

**As Práticas do Modelo Pedagógico do Movimento da
Escola Moderna e a Inovação Pedagógica:
Um estudo de caso no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carmen Maria da Silva Gonçalves Rodrigues

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2012

ma

ra

T/M Uma
37
ROD Pira

74917
KOHHA

**As Práticas do Modelo Pedagógico do Movimento da
Escola Moderna e a Inovação Pedagógica:
Um estudo de caso no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carmen Maria da Silva Gonçalves Rodrigues

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão

AGRADECIMENTOS

O trabalho aqui apresentado contou com a colaboração de várias pessoas que, através de diversas formas, contribuíram para que tudo isto fosse possível. Por tal, jamais as esquecerei pois foram todas elas que me abriram as portas para ver melhor o clarão desta aurora que surgiu na minha vida, pelo que expresso aqui os meus agradecimentos:

– Ao Professor Doutor Paulo Brazão, meu orientador científico, pelo apoio, compreensão, paciência e disponibilidade que sempre demonstrou. Pelo encorajamento, reflexões que despoletou e orientação crítica que promoveram a minha evolução pessoal;

– Aos Professores Doutores do primeiro ano de Mestrado: Carlos Nogueira Fino, Jesus Maria Sousa, Liliana Gonçalves, António Bento, Alice Mendonça e Paulo Brazão, por serem os grandes mentores que me iluminaram e guiaram, com os seus vastos conhecimentos, tornando possível a conclusão deste meu trabalho;

– Ao diretor pedagógico da minha escola, professor Paulo Chaves pelo total apoio e por me ter facultado o acesso, sem quaisquer obstáculos, a frequência às aulas na Universidade durante o primeiro ano de Mestrado;

– À direção do Colégio do Bom Jesus, na pessoa da diretora pedagógica, Dores Silva Martins, pela colaboração e disponibilidade;

- À Sofia, professora titular da turma observada, que durante e mesmo após o meu tempo de observação, se disponibilizou com verdadeiro sentido cooperativo, no intuito de facilitar-me todos os meios que estavam ao seu alcance;
- Aos alunos da turma onde foi realizada a investigação, pelo carinho com que me acolheram, pela partilha e pela aprendizagem;
- À professora Helena Camacho pela ajuda incansável que sempre demonstrou, pela clarificação de ideias, pelos diálogos e reflexões, pelas críticas e pela revisão desta dissertação;
- A todos os colegas e amigos do MEM pela visão mais crítica da educação que aprendi a ter com eles;
- A todos os meus colegas de Mestrado, pela camaradagem que demonstraram ao longo de todo este período e pelas reflexões que tivemos em conjunto;
- À Madalena, à Daniela e à Elizabeth pelo apoio;
- Aos meus alunos;
- À minha mãe pelas constantes palavras de ânimo e confiança;
- Ao meu marido, pela compreensão, pelo amparo nos momentos em que vacilei e por todo o apoio que sempre manifestou.

Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.

Paulo Freire

Resumo

Este trabalho expõe o percurso realizado no intuito de perceber se são ou não inovadoras as práticas pedagógicas desenvolvidas por uma professora, em contexto de aula, com os seus alunos, a qual fundamenta a sua ação no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

Desenvolvemos a investigação através de uma metodologia qualitativa, um estudo de caso, que foi efetuado numa escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, do ensino particular, da Região Autónoma da Madeira, numa turma cuja professora era responsável por dezasseis alunos que frequentavam o terceiro ano de escolaridade.

Procuramos, no enquadramento teórico da investigação, definir o conceito de inovação e compreendê-lo no campo da pedagogia articulando-o depois, com o modelo pedagógico do MEM, numa perspetiva construtivista.

No estudo empírico descrevemos a postura pessoal e profissional da professora na tentativa de entender se as práticas por ela desenvolvidas vão ao encontro da inovação pedagógica.

No final verificamos que as conclusões se direcionam para uma evidência: a postura profissional e pessoal, assumida pela professora, bem como as suas práticas pedagógicas, fundamentadas no modelo pedagógico do MEM, evidenciam uma rutura paradigmática aproximando-se da inovação pedagógica.

Palavras-chave: Inovação pedagógica, modelo pedagógico, Movimento da Escola Moderna, práticas pedagógicas.

Abstract

This paper reflects and shows the work developed by a teacher and her students in a classroom context in order to realize whether her teaching practices, based on the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogical model, fit in innovation in teaching.

Our research was based on a qualitative methodology, a case study conducted in a private primary school in the Autonomous Region of Madeira. The class was composed by sixteen 3rd grade students.

In terms of our theoretical framework we will try to define and understand the concept of innovation in teaching, in order to link it with the Movimento da Escola Moderna (MEM) pedagogical model using constructivism as a referent.

The empirical study describes the teacher's personal and professional attitude in order to understand whether her teaching practices come close to the concept of innovation in teaching.

Finally our work will conclude with our current thinking: the teacher's personal and professional attitude, as well as her teaching practices based on the MEM pedagogical model, show a paradigmatic rupture that meets the concept of pedagogical innovation in education.

Key words: Innovation in teaching, pedagogical model, Movimento da Escola Moderna, teaching practices.

Résumé

Ce travail expose les études réalisées pour comprendre si les pratiques pédagogiques développées par une enseignante en classe, avec ses élèves, sont ou ne sont pas des pratiques novatrices. Ces pratiques sont fondées dans un nouveau modèle pédagogique, intitulé Mouvement de L'École Moderne (M.E.M.).

Nos recherches ont été réalisées et développées grâce à une méthodologie qualitative, une étude sur le terrain, et elles ont été mises en pratique dans une école élémentaire privée, à Madère, au Portugal, dans une classe de seize élèves du Cours élémentaire deuxième année (CE2/9^{ème}).

D'après le cadre théorique de recherche, cette étude détermine l'idée d'innovation et la comprend dans le domaine de la pédagogie, en établissant un rapport avec le modèle pédagogique M.E.M., toujours avec un sens constructiviste et édifiant.

Au niveau de l'étude empirique, l'attitude personnelle et professionnelle de l'enseignante est décrite pour mieux comprendre si les pratiques qu'elle a développées réfléchissent le modèle pédagogique adopté ou si elles sont en rapport avec le concept d'innovation pédagogique.

En conclusion, nous avons constaté édifiante l'attitude professionnelle et personnelle assumée par l'enseignante, ainsi que ses pratiques pédagogiques d'excellente qualité, liées au modèle pédagogique M.E.M. Tous ces éléments prouvent une rupture paradigmatique qui s'approche de l'innovation pédagogique.

