de uma explicação noutros momentos da palestra, onde possamos explicar melhor, onde não se meta o PowerPoint, as palavras cruzadas e só falaremos dos blogs e daqueles momentos importantes de viragem ou de tentativa de viragem do paradigma na sala de aula.» (E2)</p> <p>«Existem várias situações de viragem sem ser com a utilização de ferramentas informáticas, mas neste caso foi com o computador.» (E2)</p> <p>«Dou estudo dentro da sala, de manhã...» (E3)</p> <p>«Há um professor que percebe de computadores e vem à escola trabalhar com os alunos. Isso é muito bom e é mais uma valia para a turma.» (E3)</p> <p>«É o meu 1.º ano no Ensino Especial e é a única professora do Movimento da Escola Moderna com quem estou a colaborar. Apoio 4 alunos dentro da sala. À 2.ª feira apoio fora da sala porque é na parte da tarde e a professora não está.» (E4)</p> <p>«Sim, isso sim, foi e se precisarem vou. [Fazer visitas de estudo com os alunos.] Por exemplo tem um aluno que gosta muito de História. Trouxe-lhe uns livros. Quando era novo fiz a coleção da história de Portugal e de Camões em cromos e ele gostou muito. Tenho até a vida de Camões em PowerPoint e acabei por nunca lhes mostrar.» (E5)</p> <p>«Aqui [Na sala do inglês] não tem computador, para pena minha. É claro que já pedi um computador para a sala porque existem muitos programas, jogos e muitos materiais giros. [Entretanto] Existe um aluno [com NEE] que tem um portátil e quando necessário pesquisa o significado de algumas palavras que são necessárias. Vai à Internet e pesquisa o significado. Isto é para quando estiverem sozinhos na sala, serem autónomos e conseguirem procurar aqueles dicionários on-line.» (E6)</p> <p>«Eu já disse algumas vezes no Conselho Escolar que é uma pena que estas turmas do 4.º ano não tivessem tido o inglês como está a ser pensado agora, desde a Pré. Esta turma começou a ter inglês no 2.º ano, mas as coisas também não correram lá muito bem. No ano passado começámos a trabalhar e eles estão muito interessados, muito empenhados, sugerem temas novos, às vezes sou eu que pergunto o que estão a trabalhar e vamos conciliando as coisas.» (E6)</p> <p>«Ela [Professora da sala] queria que eu trabalhasse o que estava mais em falta.» (E8)</p>	15

Tema: Avaliação das competências gerais			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Operacionalização da avaliação das competências gerais	Organização e gestão dos processos de avaliação	<p>«Cada um faz o que está planeado e de acordo com as suas necessidades.» (E1)</p> <p>«Quando os conteúdos estavam trabalhados eles faziam a auto-avaliação, a qual, estava dividida em três momentos. Depois analisávamos em Assembleia de Turma, à Segunda-feira.» (E1)</p> <p>«À segunda-feira, reunimos e decidimos o que queremos fazer e à sexta-feira, avaliámos sempre todo o trabalho desenvolvido ao longo da semana. Fazemos a auto e a hetero-avaliação.» (E1)</p> <p>«...os alunos fazem os projectos e, a partir destes, marcam-se nas listas os conteúdos que já foram trabalhados e que conseguimos atingir. Assim vamos anotando e descarregando o que já trabalhámos.» (E1)</p> <p>«A ficha de auto-avaliação serve mesmo para ver onde é que eles têm dificuldades e depois trabalhar essas partes. Nós fazemos sempre no final da semana a auto e a hetero-avaliação do trabalho. Vemos se fizeram o que tinham programado, se não cumpriram vemos quais foram as razões, se estiveram na brincadeira têm que trabalhar mais na semana seguinte, na escola ou em casa, porque a escola é para trabalhar e se brincou e não trabalhou, agora vai ter de trabalhar mais, nem que seja em casa porque a escola é para trabalhar.» (E1)</p> <p>«É sempre preciso o professor fazer um balanço geral da turma por escrito e comunicar aos pais. Os alunos, no final de cada período, fazem a sua auto-avaliação e depois cada um trabalha no TEA os conteúdos onde ainda apresenta dificuldade. Não é um apoio sem sentido. Eu também avalio o Programa Individual de Trabalho (PIT) todas as semanas. Levo os PIT para casa e tenho umas grelhas onde aponto as dificuldades e progressos de cada um. No final do PIT dou sugestões do que o aluno deve fazer na semana seguinte porque muitos gostam de fazer textos e só fazem textos e os que gostam mais de Matemática só fazem Matemática e nunca fazem textos. Então, o papel do professor aqui é para regular. Se está a trabalhar muito na área da Língua Portuguesa deve trabalhar na Matemática e vice-versa.» (E1)</p> <p>«Eu não preciso fazer uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa para verificar se estão a escrever bem. Conforme vão escrevendo textos, ao longo da semana, já vou vendo. Se eles lêem livros e tiram informações do computador para pôr nos projectos e apresentar aos colegas, já estão interpretando a informação. Eles têm que estudar para apresentar e saber responder às questões que são colocadas.» (E1)</p> <p>«Nas listas aparecem três cores: verde, amarelo e vermelho. O seu significado é o seguinte: o verde indica que já dominam, o amarelo ainda tem dificuldade e o vermelho ainda tem mesmo muita dificuldade. O amarelo e o vermelho significam que ainda precisam de ajuda. Depois existe o azul que indica “posso ajudar”» (E1)</p> <p>«Eles trabalham porque querem e depois fazemos a avaliação.» (E1)</p>	9