Mots-clés: innovation pédagogique, modèle pédagogique, Mouvement de L'École Moderne (M.E.M.), pratiques pédagogiques.

Resumen

Este trabajo expone el recorrido realizado con el fin de explicar si son o no innovadoras las prácticas pedagógicas desarrolladas por una profesora, en contexto de salón de clases, con sus alumnos, la cual justifica su acción en el modelo pedagógico del Movimiento de la Escuela Moderna.

Desenvolvemos la investigación a través de una metodología cualitativa, un estudio de caso, que fué efectuado en una escuela del Primer Ciclo del Estudio Básico, de una escuela particular, de la Región Autónoma de Madeira, en un salón cuya profesora era responsable por dieciseis alumnos que asistían al tercer año de escolaridad.

Buscamos, en el encuadramiento teórico de la investigación, definir el concepto de innovación y comprenderlo en el campo de la pedagogía articulándolo después, con el modelo pedagógico del MEM, en una perspectiva constructivista.

En el estudio empírico describimos la actitud personal y profesional de la profesora en un intento de entender si las prácticas que desarrolló conducirán a la innovación pedagógica.

Por fin verificamos que las conclusiones se direccionan para una evidencia: la postura profesional y personal, que la profesora asumió, así como sus prácticas pedagógicas, fundamentadas en el modelo pedagógico del MEM, evidencian una ruptura paradigmática aproximándose de la innovación pedagógica.

Palabras-clave: Innovación pedagógica, modelo pedagógico, Movimiento de la Escuela Moderna, prácticas pedagógicas.

Dedicatórias

... ao meu saudoso pai, que embora tivesse partido do palco da vida há poucos anos, detinha bem visíveis, nas suas mãos calejadas, as marcas salientes do seu labor, da sua luta e da sua entrega desmedida.

... à minha mãe, já com o seu rosto sulcado, fruto de uma atividade agreste ao longo de vários anos, na companhia do meu pai, cujo fim era alcançarem, juntos, uma vida mais condizente com as aspirações próprias de qualquer ser humano.

... ao meu marido pelo seu amor, compreensão e colaboração, que desde a primeira hora em que me envolvi no mestrado sempre dedicou um grande interesse, em prol da minha aquisição de conhecimentos.

... e a todos quantos me apoiaram ao longo desta maratona cultural.

Lista de Figuras

Figura n.º 1 – Processo de autoformação cooperada	61
Figura n.º 2 – Estruturas de autoformação cooperada	73
Figura n.º 3 – Fachada principal e pátio principal de acesso pela Rua das Hortas	100
Figura n.º 4 – Anexo para as aulas de Expressão Plástica	100
Figura n.º 5 – Entrada da sala de aula e ecoponto	106
Figura n.º 6 – Área da Língua Portuguesa e Biblioteca.....	107
Figura n.º 7 – Área da Matemática: materiais	107
Figura n.º 8 – Área da Matemática: registos	107
Figura n.º 9 – Área do Estudo do Meio: registos	108
Figura n.º 10 – Área do Estudo do Meio: aquário e registo “Queremos saber”	108
Figura n.º 11 – Listas de palavras e guião de trabalho para a ortografia	109
Figura n.º 12 – Sala de aula	109
Figura n.º 13 – Lista de verificação de matemática para o 3.º ano	111
Figura n.º 14 – Plano semanal	112
Figura n.º 15 – Plano diário	113
Figura n.º 16 – Agenda semanal	113
Figura n.º 17 – Momentos de Conselho de Cooperação na agenda semanal	114
Figura n.º 18 – Trabalho em projetos e trabalho produzido	118
Figura n.º 19 – TEA: Escrita de correspondência e revisão de um texto	120
Figura n.º 20 – Matemática coletiva: Análise de um problema pelos alunos (imagem no quadro)	121
Figura n.º 21 – Instrumentos de pilotagem: quadro de tarefas, calendário	123
Figura n.º 22 – Instrumentos de pilotagem: alunos a preencher a tabela dos ficheiros e tabela do tempo	123
Figura n.º 23 – Sintaxe do Modelo	124
Figura n.º 24 – Aluno a trabalhar no seu PIT	128
Figura n.º 25 – Registo de pedidos de ajuda e das parcerias para o TEA	129
Figura n.º 26 – Produtos culturais construídos pelos alunos no tempo de projeto	131
Figura n.º 27 – Conselho de Cooperação: balanço do dia	133
Figura n.º 28 – Desenvolvimento das práticas observadas durante este estudo	141

Lista de Tabelas

Tabela n.º 1 – Fases e respetivas preocupações dos professores segundo (Cardoso, 2002):	
(parte I)	18
(parte II)	19
Tabela n.º 2 – Exemplo de uma semana de observações:	
(parte I)	87
(parte II)	88
Tabela n.º 3 – Grelha de registo da observação participante:	
(parte I)	89
(parte II)	90
Tabela n.º 4 – Guião utilizado na entrevista:	
(parte I)	97
(parte II)	98
Tabela n.º 5 – Encarregados de educação segundo o nível de instrução	103
Tabela n.º 6 – Pessoas que participam no estudo	103
Tabela n.º 7 – Formações realizadas pela Professora dentro do Sistema de Autoformação Cooperada do MEM	135

Lista de siglas

MEM – Movimento da Escola Moderna

PIT – Plano Individual de Trabalho

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

FIMEM – Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Sumário

AGRADECIMENTOS	i
MENSAGEM	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
RÉSUMÉ	vi
RESUMEN	vii
DEDICATÓRIAS.....	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE SIGLAS	xi
SUMÁRIO	xii
INTRODUÇÃO.....	1
A motivação para este estudo	1
Contextualização e temática da investigação	2
Estrutura da dissertação	3
ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO	5
CAPÍTULO I – A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	7
1.1. O significado da Inovação Pedagógica.....	7
1.2. A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores	13
1.3. A Inovação Pedagógica como opção do Professor.....	17
1.4. A Inovação Pedagógica como um processo resultante da escola e não para a escola	22
1.5. A Inovação Pedagógica como ruptura paradigmática, de natureza cultural.....	25
CAPÍTULO II – O MODELO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MODERNA	33
2.1. Retrospectiva histórica	33
2.2. Modelo sociocêntrico de educação.....	37
2.3. Princípios orientadores da ação educativa.....	38
2.4. Organização cooperada do espaço e dos materiais.....	40
2.4.1 - Área da Escrita	41

2.4.2 - Biblioteca ou centro de recursos da sala	42
2.4.3 - Área da Matemática	42
2.4.4 - Área do Estudo do Meio	42
2.4.5 - Atelier de Expressão Plástica	43
2.4.6 - Atelier de Teatro, Música e Dança	43
2.5. <i>Organização do Tempo e das Aprendizagens</i>	43
2.5.1 - Gestão do Tempo e das Aprendizagens	45
2.5.2 - Conselho de Cooperação Educativa.....	46
2.5.3 - Trabalho em Projetos e Comunicações	48
2.5.4 - Comunicação.....	50
2.5.5 - Tempo de Estudo Autónomo	50
2.5.6 - Plano Individual de Trabalho	53
2.5.7 - Trabalho de Texto	54
2.5.8 - Ler, Contar e Mostrar	54
2.5.9 - Os Livros e a Leitura.....	55
2.5.10 - Sessões Coletivas de Matemática.....	55
2.5.11 - Correspondência entre escolas	56

CAPÍTULO III – AUTOFORMAÇÃO COOPERADA DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

3.1. <i>Processo de Autoformação</i>	57
3.2. <i>Permuta de aprendizagens</i>	61
3.3. <i>Modalidade de formação</i>	62
3.4. <i>Estruturas de Formação Cooperada</i>	63
3.4.1 - Grupos Cooperativos.....	63
3.4.2 - Sábados de Animação Pedagógica.....	63
3.4.3 - Congresso Anual	64
3.4.4 - Encontros de Formação.....	64
3.4.4.1 - Encontro Nacional da Páscoa.....	64
3.4.4.2 - Encontros nacionais (por graus de ensino).....	65
3.4.4.3 - Encontros Inter-regionais	65
3.5. <i>Formação Cooperada</i>	65
3.5.1 - Cursos de Análise Evolutiva do Modelo.....	66
3.5.2 - Oficinas de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM	67

3.5.3 - Estágios no Modelo Pedagógico do MEM.....	68
3.5.4 - Projeto de Aprofundamento no Modelo Pedagógico do MEM	68
3.6. Atividades de Extensão Pedagógica	70
3.6.1 - Oficina de Diferenciação: ensino individualizado e trabalho autónomo na sala de aula	70
3.7. Colaboração com Instituições de Ensino Superior	71
ESTUDO EMPÍRICO	75
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	77
4.1. Questões e objetivos	77
4.2. Opção metodológica por um estudo de natureza qualitativa	79
4.3. Instrumentos utilizados na investigação	85
4.4. Observação participante	86
4.5. Entrevista	94
CAPÍTULO V – AS PESSOAS E O CONTEXTO DESTA INVESTIGAÇÃO	99
5.1. Externato do Bom Jesus	99
5.2. <i>As pessoas</i>	101
5.2.1 - A professora da sala	101
5.2.2 - A turma	102
CAPÍTULO VI – RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DESTA INVESTIGAÇÃO	105
6.1. <i>Como se caracterizam e como se desenvolvem as práticas educativas do MEM?</i>	105
6.1.1 - Organização do cenário pedagógico	105
6.1.2 - Desenvolvimento da ação educativa	110
6.1.3 - A distribuição do tempo numa semana de trabalho	113
6.1.3.1 - Reuniões de Conselho de Cooperação	114
6.1.3.2 - Trabalho em Projetos	117
6.1.3.3 - Ler, Mostrar e Contar	118
6.1.3.4 - Tempo de Estudo Autónomo	119
6.1.3.5 - Os Livros e a Leitura.....	120
6.1.3.6 - Sessões de Matemática Coletiva	121

6.1.3.7 - Trabalho de revisão de texto	122
6.1.4 - O Sistema de Pilotagem	122
6.2. <i>Que contextos de aprendizagem e que implicações mantêm os atores educativos neles envolvidos?</i>	124
6.2.1 - Trabalho em Projetos	125
6.2.2 - Trabalho participado pela turma.....	127
6.2.3 - Trabalho Autónomo	128
6.2.4 - Circuitos de Comunicação	130
6.2.5 - Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação	132
6.3. <i>Em que sentido o MEM, enquanto comunidade profissional de autoformação cooperada de professores, contribui para a mudança pedagógica?</i>	134
6.4. <i>Considerações finais</i>	139
CAPÍTULO VII – CONCLUSÃO	145
7.1. <i>Recomendações</i>	148
Notas	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
WEBGRAFIA	155
ANEXOS	
CD	
Dados recolhidos	
Fotografias	
Diário de Bordo	
Entrevista à Professora Titular.....	
Dissertação em formato PDF.....	

Introdução

A motivação para o estudo

Estávamos ainda a meio da formação inicial para o curso de Professores do Ensino Básico e já possuíamos o desejo de um dia frequentar um mestrado. Queríamos poder aprofundar mais certos autores, perceber mais um pouco do vasto campo da Educação, compreender por que razão era tão difícil haver mudanças dentro deste campo educativo.

No final do curso sentíamo-nos muito “verdes” para poder avançar logo para o segundo ciclo. Queríamos experimentar, tentar mudar algo, perceber pela perspetiva do sistema educativo porque era difícil aceitar a evolução, a inovação...

Entramos no Movimento da Escola Moderna (MEM) já através do estágio, na formação inicial de professores. A professora cooperante estava a frequentar a Oficina de Iniciação ao modelo e passamos não só a frequentar algumas sessões da oficina como também a aplicar na sala de aula o que aprendíamos. Na altura ficamos fascinadas por ser uma metodologia muito diferente daquela pela qual aprendêramos.

No ano seguinte, já no nosso primeiro ano de serviço, frequentamos a Oficina, como formação contínua. Foi aqui que começamos a visualizar a real dimensão daquele modelo pedagógico. Voltamos a ficar cativadas. Mas o que mais nos encantou foi o facto da prática estar sempre ligada com a teoria. Para tudo havia sempre uma explicação científica. Os alunos eram tratados como seres pensantes, já possuidores de saberes, não vinham para a escola como “tábua rasa”.

Ao longo de seis anos continuamos acalentando o sonho de prosseguir estudos, de voltar à Universidade, de concretizar o sonho inicial. E eis que tudo aconteceu.

Ao iniciarmos este nosso trabalho subordinado ao tema das práticas, nem queríamos acreditar que fôssemos “atletas” para chegarmos a meio do percurso. Porém, com alguma dedicação conseguimos atingir a meta proposta. Diz uma locução francesa que *petit à petit l’oiseau fait son nid*, e foi neste congregar de ideias que elaboramos este nosso trabalho. O desiderato que sempre tivemos em mente era, acima de tudo, o de progredir no trilho cultural.