Tema: O papel do professor			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Postura pessoal e profissional do professor na escola	<p>«É claro que esta aprendizagem vai sendo feita aos poucos.» (E1)</p> <p>«Os alunos precisam é de desenvolver competências, de acordo com os seus interesses e ritmos. Se o aluno está estudar os órgãos e os sistemas e quer estudar os músculos, eu não vou deixar para o ano seguinte porque não faz sentido. Se o aluno também não aprendeu este ano, tem tempo para aprender no que vem. Eles trabalham porque querem e depois fazemos a avaliação.» (E1)</p> <p>«...o que interessa mais é o desenvolvimento de competências e não só os saberes que acumularam. Para mim, a interpretação, o raciocínio são mais importantes. Os alunos devem ser capazes de resolverem os problemas que lhes aparecem no dia a dia. Se a aquisição de conhecimentos fosse assim tão importante, também iria existir uma prova de aferição de Estudo do Meio.» (E1)</p> <p>«Eu fiquei contente em ver que eles sabem muita coisa.» (E1)</p> <p>«Eu tive curiosidade em ver como estão os alunos da turma anterior. Foi ver ao 2.º ciclo e eles estão bem. Não vou dizer que um ou outro não tenha alguma negativa, mas na generalidade estão bem. Até os alunos que iam fraquinhos têm tido bons resultados. Com esta turma penso que vai ser igual. Espero é que encontrem professores que lhes dêem espaço de manobra para que eles possam gerir os seus trabalhos e que não seja tudo imposto porque coisas impostas de cima para baixo eles não gostam muito. Eu sei que comigo também estudavam e vimos isso no concurso, mas as coisas não eram impostas.» (E1)</p> <p>«Eu nunca gostei de aulas expositivas e agora já não sei dar aulas pelos manuais.» (E1)</p> <p>«Por isso, não vale a pena perder tempo a batalhar sempre no mesmo.» (E1)</p> <p>«Eu não escolhi o grupo, mas sim, a professora.» (E2)</p> <p>«Eu sabia que aquela professora era uma profissional com um perfil muito especial. Também tinha uma relação de amizade e profissional com ela. Gostei e sentia-me bem a trabalhar com ela em projectos comuns. Foi muito bom nesse aspecto.» (E2)</p> <p>«A partir daí, comecei a observar a sua prática, uma vez que já não estava na música e tinha uma turma, e gostei da maneira como via e orientava a sua sala. Decidi, então, que seria interessante estudar um bocado as suas convicções, o seu dia a dia, as suas crenças, enfim, tudo o que diz respeito ao seu universo, à forma como entende a sua profissão. Achei que o mais interessante não era acabar o projecto de doutoramento, mas divulgar aquela forma de trabalhar.» (E2)</p> <p>«E quando comecei a ver a perspectiva da professora, achei muito interessante porque achava-a uma professora que poderia, eventualmente, estar naquela linha das professoras que podem provocar a inovação na sala de aulas. Não propriamente pelo modelo, mas porque o modelo ajuda e proporciona, e pelo próprio perfil da professora como pessoa, também. Aliás, numa das conversas que tive com o orientador sobre este assunto, ele diz que parte da professora ter uma perspectiva diferente da sala, que tem mais a ver com a personalidade da professora do que com o próprio modelo. Eu acho que a própria personalidade da professora fê-la procurar no modelo pistas e formas de intervir, que podem potencializar a inovação na sala de aula e que lhe dão um perfil próprio de actuação.» (E2)</p>	11

Tema: O papel do professor			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Postura pessoal e profissional do professor na escola	<p>«Acho que a professora trabalha essas competências de uma forma extraordinária...Portanto, é da professora e do MEM.» (E2)</p> <p>«Penso que era importante, já agora, potencializar o valor daquela professora porque todo o processo de desenvolvimento na sala de aula depende mais dela do que do modelo do MEM.» (E2)</p> <p>«Ela acredita que é por ali e toda a aprendizagem decorre de processos de autonomização que ela promove dentro da sala de aula, que o modelo dá suporte, mas que ela acredita, aplica e não deixa passar nenhuma situação.» (E2)</p> <p>«...tenho um filho que vem, no próximo ano lectivo, para o 1.ºano e estava a pensar colocá-lo na turma desta professora.» (E3)</p> <p>«Nunca tinha trabalhado com esta professora, mas sabia que ela trabalhava com o método da Escola Moderna. Acho que eles aprendem, que são mais autónomos, acho que assim a responsabilidade é maior do que se eles tivessem uma professora sempre em cima deles.» (E3)</p> <p>«E quando a professora quer a atenção do grupo para dar uma matéria nova ou algo do programa, sim porque o programa tem que se cumprir na mesma, ela consegue conciliar.» (E6)</p> <p>«Se eles puderem participar mais activamente na própria aprendizagem, que é aquilo que ali é feito, na turma do 4.º ano A, é mais interessante e trabalham com mais gosto.» (E6)</p> <p>«Gosto do trabalho da professora.» (E8)</p> <p>«No princípio havia muita desconfiança por não terem livros. A falta de manuais escolares causa insegurança aos pais. Neste momento já existem muitos pais que querem esta professora porque já começaram a entender o processo e a forma de trabalhar com outra visão. Para o próximo ano lectivo já havia muita gente a pedir para ficar com esta professora e agora estão um pouco tristes, mas têm que compreender a situação.» (E9)</p> <p>«Esta Professora é uma pessoa que provoca os alunos, que incentiva os alunos. Neste aspecto tem um papel muito importante, mas também não estou a ver uma professora que siga este método da Escola Moderna apresentar características demasiado passivas. Isso causaria dificuldades. Acho que para seguir esta metodologia o professor tem que ter uma atitude de provocação, de procura e de entusiasmo. E a professora da sala tem. Ela é uma pessoa muito ocupada, com muitas coisas para fazer, mas encontrava sempre um tempo para participar em tudo o que pudesse.» (E9)</p> <p>«Ela é uma pessoa muito ocupada, com muitas coisas para fazer, mas encontrava sempre um tempo para participar em tudo o que pudesse.» (E9)</p> <p>«Mesmo a professora tem um método de ensino bom.» (E11)</p>	12