Contextualização e temática da investigação

Todos nós aspiramos por algo de melhor na nossa vida, não fosse o homem um ser insaciável, dotado de inteligência e memória capaz de exercitar transformações em si próprio e, a um nível mais amplo, em todos quantos o rodeiam.

Nos dias de hoje, talvez mais do que nunca, muito se fala, muito se projeta, muito se promete, muito se planifica e pouco mais do que isto. As sementes/ideias são lançadas, mas as raízes/vontades, essas, quase não conseguem vegetar e as poucas que sobrevivem não são inteiramente acolhidas pela aridez de um sistema que encerra em si uma caducidade descomunal.

O evoluir da mudança, a nível social e cultural, exige, cada vez mais, que a escola responda adequadamente à diversidade de alunos que a cada dia são mais exigentes.

Atualmente, mais do que memorizar saberes é importante criar bons ambientes que estimulem a aprendizagem de forma a tornar os alunos competentes. Deste modo, o

papel do professor torna-se também mais exigente, implicando uma formação contínua permanente.

O projeto desenvolver-se-á à volta do seguinte problema: Serão as práticas do Movimento da Escola Moderna inovadoras?

Estrutura da dissertação

O trabalho está dividido em seis capítulos, dos quais os primeiros três referem-se ao enquadramento teórico da investigação e têm como principal objetivo proporcionar o suporte teórico para a parte prática do estudo.

Na primeira parte da dissertação, nomeadamente para o capítulo da Inovação, baseamo-nos em autores como Thomas Kuhn, Charles Hummel, Alvin Toffler, Sousa, Gimeno Sacristan, Hargreaves, Sabirón Sierra, Sousa & Fino, Moran, Carlos Fino, entre outros, de forma a clarificar não só o conceito de Inovação mas também o de Inovação Pedagógica.

Para o capítulo do MEM, entre as várias leituras que realizamos, destacamos os autores Sérgio Niza, António Nóvoa, Inácia Santana e Philippe Perrenoud que nos ajudaram a melhor entender a dinâmica deste modelo pedagógico assim como do sistema de Autoformação Cooperada que é desenvolvido pelo Movimento da Escola Moderna.

Dedicamos os três últimos capítulos ao estudo empírico. Descrevem a metodologia utilizada e o contexto onde foi realizada a investigação. O último capítulo apresenta a resposta às questões colocadas inicialmente.

A investigação é um estudo caso, de natureza qualitativa, em que utilizamos basicamente a entrevista e a observação participante para a aquisição de dados.

Como contexto para o estudo empírico, escolhemos uma sala de aula onde a professora aplica o modelo pedagógico do MEM, uma vez que o modelo tem uma base teórica e princípios pedagógicos que fundamentam toda a prática educativa (González, 2002).

Com este nosso trabalho pretendemos propiciar aos leitores momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre o modo como estas podem direcionar-se rumo a uma inovação cada vez mais urgente.

Apresentamos ainda um CD-ROM que contém diversos dados recolhidos durante a investigação nomeadamente, a entrevista efetuada, fotografias da turma, da sala de aula e alguns trabalhos dos alunos. Para além disso está também a dissertação em versão digital (pdf).

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPITULO I

A Inovação Pedagógica

1.1. O significado da inovação pedagógica

A inovação implica sempre mudanças. Seguidamente analisaremos a terminologia dessas palavras e o seu significado para melhor compreendermos as suas implicações.

A terminologia *inovação* deriva da palavra latina *innovatione* como um ato ou efeito de inovar sempre a partir de algo que é novo (Costa, J. Almeida e Melo, A. Sampaio, 1992).

Os autores supracitados referem também que a palavra, *pedagógico* provém do grego *paidagogikós* e que está relacionada com a pedagogia, igualmente do grego *paidagogía* e que por sua vez se refere à teoria da arte, filosofia e ciências da educação.

Assim, ao relacionar os dois termos e tendo em conta a sua etimologia concluímos que inovação pedagógica pode significar *a introdução de novas metodologias de ensino, nas ciências da educação*.

Seguidamente apresentaremos alguns significados que a expressão *inovação pedagógica* poderá assumir e que por vezes são empregues de forma errónea em contextos análogos.

Inovar é dar uma aparência nova a uma realidade, quer ela seja relacionada com as ciências nos seus múltiplos campos, quer seja na parte material móvel ou imóvel. O objetivo desta é atrair a atenção humana, cativando e fazendo-a sentir como uma alternativa às suas necessidades.

Em Inovar temos, portanto, vários sentimentos que privilegiam esta reforma, tais como:

- **Criar**, que poderá significar partir ou não do zero ou aplicar algo sobre o que já existe.
- **Introduzir**, ao dar-se a descoberta sobre a criação, levamos à prática aquilo que nos inspirou e que virá recair em algo projetado.
- **Mudança**, neste setor temos o culminar das nossas aspirações que é obtermos como resultado a inovação. Nunca será completa pois aceitamos que a diversidade de pensamentos e ideias criativas nunca se esgotarão, e apraz-nos registrar que isto assim acontece, mas não será isso que nos enfraquecerá e nos deterá. A inovação é um sentimento que paira no eu humano e que é conjugado em todos os tempos: passado, presente e futuro.

Para quem entende o que vem a ser inovação, não é difícil percorrer ou cruzar-se com certos ditames que podem ser úteis ou pelo contrário de menor importância. Não se entenda inovação só como mudança, substituição total ou exclusão do que já existe. Muitas vezes são os alicerces o que mais preocupam a quem pretende fazer algo e isso, na maior parte das vezes, não interessa remover ou demolir. O que mais se deseja é que, ao que já existe, seja dado uma nova imagem que vá beneficiar a qualidade e uma otimização de um serviço, tendo como desiderato fins evolutivos. No sistema educativo, a inovação tem sido crescente, embora sujeita às interrogações colocadas por muitos negativistas, cujo intuito não tem outro fim senão a estagnação ou a inércia, pois ainda se encontram presos a teorias retrógradas de um passado ainda não muito distante.

Vasconcellos (2009) defende a ideia de que a inovação é, ter o talento ou dom de criar, de mudar algo, ou introduzir mais alguma coisa para benefício de alguém. Afirma que “se ela for capaz de revolucionar trará um ganho imenso para aquele que

executou a inovação, e permitirá a este ter uma melhor posição no espaço em que se convive”, entendemos também que, primeiramente, terá de haver da parte do inovador a capacidade de ser ele próprio a submeter-se a atualização, porque o ser humano também se inova através da atualização!

A inovação é frequentemente, o fruto da combinação original de coisas que já existem. Mais ainda, que a criatividade é a implementação de um novo ou aperfeiçoado produto, “processo de trabalho, ou prática de relacionamento entre pessoas, grupos ou organizações” (Siqueira, 2007, s/p).

No âmbito educacional esta ideia é demasiado simplista uma vez que todos sabemos dos conflitos intelectuais gerados por muitos dos intervenientes educativos quando há “algo novo” devido às implicações que daí possam surgir.

Relativamente à mudança, Nobre (In Bárrios e Ribeiro, 2003) menciona que é um assunto complexo, uma vez que é compreendido como um conjunto de mudanças que sucedem nos modos de vida das populações ou, como transformações nas estruturas do regime social, aparecendo com frequência ligada à ideia de evolução progressiva.

Na área da educação, o conceito de mudança possui inúmeros significados, mas na sua globalidade designa “alguma coisa que se produziu entre o momento T0 e um momento posterior T1, na estrutura do sistema escolar, num dos seus processos ou nos seus objetivos” (Huberman, 1973, p. 15). Este autor designa também a mudança como “a rutura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados.” (op cit, p. 18). Mais esclarece que só será possível a mudança se aceitarmos ser necessário modificar as nossas atitudes sabendo de ante mão que é mais fácil receber ideias ou novas propostas do que corrigir práticas, posturas, procedimentos e valores.

A inovação na área da educação nunca deixou de existir, uma vez que não pode haver progresso onde não haja mudança. Refere ainda que a inovação é um ato criador que tem como fim alcançar um futuro melhor comparativamente com um presente que se apresenta insatisfatório. Deste modo terá de haver uma visão mais alargada, uma visão direcionada para o futuro, a visão do homem num novo lugar que depois poderá estender-se a toda a sociedade. Para isto deverá então haver uma reorientação do progresso educativo, ou seja, a verdadeira inovação implica a construção de novos objetivos que sucedem de uma investigação prospetiva. Neste caso concreto, a inovação no ensino, é um projeto em constante atualização cujo fim é introduzir no homem situações progressivas e de mudanças positivas. (Charles Hummel, 1979).

Perrenoud, (2002, p. 132), usando as palavras de Pelletier (1994) sustenta que é através da inovação que nos tornamos “seres que participam na construção do mundo” (op cit.). Adianta também que não podemos ser simultaneamente “realistas e ingénuos”, ou seja, ao planificar as reformas temos que saber dar-lhe o rumo certo. As escolhas feitas devem seguir as diretrizes da eficácia ou seja os planos a que nos propomos conceber devem convergir para os caminhos de uma boa conduta humana.

De acordo com esta linha de pensamento, Hummel (1979) salienta que “A inovação só é realmente útil na medida em que é o motor de progresso”. Entendemos que, para que uma colheita seja abundante, é necessário que haja um trabalho árduo, um arrotear, como que um educar contínuo, é necessário estar atento às mutações climáticas ocasionais. O mesmo acontece no campo educativo onde os pedagogos têm que estar despertos para as sucessivas transformações vigentes, mantendo-se numa atualização e numa inovação progressiva para darem resposta às inconstâncias e carências da vida atual e futura. Este é, em nosso entender, o motor do progresso a que Hummel se refere.

Ao longo dos tempos, sempre se ouviu discursos bem urdidos sobre determinados temas, que nos enchiam de entusiasmo e nos animavam e iluminavam algumas ideias, mas vendo bem, estes discursos apoteóticos não passavam de meras discursatas, destituídas de empenho que não levavam nada à prática no concernente a mudanças de qualidade, em especial no sistema educativo. Mudar e melhorar é necessário, mas quando é essencial avança-se e recua-se e são poucos os que procuram dar alguns passos em frente se bem que saibamos que nunca foi fácil enfrentar os desalentados e pessimistas. Para estes, só há um trilho a percorrer e uma meta a atingir ou seja, basta-lhes ir na retaguarda.

A inovação para poder conquistar o seu espaço tem de derrotar as resistências que encontra. Segundo o mesmo autor, os sistemas educativos são pouco flexíveis e com muita dificuldade se adaptam à inovação. No entanto, as resistências provêm também de diversos outros quadrantes: dos pais que projetam para os seus filhos uma educação muito tradicionalista e dos agrupamentos políticos uma vez que as diversas orientações educativas possuem diferentes sentidos políticos (Hummel, 1979).

Contudo, a inovação pedagógica vai para além da mudança ou reforma, uma vez que é uma ideia mais abrangente. A autora expõe qualidades que julga distinguirem a inovação pedagógica das ideias aqui referidas: a inovação pedagógica traz algo de “novo”, este algo de novo é resultado de um querer melhorar os sistemas que já não se adequam aos dias de hoje e ao trajeto evolutivo que acontece diariamente na nossa sociedade. É um indicativo que há alguém preocupado com o estado letárgico de certas metodologias educativas, “e para se poder constituir e desenvolver requer componentes integrados de pensamento e de ação” (Cardoso, 1992, s/p).

Fino (2008) salienta que “A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento

crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. Diz ainda que, estas práticas devem envolver uma rutura paradigmática, defendida por Khun, contra o sistema de ensino baseado no paradigma fabril relatado por Toffler e por Gimeno Sacristan onde exista a “criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino” (Fino, 2008. pp. 277-287).

Os agentes educativos, deverão ter sempre presente as vicissitudes a que estão sujeitos se entenderem que a inovação pedagógica é como uma fonte inesgotável que jorra descontinuadamente ideias e atitudes a serem aplicadas, aceites e respeitadas desde que tenham um objetivo delineado para o aperfeiçoamento do sistema.

É de suma importância mudar a forma de educar, pois existem maneiras mais agradáveis, produtivas e económicas de ensinar e aprender. “ Há muitos caminhos possíveis e experiências em andamento que demonstram que vale a pena mudar”. De acordo com o autor, o momento atual, em que todos somos cidadãos do mundo, exige uma educação com ideias bem definidas, flexíveis e éticas de forma a “ preparar pessoas autónomas, motivadas para aprender e que saibam conviver numa sociedade mais complexa e imprevisível” (Moran, 2005, s/p).

Neste espaço verificamos que são inúmeras as definições atribuídas ao conceito de inovação. São muitos os livros cujos autores expõem as suas ideias, os seus pontos de vista, dando a conhecer as mais variadas formas pela qual a inovação pedagógica e/ou industrial pode ganhar um estatuto autónomo, como brotam as suas raízes e tornam os resultados finais em algo útil à sociedade.

Jamais se poderá ter dúvidas de que a inovação pedagógica terá de penetrar na mentalidade de todos: docentes, pais e alunos. Longe vão os tempos em que os sistemas educativos eram intocáveis e imutáveis.