Tema: O papel do professor			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências e conhecimentos profissionais	<p>«Em 1996 conheci o Ensinar a Investigar e fiz uma acção de formação, aqui na Madeira. ...só que ainda sentia muita orientação, todas as semanas. Por um lado dava segurança porque sabemos o que vamos fazer, mas por outro lado, por vezes queria dar um salto à frente e sentia-me um bocado agarrada ao conteúdo dos dossiers.» (E1)</p> <p>«No Ensinar a Investigar contava uma história e tinha umas frases que trabalhava até Abril. Girava sempre à volta daquelas frases e eu sentia necessidade de partir as frases e as palavras em sílabas, mas como ia seguindo aquele método tinha medo de ultrapassar etapas. Ensinamos pela descoberta, usamos o método global, mas através do MEM é muito mais pela descoberta.» (E1)</p> <p>«Entretanto conheci o MEM em 2002/2003. Antes, já tinha lido muitas coisas sobre a maneira como se organizava a sala, sobre alguns instrumentos, mas só mais tarde é que percebi que eram do MEM. Depois conheci o professor Joaquim Liberal, através de uma estagiária que tive. Passei um ano, mais ou menos, a encontrar-me com ele particularmente para ir falando sobre algumas coisas do MEM.» (E1)</p> <p>«Depois decidimos fazer uma oficina de formação e o professor Joaquim já tinha trabalhado 2 anos, directamente com o Sérgio de Niza, que é o grande pedagogo deste século XXI, segundo as palavras do Dr. Jorge Sampaio. A oficina incidia mais sobre a organização da sala, as listas, a avaliação. Era um modelo que eu achava que dava mais segurança e sentido ao trabalho.» (E1)</p> <p>«Eu acho que só depois de uma oficina bem feita é que, no ano seguinte, devemos começar a aplicar, se quisermos. Já no 2.º ano comecei a aplicar algumas coisas do MEM e no 3.º e 4.º ano dei continuidade...» (E1)</p> <p>«No entanto, quando a professora Inácia Santana veio cá à Madeira, eu disse-lhe que sentia que as listas estavam na parede, mas que não lhes dava muita atenção e que ainda fazia muita confusão. Então, agora já sei como é.» (E1)</p> <p>«Eu vi no Congresso que os projectos de Matemática devem ser colectivos. Os projectos devem ser para responder a uma necessidade e elas não sentiram essa necessidade. Um projecto assim, não parte de uma necessidade, não tem pernas para andar. Os projectos de Matemática devem ser como vimos no Congresso. Por exemplo: eles queriam desenhar o Jogo da Macaca no recreio. Então, viram o que era necessário, mediram, calcularam áreas e perímetros, trabalharam muitos conteúdos, mas todos relacionados com a realidade. Era uma necessidade real.» (E1)</p> <p>«Trabalhamos juntos no Gabinete de Coordenação de Educação Artística. Quando entrei para este gabinete, ela era a coordenadora e desenvolvemos vários projectos, nomeadamente, o MUSICAEB.» (E2)</p> <p>«Mais tarde, a propósito de uma situação em que foi necessário pedir cooperantes, ela foi convidada e aceitou a proposta para trabalhar como professora cooperante na formação inicial de professores.» (E2)</p> <p>«Mas quando me aproximei do seu trabalho, ela desenvolvia a prática de acordo com a orientação do Projecto Ensinar a Investigar. Depois mudou quando conheceu outras pessoas ligadas ao Movimento da Escola Moderna. Começou a interessar-se por trabalhar segundo esse modelo.» (E2)</p>	10

Tema: O papel do professor			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores do sistema educativo	Competências e conhecimentos profissionais	<p>«Acho que [A professora da sala] tem formação para aquele método. Sabe música, canta, está abordando um tema e já mete outra coisa, outro assunto...» (E8)</p> <p>«...no início ela estava na música, mas depois passou a ter turma e pelo menos duas turmas acompanhou até ao 4.º ano, o que equivale a oito anos de trabalho aqui.» (E9)</p> <p>«...ela começou a formar-se nesta metodologia quando já cá estava. Penso que no 1.º e 2.º ano não seguiu completamente a metodologia, fazia um misto, incluindo coisas novas com a experiência que tinha anteriormente. Depois passou a utilizar a metodologia da Escola Moderna.» (E9)</p>	3

Tema: Participação da família			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Relação entre o meio escolar e o meio familiar	Cooperação entre a escola e a família	<p>«O fundamental foi haver sempre reuniões aos pais para esclarecer tudo. Em todos os períodos havia uma reunião com essa finalidade.» (E1)</p> <p>«Depois convidavam a mim, a outras pessoas e aos pais para participarem nos seus projectos e isso provoca um maior envolvimento que permite que a escola cresça e ganhe em termos de convivência e não só.» (E9)</p>	2
	Representações e expectativas dos pais face à escola e aos alunos	<p>«A primeira vez que comecei a trabalhar sem livros, há dois anos atrás, os pais ficaram desconfiados e só no final do 3.º período é que me vieram dizer que resultou e que estavam descansados apesar de ser uma coisa diferente.» (E1)</p> <p>«Houve uma mãe que chegou a dizer-me que se a escola, no seu tempo, fosse assim, também tinha aprendido muito mais. E esta mãe foi uma das que no início disse que o seu filho não ia dar nada para a escola. Ele nunca perdeu nenhum ano, continuou e agora está no 10.º ano. Era de outra turma. Com esta segunda turma não escolhi nada, foram já os próprios pais que me escolheram como professora porque queriam pôr os seus filhos na minha sala.» (E1)</p> <p>«No princípio havia muita desconfiança por não terem livros. A falta de manuais escolares causa insegurança aos pais. Neste momento já existem muitos pais que querem esta professora porque já começaram a entender o processo e a forma de trabalhar com outra visão. Para o próximo ano lectivo já havia muita gente a pedir para ficar com esta professora e agora estão um pouco tristes, mas têm que compreender a situação.» (E9)</p>	3

Tema: O modelo pedagógico do MEM			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores do sistema educativo	O modelo pedagógico do MEM na escola	<p>«Existe uma professora, no turno da tarde, que trabalha com esta metodologia. Mesmo quando trabalhava na biblioteca já desenvolvia o Trabalho de Projecto de acordo com o MEM. Depois as pessoas têm medo, pensam que não conseguem gerir o tempo, dá muito trabalho no início e durante o ano.» (E1)</p> <p>«[Os alunos] ...são muito críticos, muito autónomos na sua forma de ser e de agir na sala de aula. E isto são aspectos fundamentais para o processo de crescimento pessoal e de escolarização. É no fundo, um contributo forte e válido que o Modelo da Escola Moderna preconiza e que recriado na sala de aula consegue-se fazer passar para os alunos.» (E2)</p> <p>«Acho que a professora trabalha essas competências de uma forma extraordinária e acho que o Movimento da Escola Moderna dá um contributo. Portanto, é da professora e do MEM.» (E2)</p> <p>«...o modelo ajuda e proporciona...» (E2)</p> <p>«Eu também achei interessante porque sabia que o modelo da Escola Moderna tinha propostas muito válidas para o trabalho na sala.» (E2)</p> <p>«Este modelo promove esses aspectos... [momentos para a reflexão e para o feedback]» (E2)</p> <p>«Eu por acaso não conhecia esta metodologia. No 2.º ano de escolaridade também dei estudo a esta turma, mas não tinha conhecimento do trabalho desenvolvido dentro da sala. Só neste ano conheci a metodologia com que trabalham e gosto.» (E3)</p> <p>«Eu não tinha grandes conhecimentos acerca do modelo, mas estou a gostar. É assim, eu acho que com este método eles aprendem bastante.» (E3)</p> <p>«Antes de vir para cá conheci uma colega do 3.º Ciclo que usava o método da Escola Moderna. Não conhecia muito de perto, mas ouvia falar de estratégias e achava aquilo tudo muito confuso porque achava que os miúdos não tinham suporte. Então, tinha outra colega que trabalha directamente com ela e aquilo fazia-lhe um bocadinho de confusão porque eles faziam as coisas sozinhos, mas depois ela não percebia como consolidavam os conhecimentos. E nós falávamos que certamente devia existir um momento próprio. Não era uma técnica que eu achasse que fosse muito proveitosa porque acho que os miúdos andavam um bocado perdidos na sala. No entanto, se agora voltar para o regular acho que vou adoptar esta metodologia porque para os alunos é muito mais produtivo e dá-lhes mais gozo serem eles a pesquisar, a procurar, a apresentar os projectos, a tentar descobrir porque é que as coisas são assim e não sermos nós a explicar.» (E4)</p> <p>Eu quero utilizar esta metodologia. Não sei é se sou capaz de acompanhá-los, mas vou tentar porque ficam mais autónomos, são capazes de dar a sua opinião, justificar as suas opções.» (E4)</p> <p>«Sim punha. [O filho nesta escola, com esta metodologia.]» (E4)</p> <p>...tenho um filho que para o ano vai para a Pré, ...não sei que método a professora vai usar... Eu acho é que a gente não se deve assustar com nada, o bom é acompanhá-los. Isso é que interessa.» (E5)</p> <p>«Tenho uma colega que mora comigo que também trabalha com o Modelo da Escola Moderna. É educadora. [Mas] Os mapas, a organização das tarefas, as actividades diárias e semanais, são iguais.» (E6)</p>	13

Tema: O modelo pedagógico do MEM			
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	UC
Representações dos diversos actores do sistema educativo	O modelo pedagógico do MEM na escola	<p>[Esta metodologia é positiva e permite o desenvolvimento de competências] «porque lhes dá muita autonomia. Eles ficam muito conscientes daquilo que têm para fazer e ficam com liberdade para escolher outras coisas que lhes interessem na altura.» (E6)</p> <p>«Punha com toda a vontade. [O seu filho na Escola Moderna]» (E6)</p> <p>«Eu sei que há muita gente, que aparentemente, entrar aqui no núcleo e ver quatro miúdos com um serrote, dois a apontar para cartolinas com animais em extinção, três no computador e outros dois concentradíssimos a resolver problemas de Matemática, não cabe assim, logo à primeira vista, na cabeça de toda a gente. Isto mexe com todo o sistema e as pessoas ficam a pensar como é que isto pode ser. Mas, pode ser. E, tanto pode, que está provado. Mesmo a nível do Pré-escolar, a minha colega conta projectos e coisas que faz com crianças de 4 anos, que para mim parece quase impossível com crianças apenas de 4 anos. Por exemplo: eles decidiram que queriam fazer um projecto sobre caracóis e criaram caracóis, caracóis, caracóis e depois alimentavam-nos, regavam-nos, mas numa muito séria. Isto com criancinhas de 4 anos.» (E6)</p> <p>«Esta metodologia espicaça os alunos a procurar, a quererem saber, a pesquisar. Chegar aqui e dizer para os meninos abrirem tal página, trabalhar aquele texto porque tem que ser e depois é interpretação, não dá. Os alunos passam muito tempo aqui na escola e acho que é preciso mudar aquilo de está quieto, está calado, está sentado e, ou, ouvem, ouvem, ouvem.» (E6)</p> <p>«No inglês, esta metodologia de portefólio e também de eles puderem sugerir temas, realmente, vai de encontro à metodologia da sala do 4.º ano A. Aliás, a nossa directora participou nas 1.ªs Jornadas da Escola Moderna e foi ver a exposição. Nós, também, trabalhámos em grupo, ajudámo-nos uns aos outros, temos a escola amiga. É bom.» (E6)</p> <p>«Se tivesse um filho punha. Eu tenho um bebé, mas é pequenina. Se pudesse punha. [Com esta professora e com esta metodologia.]» (E7)</p> <p>«Quem se habituou a trabalhar com o ensino tradicional chega àquela turma fica um bocado assustada.» (E8)</p> <p>«É só esta professora que aplica esta metodologia, mas existem também algumas que já vão experimentando algumas técnicas pertencentes à Escola Moderna. Penso até que algumas professoras já estão fazendo formação.» (E9)</p> <p>«Eu gosto desta escola. Acho que é espectacular, mas punha [A sua filha] na sala da outra professora porque, é assim, eu na primária tive uma professora que foi muito rigorosa e isso foi bom para a minha vida. Acho que tem que haver as duas coisas. Às vezes, quando a professora vai embora eles metem-se aqui sorrateiramente e fecham a porta.» (E11)</p>	9

ANEXO 6

Questionário dos alunos

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

4.º Ano de Escolaridade

1- Preenche a tua identificação.

Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>	Idade: <input type="text"/> anos	Estou nesta turma há: <input type="text"/> anos
--	----------------------------------	---

2- Assinala com uma cruz como costumás trabalhar.

	Sim	Não	Às vezes
Trabalho individualmente.			
Trabalho aos pares.			
Trabalho em grupo.			
Trabalho a partir dos meus interesses.			
A professora impõe trabalhos.			
Pesquisa na Internet.			
Pesquisa em livros.			
Pesquisa em enciclopédias.			
Peço ajuda às professoras.			
Peço ajuda aos meus pais.			
Nos trabalhos organizo os temas com lógica.			
Faço capa, índice e bibliografia.			
Treino as apresentações.			
Preparo os materiais das apresentações.			
Elaboro um questionário para os outros alunos.			
Apresento os trabalhos em cartazes/folhetos.			
Apresento os trabalhos em PowerPoint.			
Apresento os trabalhos em filme/ vídeo.			
Apresento os trabalhos através de uma peça de teatro.			
Faço uma exposição com os trabalhos.			
Na apresentação dos trabalhos convido outras turmas.			
Convido outros professores.			
Convido a Senhora Directora.			
Convido os meus pais.			