Somos avessos às desigualdades sociais que só conduzem à discriminação, embora estejamos convictos de que as diferenças abonatórias sempre existirão, mas a inovação pedagógica terá de fazer-se sentir num plano de igualdade para todo o currículo escolar.

1.2. A inovação pedagógica e a formação de professores

Neste terceiro ponto analisaremos a importância do papel fundamental que assume a formação inicial, na vida dos futuros professores, para o desenvolvimento da Inovação Pedagógica.

“Será possível falar-se de educação escolarizada sem se falar de formação de Professores? Será possível pensar-se em novas práticas educativas sem se apostar em novas práticas de formação?” (Sousa, 2000, pp. 14-15). São realmente oportunas as questões levantadas por esta autora na medida em que muitas vezes as bases adquiridas na formação inicial perduram uma vida.

Guerra (2003), salienta que “A formação que tem lugar nas Faculdades e Escolas Superiores de Educação é a bagagem com que se parte para a prática”. (Guerra, 2003, p. 70). É pois de suma importância que as universidades dirijam os cursos de formação inicial para o rumo da inovação e não se ancorem no passado com ideologias e metodologias de ensino que não mais satisfazem os alunos que existem nas escolas da atualidade.

Para nós, a formação dos futuros professores começa bem cedo. É quase comparável ao nascer do sol. No raiar da aurora, dizem os nossos antepassados, começa o dia. Segundo Nóvoa (2009), “A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo.” (Nóvoa, 2009, p. 10). Porque hesitamos nas decisões

a tomar, perturbamo-nos com as grandes mudanças que poderão acontecer e aqui dá-se o impasse em qual será a melhor opção a tomar.

A formação profissional de professores deverá ser norteada de acordo com a principal missão do professor: narrador de informações e instrutor de investigação, dirigente de grupo e arquiteto de uma comunidade, facilitador do progresso e piloto ou diretor do processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro 1989).

Daqui se conclui que, para que haja uma otimização da função de professor será necessário haver uma conjugação de esforços, de desejos, de valores, de iniciativas e muita criatividade. Não podemos, nós que somos os diretos interessados, ficar sempre à espera que partam de outros as iniciativas, somos nós que, diariamente estamos em contacto com os meios escolares, sabemos das vicissitudes com que nos debatemos e por isso estamos habilitados a pôr em comum as alternativas que achamos mais convenientes para um bom trabalho na sala de aula. O professor só será bom na medida em que for capaz de analisar os prós e os contras que perpassam à sua volta e dar-lhes uma solução viável e frutífera para que os alunos, que orienta, atinjam o nível cultural desejado. O professor é um mestre talhado para obras por começar e inacabadas e não um mero observador e seguidor predisposto a pactuar com aquilo que julga não haver mais nada a fazer ou seja como está já satisfaz. (Ribeiro 1989).

O professor é a peça fundamental deste “puzzle” sistémico e que a formação que adquiriu deveria ser mais cuidada, inserindo-se nova metodologia, disciplinas mais voltadas para o ensino mais aberto e não tanto fundamentadas em áreas, cuja metodologia já não se insere neste contexto. (Sousa, 2000).

Por outro lado, Ribeiro (1989) citando Joyce, Soltis e Weil (1974), acentuam “que a criação de escolas inovadoras, capazes de responder a necessidades sociais e

peçoais emergentes exigem padrões diversificados de competências docentes” (Ribeiro 1989, p. 27).

Os professores que se encontram envolvidos em ações de caráter inovador revelam atitudes mais propícias à inovação, isto ao serem comparados com outros que nelas não participam. Tudo isto deve-se ao fato desses professores já possuírem atitudes mais favoráveis ou então porque ao participarem nesse tipo de ações desenvolvem, durante todo o processo, essas atitudes (Cardoso, 2002).

O professor na sua formação necessita pois da colaboração de muitos agentes. Para seu bem, é muito importante que esta formação seja ministrada por professores bem qualificados e atentos aos alunos que orientam para que a sociedade estudantil vindoura possa encontrar bons mestres na carreira acadêmica.

A “formação profissional de professores não tem conseguido responder com eficácia à democratização do acesso à escola e ao conseqüente direito que os alunos têm a serem bem-sucedidos na sua escolaridade” (Formosinho e Niza 2002, s.p.). Por seu lado, Guerra (2003, p. 70) alerta-nos para a importância de uma boa formação inicial pois “A formação que tem lugar nas Faculdades e Escolas Superiores de Educação é a bagagem com que se parte para a prática”.

Temos então que, um professor quando sai de uma Universidade ou de uma Escola Superior de Educação, não é portador de todos os conhecimentos, nem nunca o será. Aceitamos, todavia, que o licenciado adquiriu, ao longo de alguns anos, uma série de conhecimentos pedagógicos que são uma preparação para o início de uma carreira. Não poderá este ter em mente que já se encontra apto para enfrentar um futuro, cheio de imprevistos como é caso da docência.

Nóvoa (2009) afirma que existe uma grande quantidade de discursos, redundantes e repetitivos, e que posteriormente são transformados em práticas que

podem ser consideradas pobres. Neste sentido pensamos que estarão no caminho da inovação todos aqueles professores que estejam predispostos a enfrentar, com garra, a mudança de forma a atingir uma melhor qualidade de ensino nos estabelecimentos escolares.

Sousa (2000) refere que

Também marcadamente inovadora na preparação dos Educadores e Professores deste país é a exigência da formação cultural, social e ética, quase inexistente no passado. Por aqui se vê que não basta dominar rigorosamente as noções da Física ou da Matemática, das línguas ou da história, ou então de ter mais algum conhecimento sobre metodologias e técnicas de ensino, quando se é, afinal, um completo analfabeto cultural, sem qualquer visão social, desconhecendo normas deontológicas elementares (Sousa, 2000, pp. 14-15).

A mudança de mentalidades não se impõe a ninguém, no entanto o que se pretende é que os educadores sintam a necessidade de mudar para darem também acompanhamento às mutações que as novas tecnologias impõem nos nossos dias.

O que outrora era ensinado aos alunos por processos e sistemas, hoje obsoletos, pode ser transmitido de uma forma mais participativa entre alunos e professor, sem imposições ou formalidades que cansam os alunos e que pouco ou quase nada lhes diz.

Havendo tanta informação a circular hertzianamente e a cruzar-se constantemente pelos meios de comunicação atuais, é cada vez maior a exigência manifestada por toda a sociedade. Por isso precisamos de professores bons e inovadores.