Continuação

	Sim	Não	Às vezes
Faço apresentações em diferentes lugares.			
Produzo textos individualmente.			
Produzo textos aos pares.			
Produzo textos em grupo.			
Produzo textos para enviar aos correspondentes.			
Para fazer um livro colectivo.			
Invento histórias fantásticas.			
Invento poemas e bandas desenhadas.			
Escrevo e comento blogs.			
Escrevo e envio e-mails.			
Apresento textos e livros à turma.			
Avalio o meu trabalho e dos meus colegas.			
Tomo consciência do que sei e do que devo melhorar.			
Ajudo os colegas naquilo que sei.			
Todos os alunos ajudam-se uns aos outros.			
Negocio para chegar a um consenso.			
Planifico para a semana e para o dia.			
Leio e discuto o diário de turma.			
Debato comportamentos sociais.			
Resolvo conflitos e problemas.			
Digo sugestões, desejos, novas ideias.			
Empenho-me muito nos trabalhos.			
Prefiro trabalhar em grupo.			
Dividimos tarefas por todos.			
Sigo as indicações dos colegas e professora.			
Por vezes mudo a minha opinião.			
Falo apenas na minha vez.			
Escuto atentamente as perguntas e comentários.			
Respondo de forma calma às questões			
Justifico a necessidade de alterar regras			
Sinto-me bem nesta escola			

3- Primeiro lê as frases todas e depois coloca apenas uma cruz no quadrado que corresponde à forma como gostas mais de trabalhar.

Gosto mais de ler, escrever, trabalhar com textos e com histórias, fazer jogos de palavras...	
Gosto mais de calcular, reflectir, raciocinar, experimentar, questionar...	
Gosto mais de elaborar esquemas, desenhar, visualizar mapas, imagens, gráficos	
Gosto mais de gestos, movimentos, dramatização, exercício físico, aprender fazendo.	
Gosto mais de cantar, ouvir músicas, criar melodias, marcar ritmos com as mãos e os pés.	
Gosto mais de trocar ideias com outras pessoas, organizar, liderar, trabalhar em grupo...	
Gosto mais de ter um tempo e um espaço individual para pensar, fazer as minhas escolhas.	

4- Escreve pelo menos três coisas que gostes muito de fazer na tua escola.

--

5- Estamos no final do 4º ano. Achas-te preparado para ires para o 2º ciclo? Justifica.

--

6- Imagina que podias alterar algumas coisas na tua escola. Indica o que mudarias.

--

7- Diz a tua opinião acerca das seguintes pessoas:

Professora da sala	
Outros professores	
Directora da escola	
Auxiliares da acção educativa	
Os teus pais	

Obrigada pela tua colaboração

ANEXO 7

Questionário dos encarregados de educação

QUESTIONÁRIO AOS PAIS

1- Assinale com uma cruz a opção certa.

Identificação	Nível de Escolaridade		Está a turma há <input type="text"/> anos.
	Pai <input type="checkbox"/>	Ensino superior <input type="checkbox"/> Ensino básico (6 anos) <input type="checkbox"/>	
Mãe <input type="checkbox"/>	Ensino secundário <input type="checkbox"/> Ensino básico (4 anos) <input type="checkbox"/>	Ensino básico (9 anos) <input type="checkbox"/>	

2- Assinale com uma cruz o que corresponde à sua opinião.

	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Tenho conhecimento do regulamento da escola.				
Vou às reuniões para as quais sou convocada.				
Vou regularmente à escola falar com a professora.				
A escola estabelece uma boa relação comigo-				
Sou convidada para a apresentação de projectos ou outras ocorrências.				
Sinto que sou bem vinda à escola.				
Estou a par do que se passa na turma do meu filho.				
Na turma predomina um clima positivo.				
A turma realiza actividades fora da escola que o meu filho gosta.				
O meu filho realiza projectos na escola de acordo com seus interesses.				
Tem computador em casa para dar continuidade ao trabalho escolar.				
Pesquisa sozinho na Internet.				
Pede-me ajuda na pesquisa, selecção ou organização da informação.				
Sabe trabalhar no Word e no Power Point.				
Fala com amigos no MSN e envia e-mails.				
O meu filho sabe fazer mais coisas no computador do que eu.				
Utiliza os equipamentos com cuidado.				
Tem um blog sobre um tema que gosta.				

Faço comentários no blog do meu filho.				
Ajudo o meu filho quando me pede ajuda.				
O meu filho tem consciência do que sabe e do que deve melhorar.				
Empenha-se nos trabalhos para melhorar.				
Prefere trabalhar em grupo.				

Continuação

	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Intervém nas conversas e defende as suas ideias.				
Contesta opiniões diferentes das suas com calma.				
Tem muita curiosidade e muitos interesses.				
Debata programas que vê na televisão.				
Produz textos escritos interessantes				
Tenta encontrar soluções para problemas em casa ou na escola.				
Põe em prática as tarefas para solucionar os problemas.				
Toma iniciativas e é autónomo.				
Negocia comigo para chegarmos a um consenso.				
Critica com coerência.				
Cumpra as suas responsabilidades em casa.				
Tem hábitos de trabalho.				
É organizado.				
Gosta de ajudar os outros.				

3- Exprima o seu grau de satisfação em relação à aprendizagem e desenvolvimento do seu filho?

Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Insatisfeito

4- Acha que o seu filho está preparado para prosseguir para o 2º ciclo?

Sim Não

4. 1. Justifique a sua opção.

4. 2. Se tivesse outro filho colocava-o na mesma escola, com a mesma metodologia?

Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 8

Questionário dos professores

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

1- Assinale com um X a resposta que melhor corresponda à sua opinião sobre os alunos do 4º ano de escolaridade.

	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Os alunos gostam de trabalhar em grupo.				
Escolhem só os melhores alunos para o grupo.				
Agrupam-se consoante os seus interesses.				
Reservam tempo para o trabalho individual.				
Participam na organização do espaço da sala.				
Organizam o seu ambiente de estudo.				
Proporcionam um ambiente calmo e descontraído na sala.				
Gostam de pesquisar na Internet.				
Pesquisam em livros, em enciclopédias, em revistas...				
Gostam de trabalhar no Word, PowerPoint, MSN, blogs.				
Quando têm dúvidas perguntam aos colegas.				
Quando têm dúvidas perguntam aos professores.				
Planificam projectos que querem desenvolver.				
Organizam os temas de forma lógica.				
Preparam os materiais para as suas apresentações.				
Treinam as suas apresentações.				
Apresentam em cartazes, folhetos, PowerPoint, teatro...				
Convidam os professores para as suas apresentações.				
Estabelecem uma boa relação com os professores.				
Pedem para comentarem os seus blogs.				
Pedem para trocar o e-mail.				
Avaliam o seu trabalho e o dos colegas.				
Têm consciência do que devem melhorar.				
Ajudam-se uns aos outros.				

Continuação

	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Gostam de conversar sobre coisas que leram e viram na TV.				
Participam em discussões e trocam ideias.				
Defendem as suas ideias justificando-se.				
Tentam resolver conflitos e problemas.				
Têm hábitos de raciocinar e agir.				
Empenham-se muito nos trabalhos.				
Preferem trabalhar em grupo.				
Dividem tarefas por todos.				
Seguem as indicações dos colegas e professores.				
Cooperam uns com os outros de modo interessado.				
Esperam pela sua vez para falarem.				
Ouvem atentamente as opiniões dos outros.				
Respeitam as opiniões diferentes.				
Respondem calmamente às questões e comentários.				
Participam na vida da escola de acordo com as regras.				
Justificam a necessidade de alterar regras que são de todos.				
Gostam de dramatizar.				
Gostam de cantar.				
Participam em diferentes construções.				
Manifestam os seus sentimentos.				
Apresentam confiança em si próprios.				
É uma turma com interesses divergentes dos escolares.				
Evidenciam espírito crítico.				
São autónomos.				
Sugerem novas actividades e jogos.				

2- É de opinião que esta turma está preparada para avançar para o 2.º ciclo?

Sim Não

2.1. Justifique a sua resposta.

3- Há diferença, a nível das competências, entre os alunos desta turma e os das outras turmas? Indique quais.

4- Algum comentário ou questão acerca da turma que queira focar.

Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 9

Algumas tabelas dos questionários

Tabelas do questionário aos professores

Competências gerais de ordem cognitiva/intelectual

		Sempre	Frequentem ente	Às vezes	Nunca
Os alunos organizam o seu ambiente de trabalho	n	4	2	1	0
	%	57,1%	28,6%	14,3%	,0%
Os alunos avaliam o seu trabalho e os dos colegas	n	6	0	1	0
	%	85,7%	,0%	14,3%	,0%
Os alunos gostam de conversar sobre coisas que leram e viram na TV	n	3	4	0	0
	%	42,9%	57,1%	,0%	,0%
Os alunos têm consciência do que devem melhorar	n	3	4	1	0
	%	37,5%	50,0%	12,5%	,0%
Os alunos participam em discussões e trocam ideias	n	6	2	0	0
	%	75,0%	25,0%	,0%	,0%
Os alunos defendem as suas ideias justificando-se	n	6	1	0	0
	%	85,7%	14,3%	,0%	,0%
Os alunos tentam resolver conflitos e problemas	n	5	1	2	0
	%	62,5%	12,5%	25,0%	,0%
Os alunos têm hábitos de raciocinar e agir	n	4	2	1	0
	%	57,1%	28,6%	14,3%	,0%
Os alunos respondam calmamente às questões e comentários	n	1	2	4	0
	%	14,3%	28,6%	57,1%	,0%
Os alunos justificam a necessidade de alterar regras que são de todos	n	3	3	1	0
	%	42,9%	42,9%	14,3%	,0%
É uma turma com interesses divergentes dos escolares	n	0	3	1	1
	%	,0%	60,0%	20,0%	20,0%
Os alunos evidenciam espírito crítico	n	4	3	0	0
	%	57,1%	42,9%	,0%	,0%
Os alunos são autónomos	n	5	3	0	0
	%	62,5%	37,5%	,0%	,0%
Os alunos sugerem novas actividades e jogos	n	5	2	0	0
	%	71,4%	28,6%	,0%	,0%

Competências gerais de ordem comunicacional

		Sempre	Frequentem ente	Às vezes	Nunca
Os alunos preparam os materiais para as suas apresentações	n	5	1	1	0
	%	71,4%	14,3%	14,3%	,0%
Os alunos treinam as suas apresentações	n	5	2	0	0
	%	71,4%	28,6%	,0%	,0%
Os alunos apresentam em cartazes, folhetos, Power Point, teatro	n	3	4	0	0
	%	42,9%	57,1%	,0%	,0%
Os alunos convidam os professores para as suas apresentações	n	3	2	2	0
	%	42,9%	28,6%	28,6%	,0%

Competências gerais de ordem metodológica

		Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Os alunos gostam de trabalhar em grupo	n	3	4	1	0
	%	37,5%	50,0%	12,5%	,0%
Os alunos agrupam-se consoante os seus interesses	n	2	4	1	0
	%	28,6%	57,1%	14,3%	,0%
Os alunos reservam tempo para o trabalho individual	n	3	1	3	0
	%	42,9%	14,3%	42,9%	,0%
Os alunos gostam de pesquisar na Internet	n	6	1	0	0
	%	85,7%	14,3%	,0%	,0%
Os alunos pesquisam em livros, em enciclopédias, em revistas	n	2	3	2	0
	%	28,6%	42,9%	28,6%	,0%
Os alunos gostam de trabalhar no Word, Power Point, MSN, blogs	n	5	2	0	0
	%	71,4%	28,6%	,0%	,0%
Os alunos planificam projectos que querem desenvolver	n	5	2	0	0
	%	71,4%	28,6%	,0%	,0%
Os alunos organizam os temas de forma lógica	n	2	3	2	0
	%	28,6%	42,9%	28,6%	,0%
Os alunos pedem para	n	5	2	0	0
	%	71,4%	28,6%	,0%	,0%
Os alunos pedem para trocar o e-mail	n	4	3	1	0
	%	50,0%	37,5%	12,5%	,0%
Os alunos gostam de dramatizar	n	5	1	1	0
	%	71,4%	14,3%	14,3%	,0%
Os alunos gostam de cantar	n	3	1	2	0
	%	50,0%	16,7%	33,3%	,0%
Os alunos participam em diferentes construções	n	4	4	0	0
	%	50,0%	50,0%	,0%	,0%

Competências gerais de ordem pessoal e social

		Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Escolhem só os melhores alunos para o grupo	n	1	0	2	4
	%	14,3%	,0%	28,6%	57,1%
Os alunos participam na organização da sala	n	4	4	0	0
	%	50,0%	50,0%	,0%	,0%
Os alunos proporcionam um ambiente calmo e descontraído na sala	n	2	1	4	0
	%	28,6%	14,3%	57,1%	,0%
Os alunos quando têm dúvidas perguntam aos colegas	n	3	3	1	0
	%	42,9%	42,9%	14,3%	,0%
Os alunos quando têm dúvidas perguntam aos professores	n	5	2	1	0
	%	62,5%	25,0%	12,5%	,0%
Os alunos empenham-se muito nos trabalhos	n	4	4	0	0
	%	50,0%	50,0%	,0%	,0%
Os alunos preferem trabalhar em grupo	n	1	6	0	0
	%	14,3%	85,7%	,0%	,0%
Os alunos dividem tarefas por todos	n	1	4	2	0
	%	14,3%	57,1%	28,6%	,0%
Os alunos seguem as indicações dos colegas e professores	n	2	5	1	0
	%	25,0%	62,5%	12,5%	,0%
Os alunos cooperam uns com os outros de modo interessado	n	5	1	1	0
	%	71,4%	14,3%	14,3%	,0%
Os alunos esperam pela sua vez para falarem	n	1	2	4	0
	%	14,3%	28,6%	57,1%	,0%
Os alunos ouvem atentamente as opiniões dos outros	n	1	4	2	0
	%	14,3%	57,1%	28,6%	,0%
Os alunos respeitam as opiniões diferentes	n	1	5	1	0
	%	14,3%	71,4%	14,3%	,0%
Os alunos participam na vida da escola de acordo com as regras	n	2	5	1	0
	%	25,0%	62,5%	12,5%	,0%