Após tudo isto, concluímos que o professor bem preparado inspirará confiança quer aos alunos quer aos encarregados de educação e dará boa imagem do estabelecimento de ensino que representa.

Por sua vez, os pais têm outros quereres para os filhos. A filosofia de ensino está a mudar. Há também a agravante de metodologias arcaicas que ainda são um braço de ferro entre docentes de gerações diferentes.

1.3. A inovação pedagógica como opção do professor

O professor para ser um agente inovador no contexto educativo conta muito com o seu poder criativo, recetivo e participativo. Desta opção brotará um manancial de renovações que o ajudarão na prossecução de um ensino partilhado.

Se observamos o ponto de vista de conceituados autores que investigaram e levaram à prática as suas ideologias sobre a inovação pedagógica, chegamos à conclusão que, por mais díspares que fossem os meandros por eles encetados, o objetivo final era comum a todos: fazer com que o ensino funcionasse sempre cada vez melhor.

Se o professor nasce vocacionado para a incumbência pedagógica, é um prenúncio que tudo fará para concretizar esta aspiração. É fecundado com ele esta inclinação, esta tendência que ao longo do seu percurso de estudante/trabalhador vai amadurecendo, até atingir o seu desejo. Nasce também com ele, por vezes, a vontade de sair do trilho e procurar outros rumos. Outros, porém, adquirem esse desejo à medida que vão caminhando. Há ainda aqueles que seguem o caminho que lhes foi indicado e por aí andarão sempre, pois o medo de errar ou o simples comodismo falam mais alto.

As inovações, no ensino, para assumirem um estatuto de materialização, fazem com que os professores necessitem de estar abertos, recetivos e serem comunicadores da mudança. O professor terá de possuir e de incrementar nos alunos atitudes que estejam de acordo com a mudança e não ter apenas como objetivo a aquisição de conhecimentos. Será preocupação sua propiciar aos alunos atitudes de mudança, excluindo de todas as formas a imposição de regras ou regulamentos que em nada beneficiem o bom funcionamento da sala de aulas. A mesma autora salienta que a inovação já começou mas o seu trajeto não tem finalização. É um projeto que deverá ser continuado rumo à posteridade e essa ação que é solicitada no dia-a-dia, produzirá seus

frutos se os seus obreiros, mais arraigados, tiverem forças para não baixar os ânimos (Cardoso, 2002, p. 5).

Concordamos, que depois do ato inovador efetuado, ele terá de ser sempre recomeçado, pois deparamos com algo que rapidamente deixou de ser novo.

Os grandes professores inovadores terão de ser, no concreto, aqueles que irão colocar ao serviço dos outros os projetos ditos inovados. A estes é dado o ensejo de fazerem críticas capazes de melhorar cada vez mais tudo o que surgiu de novo. A integração será adaptada a cada local e poderá ser aceite ou não, consoante a receptividade que esta venha a proporcionar.

A autora supracitada defende que: “para além das investigações originais, outras têm corroborado a existência de um conjunto de fases que os professores parecem atravessar a partir do momento em que são confrontados com a implementação de uma inovação” (Cardoso, 2002, p. 5). Os professores têm demonstrado uma evolução crescente na aceitação da inovação. Esta prende-se principalmente com fatores individuais e de ordem contextual, nomeadamente institucionais.

Foram reconhecidas sete fases que englobam as preocupações dos professores.

Tabela 1 – Fases e respetivas preocupações dos professores segundo (Cardoso, 2002) (parte I)

Estádio		Preocupações
0	Tomada de consciência (awareness)	O professor tem pouca consciência da inovação
1	Informação (informational)	Não se sente envolvido mas sente interesse pela inovação
2	Implicação pessoal (personal)	O professor interroga-se e pode encarar a inovação como uma ameaça pessoal
3	Gestão/organização prática (management)	A atenção incide sobre aspetos de organização prática
4	Avaliação das consequências (consequents)	Preocupação com o impacto da inovação nos alunos

Tabela 1 – Fases e respectivas preocupações dos professores segundo (Cardoso, 2002) (parte II)

Estádio		Preocupações
5	Colaboração (collaboration)	Preocupação com a coordenação e cooperação entre os agentes envolvidos na inovação
6	Reavaliação/reajustamento (refocusing)	Faz uma avaliação da inovação e interessa-se pelas suas modificações tendo em vista inovações alternativas

“O professor trabalha com os “materiais” mais excelsos e delicados que se possa imaginar: as mentes, os sentimentos, as atitudes, os valores, as expectativas das crianças e dos jovens” (Guerra, 2003, p. 16).

Compreendemos que, qualquer ser pensante, e neste caso o professor não está excluído da regra, porque passa por muitas experiências, sente apreensão perante as mudanças. Não é de todo criticável pois está no seu legítimo direito de refletir e depois decidir. Porém, como indivíduo dotado de inteligência é de toda a conveniência que assuma uma direção o mais coerente possível com as necessidades das crianças, dos jovens e de um modo global para o bem da sociedade de que faz parte.

A inovação pedagógica tem por missão acrescentar algumas mudanças às práticas existentes, para torná-las diferenciadas, sem nunca se perder a ideia de que o objetivo a atingir é ministrar um ensino mais fecundo e com conhecimentos mais alargados.

Ela terá de começar na escola e logo pela educação pré-escolar ou pelo primeiro Ciclo do Ensino Básico. É aqui neste limiar que começa a inovação. É na relação entre o aluno e o educador/professor que se inicia esta transformação.

O professor, usufruindo do poder da criatividade, se tiver a predisposição para dela beneficiar os alunos, se for capaz de avaliar e explorar a capacidade destes, quer individual quer coletivamente, então poderá desenvolver um trabalho inovador e de cooperação com a equipa, na sala de aula, digno e gratificante. Terá de fazer parte da

turma, de uma forma adulta mas também de um modo muito aproximado ao aluno para que este seja capaz de criar uma empatia democrática e espontânea.

O aluno deve sentir que o professor é alguém que está ali para o ajudar numa relação de cooperação e não de competição pelo poder. Por sua vez, o professor não poderá limitar-se ou estar condicionado a regras de outrora que conduzem a uma aprendizagem inadequada às crianças dos nossos dias.

É essencial compreender que inovar, é pôr de parte muitos hábitos fundamentados em compêndios de outrora ou em pontos que eram considerados referência. Diz ainda que “inovar é correr riscos profissionais, mas também pessoais” (Cardoso, 2002, p. 6).

Assim podemos dizer que ser professor, nos nossos dias, implica ser um autocrítico em todas as vertentes, analisando os erros que eventualmente comete e ter o desejo de aperfeiçoar-se para melhor e mais pedagogicamente se amestrar.