Os alunos manifestam os seus sentimentos	n	2	5	1	0
	%	25,0%	62,5%	12,5%	,0%
Os alunos apresentam confiança em si própria	n	2	6	0	0
	%	25,0%	75,0%	,0%	,0%

Tabelas do questionário aos alunos

Competências gerais de ordem metodológica

	Sim		Não		Às vezes	
	n	%	n	%	n	%
O aluno trabalha individual	10	40,0	0	0,0	15	60,0
O aluno trabalha aos pares	9	36,0	0	0,0	16	64,0
O aluno trabalha em grupo	13	59,1	0	0,0	9	40,9
O aluno trabalha a partir dos seus interesses	14	56,0	1	4,0	10	40,0
A professora impõe trabalhos ao aluno	7	28,0	8	32,0	10	40,0
O aluno pesquisa na Internet	20	80,0	0	0,0	5	20,0
O aluno pesquisa em livros	15	60,0	1	4,0	9	36,0
O aluno pesquisa em enciclopédias	3	12,0	10	40,0	12	48,0
O aluno nos trabalhos organiza temas com lógica	15	62,5	1	4,2	8	33,3
O aluno faz capa, índice e bibliografia	13	54,2	1	4,2	10	41,7
O aluno faz planos para a semana e para o dia	19	76,0	1	4,0	5	20,0
O aluno escreve e comenta blogs	16	64,0	3	12,0	6	24,0
O aluno escreve e envia e-mail	9	36,0	9	36,0	7	28,0

Competências gerais de ordem comunicacional

	Sim		Não		Às vezes	
	n	%	n	%	n	%
O aluno prepara os materiais das apresentações	23	95,8	0	0,0	1	4,2
O aluno treina as apresentações	21	87,5	0	0,0	3	12,5
O aluno apresenta trabalhos em cartazes ou folhetos	14	58,3	0	0,0	10	41,7
O aluno na apresentação dos trabalhos convida outras turmas	12	50,0	6	25,0	6	25,0
O aluno apresenta trabalhos em Power Point	11	44,0	4	16,0	10	40,0
O aluno apresenta trabalhos em filme ou vídeo	3	12,5	12	50,0	9	37,5
O aluno apresenta trabalhos através de uma peça de teatro	3	12,5	11	45,8	10	41,7
O aluno faz exposições com os seus trabalhos	5	20,8	13	54,2	6	25,0
O aluno convida outros professores	14	58,3	1	4,2	9	37,5
O aluno convida a Senhora Directora	8	33,3	5	20,8	11	45,8
O aluno convida os pais	5	20,8	16	66,7	3	12,5
O aluno faz apresentações em lugares diferentes	10	41,7	8	33,3	6	25,0
O aluno produz textos individualmente	12	48,0	1	4,0	12	48,0
O aluno produz textos aos pares	9	36,0	0	0,0	16	64,0
O aluno produz textos aos grupos	7	28,0	7	28,0	11	44,0
O aluno produz textos para enviar aos correspondentes	14	56,0	2	8,0	9	36,0
O aluno produz textos para fazer um livro colectivo	13	52,0	4	16,0	8	32,0
O aluno inventa histórias fantásticas	10	40,0	4	16,0	11	44,0
O aluno inventa poemas e bandas desenhadas	4	16,0	5	20,0	16	64,0
O aluno apresenta textos e livros à turma	8	32,0	7	28,0	10	40,0

Competências gerais de ordem cognitiva/intelectual

	Sim		Não		Às vezes	
	n	%	n	%	n	%
O aluno elabora questionários para outros alunos	13	54,2	4	16,7	7	29,2
O aluno avalia o seu trabalho e o dos seus colegas	8	32,0	5	20,0	12	48,0
O aluno tem consciência do que sabe e do que deve melhorar	18	72,0	1	4,0	6	24,0
O aluno ajuda os colegas naquilo que sabe	14	56,0	1	4,0	10	40,0
O aluno negocia para chegar um consenso	11	44,0	8	32,0	6	24,0
O aluno lê e discute o diário de turma	18	72,0	1	4,0	6	24,0
O aluno faz sugestões, desejos, novas ideias	10	40,0	3	12,0	12	48,0
O aluno por vezes muda de opinião	17	68,0	1	4,0	7	28,0
O aluno responde de forma calma as questões	15	60,0	2	8,0	8	32,0
O aluno justifica a necessidade de alterar regras	7	28,0	7	28,0	11	44,0
O aluno debate comportamentos sociais	12	48,0	2	8,0	11	44,0
O aluno resolve conflitos e problemas	10	40,0	2	8,0	13	52,0
O aluno empenha-se muito nos trabalhos	13	52,0	0	0,0	12	48,0
O aluno segue as indicações dos colegas e professor	17	68,0	0	0,0	8	32,0

Competências gerais de ordem pessoal e social

	Sim		Não		Às vezes	
	n	%	n	%	n	%
O aluno pede ajuda às professoras	16	64,0	0	0,0	9	36,0
O aluno pede ajuda aos pais	12	48,0	3	12,0	10	40,0
Os alunos ajudam-se uns aos outros	15	60,0	0	0,0	10	40,0
O aluno prefere trabalhar em grupo	16	64,0	4	16,0	5	20,0
O aluno divide tarefas por todos	20	80,0	1	4,0	4	16,0
O aluno fala apenas na sua vez	13	52,0	6	24,0	6	24,0
O aluno escuta atentamente as perguntas e comentários	16	64,0	2	8,0	7	28,0
O aluno sente-se bem na escola	19	76,0	0	0,0	6	24,0

Tabelas do questionário aos pais

Identificação de quem respondeu

	Frequency	Valid Percent
Pai	2	10,0
Mãe	18	90,0
Total	20	100,0

Nível de Escolaridade

	Frequency	Percent
Ensino Superior	7	33,3
Ensino Secundário	4	19,0
3º CEB	3	14,3
2º CEB	4	19,0

1º CEB	1	4,8
Sub-Total	19	90,5
Não responde	2	9,5
Total	21	100,0

Tempo que o filho está na turma

	n	%
2	1	4,8
3	2	9,5
4	17	81,0
Sub-Total	20	95,2
Não responde	1	4,8
Total	21	100,0

Competências gerais de ordem metodológica

	Sempre		Frequentemente		Às vezes		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A turma realiza actividades fora da escola que o filho gosta	11	55,0	5	25,0	4	20,0	0	0,0
O filho realiza projectos na escola de acordo com os seus interesses	12	60,0	6	30,0	2	10,0	0	0,0
O filho tem computador em casa para dar continuidade ao trabalho escolar	15	78,9	1	5,3	0	0,0	3	15,8
O filho pesquisa sozinho na Internet	13	68,4	3	15,8	1	5,3	2	10,5
O filho sabe trabalhar no Word e no Power Point	15	71,4	5	23,8	1	4,8	0	0,0
O filho fala com amigos no MSN e envia e-mails	8	38,1	2	9,5	6	28,6	5	23,8
O filho tem um blog sobre um tema que gosta	13	72,2	3	16,7	1	5,6	1	5,6

Competências gerais de ordem comunicacional

	Sempre		Frequentemente		Às vezes		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%
O filho produz textos escritos interessantes para apresentar à turma	5	23,8	5	23,8	10	47,6	1	4,8
É convidada para a apresentação de projectos ou outras ocorrências	9	45,0	4	20,0	5	25,0	2	10,0

Competências gerais de ordem cognitiva/intelectual

	Sempre		Frequentemente		Às vezes		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%
O filho tem consciência do que sabe e do que deve melhorar	11	52,4	8	38,1	2	9,5	0	0,0
O filho empenha-se nos trabalhos para melhorar	4	19,0	12	57,1	5	23,8	0	0,0
O filho intervém e defende as suas ideias	12	57,1	7	33,3	2	9,5	0	0,0
O filho contesta opiniões diferentes das suas com calma	4	19,0	4	19,0	11	52,4	2	9,5
O filho tem muita curiosidade e muitos interesses	8	38,1	7	33,3	6	28,6	0	0,0
O filho debate programas que vê na televisão	3	14,3	9	42,9	7	33,3	2	9,5

O filho tenta encontrar soluções para problemas em casa ou na escola	7	33,3	6	28,6	8	38,1	0	0,0
O filho põe em prática as tarefas para solucionar os problemas	4	19,0	8	38,1	9	42,9	0	0,0
O filho toma iniciativas e é autónomo	6	28,6	9	42,9	6	28,6	0	0,0
O filho negocia com os pais para chegar a um consenso	4	19,0	4	19,0	12	57,1	1	4,8
O filho critica com coerência	4	19,0	6	28,6	11	52,4	0	0,0
O filho é organizado	6	28,6	6	28,6	7	33,3	2	9,5

Competências gerais de ordem pessoal e social

	Sempre		Frequentemente		Às vezes		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%
O filho pede ajuda na pesquisa, selecção ou organização da informação	0	0,0	1	5,0	14	70,0	5	25,0
O filho utiliza os equipamentos com cuidado	14	66,7	5	23,8	2	9,5	0	0,0
Dá ajuda ao filho quando este pede	15	75,0	4	20,0	1	5,0	0	0,0
O filho prefere trabalhar em grupo	8	38,1	8	38,1	5	23,8	0	0,0
O filho cumpre as suas responsabilidades em casa	6	28,6	5	23,8	9	42,9	1	4,8
O filho tem hábitos de trabalho	6	28,6	10	47,6	5	23,8	0	0,0
O filho gosta de ajudar os outros	12	57,1	6	28,6	3	14,3	0	0,0

Cooperação entre a escola e a família

	Sempre		Frequentemente		Às vezes		Nunca	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Tem conhecimento do regulamento da escola	10	47,6	9	42,9	1	4,8	1	4,8
Comparece às reuniões para as quais é convocada	11	52,4	5	23,8	4	19,0	1	4,8
Fala com a professora regularmente	3	14,3	8	38,1	10	47,6	0	0,0
A escola estabelece uma boa relação com os Encarregados de Educação	18	85,7	3	14,3	0	0,0	0	0,0
É convidada para a apresentação de projectos ou outras ocorrências	9	45,0	4	20,0	5	25,0	2	10,0
Sente que é bem vinda à escola	20	95,2	0	0,0	1	4,8	0	0,0
Está a par do que se passa na turma do filho	14	66,7	5	23,8	2	9,5	0	0,0

Opinião dos encarregados de educação sobre a transição dos filhos para o 2º ciclo

Porque acho que adquiriu um conjunto de competências básicas que o ajudar a prosseguir a sua aprendizagem.
Porque tem bases para seguir para o 2º ciclo
Acho que está bem preparado, porque tem bom aproveitamento escolar e beneficiou de um leque de experiências diversificadas tanto a nível cultural como pedagógico.
Sim, mas acho que ele tem que se tornar mais responsável e estar com mais atenção nas aulas.
Ele , esforçado e trabalhador.
Porque o Igor tem muita facilidade de compreensão, o maior problema , ser um pouco malandro nas coisas que não gosta e tenta fugir delas.
Porque ela tem estudado muito e está mais ou menos preparada.
Porque tem boas notas e um bom desenvolvimento.
Porque ela ,é uma criança esforçada
Porque, quer a nível escolar quer a nível psicológico acho que está preparado para enfrentar o novo desafio que, o 2º ciclo.

Considero que ela possui os conhecimentos necessários para ingressar no 5 ano, embora tenha que melhorar a ortografia
Sim, porque a nível de aprendizagem o meu filho vai mais ou menos bem.
Porque acho que adquiriu um conjunto de competências básicas que o ajudar a prosseguir a sua aprendizagem.
Não está preparado, muito imatura se repetir, irá mais forte para a frente.
E muito distraído e pouco organizado e dá muitos erros.
Devido ao problema do Valter não posso ter opções
Desenvolver as competências necessárias tanto no domínio cognitivo como social.
Penso que vai necessitar de muito apoio no início, no que diz respeito a concentração e organização dos próprios materiais.
O meu filho adquiriu bases muito importantes que o levarão a ter uma postura directa e actuante. Vai ter dificuldades se encontrar professores "expositivos".