Assim sendo podemos dizer que uma grande parte do futuro fica subordinada ao modo “como estes diferentes desafios da Pós-Modernidade se concretizarem e se resolverem nas escolas e nos sistemas escolares modernos” (Hargreaves, 1998, p. 11).

Na era da globalização em que habitamos, é exercida sobre ensino uma pressão em direção à mudança, “convivendo estruturas práticas e representações do anterior paradigma e da racionalidade instrumental que lhe é inerente com inovações que tentam implementar no terreno as mudanças necessárias” (Fernandes, 2000, p. 33).

Para certos professores poderá ser mais fácil romper com o paradigma do ensino tradicional, para outros, porém, muito dificilmente serão capazes de aceitar o conceito de mudança ou se quisermos, estarem dispostos a relacionarem-se com novos métodos pedagógicos. Inovar o sistema, é algo que os faria sair de um sistema rotineiro e muito

cómodo, bastando para isso ensinar aquilo que estudaram e para o qual foram orientados.

Os professores mais inovadores, estão abertos à introdução, no sistema educativo, de novas alterações que facilitarão a aprendizagem dos seus alunos. As crianças necessitam de ter bons professores que os acompanhem e os orientem não só dentro das salas de aulas, mas também nas suas atividades lúdicas. Até na área que envolve a parte psicológica da criança, o professor deverá estar munido de certezas, indo ao encontro da criança, e aqui também é preciso saber utilizar a inovação, fazendo com que esta se sinta acarinhada com algo de diferente e novo à qual não estava habituada.

Muitos professores inovadores têm de enfrentar obstáculos que se contrapõem aos seus métodos de trabalho, ora vindos do próprio estabelecimento de ensino, ora vindos do exterior, ou seja dos próprios encarregados de educação.

Para muitas pessoas, se o ensino não for ministrado como outrora, sujeito a métodos rígidos, onde as crianças são forçadas a acatar a regras, e a aprenderem como no passado, o professor quase não é digno do ocupar o lugar que ocupa.

Inovar é um recomeçar diário na senda do progresso, melhorando sempre, sem estar preso a certos pontos de vista que foram expostos por outros. Inovar não faria sentido algum se não for para levar à prática aquilo que foi elaborado, aquilo que se criou. Ninguém poderá considerar-se figura de proa no campo da inovação, sem uma prática efetiva. Defender esta ou aquela ideia não significa que se concretizou uma inovação. É necessário que se leve essa ideia à prática e que ela funcione em proveito de alguém.

É fundamental uma reflexão aprofundada sobre o nosso sistema educativo, uma revolução projetada para a mudança de atitudes e métodos de ensino nos

estabelecimentos escolares. O apoiar-se naquilo que se aprendeu na faculdade, muitas vezes desfasado da realidade e da autenticidade que é patenteada no contacto direto com as crianças não é tudo. Chegamos à conclusão que não basta ter uma licenciatura, ter um diploma ou uma graduação notória para que se proporcione um ensino de qualidade.

O docente ao centralizar-se numa inovação pedagógica persistente, cativando e acarinhando no seu íntimo um projeto inovador, dando o seu contributo na divulgação e execução de programas evolutivos, criando à sua volta um ambiente de trabalho formativo em colaboração com instituições devidamente credenciadas nos novos métodos de ensino, certamente rejeitará todas as políticas de ensino obsoletas que eram padrões no passado, mas que nos nossos dias são tidas como nefastas para os alunos que frequentam estes estabelecimentos.

Para que inovação pedagógica resulte em prol da comunidade estudantil é de vital importância que o professor se prepare devidamente e mantenha essa chama acesa e faminta para fazer sempre mais e melhor. É necessário que o grupo que com ele trabalha partilhe dessa vontade de descobrir e aperfeiçoar cada vez mais os métodos de lecionar nas salas de aula. Cremos também que os encarregados de educação deverão pactuar com os novos moldes de ensino e colaborarem também com os professores para que haja uma boa sintonia entre educador e educando.

1.4. A inovação pedagógica como um processo resultante da escola e não para a escola

Começamos este tema salientando a ideia de que “A escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega. Pedagogicamente ela encontra-se enclausurada nas fronteiras da modernidade.” (Nóvoa, 2005, p. 15).

Se a escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem deve-se a quê? Se analisarmos, primeiramente, a escola como edifício, não há dúvida que houve uma grande transformação para melhor na quase totalidade das escolas do país. Enfadonho seria estarmos para aqui a fazer referências aos estabelecimentos de ensino que existiam aí até aos anos setenta. Nas mais ínfimas condições, em todos os aspetos, lá iam os docentes dando o seu melhor, e isto é preciso não deixar passar sem fazer um reparo digno de aplauso a quem, nessa época, denodadamente, se entregava à missão de educar e formar os alunos.

A escola, hoje inovada, é verdadeiramente melhor quer como edifício quer nos seus métodos educativos e formativos. Se nos debruçarmos sobre a escola como veículo pedagógico, não temos dúvidas que ela caminha no trilho certo para uma maior abrangência de culturas e estamos em crer que cada vez mais a amplitude se dilata.

Se é mais “inteligente”, temos em crer que sim mas gostaríamos de salientar que bons professores e bons alunos sempre houve. Onde nos parece haver uma diferença é que antigamente não existiam tantos materiais que os docentes e os alunos pudessem manusear, ao contrário de hoje. A maior parte dos brinquedos e das atividades lúdicas que as crianças tinham eram elas próprias que os fabricavam e preparavam, não era tão grande a variedade é certo, mas punham todo o seu empenho em fazê-los quase na perfeição mesmo sem disporem de ferramentas para os fabricarem, nem educadores que os ajudassem! Que acontece atualmente? Nas lojas comerciais tudo se encontra à venda e, como tal, a criança vai à procura do linear onde encontra uma vasta gama de brinquedos e pede aos pais para adquirirem aquele brinquedo que lhe agrada!... Para uma grande parte das crianças de hoje, manusear sistemas com novas tecnologias já não é novidade.

E quem tem o direito de desenclausurar as “fronteiras da modernidade”? Todos nós temos o dever de contribuir da melhor forma no sentido de dar uma nova face à já denegrada imagem que a nossa sociedade está adquirindo.

Antes de qualquer tipo de educação, há na criança uma pessoa que nasceu com os traços dos pais, numa determinada sociedade com determinada cultura e num ambiente natural em que todos o modelarão; contudo essa pessoa não deixa de possuir o seu próprio físico e carácter, a sua sensibilidade, as suas capacidades, inteligência, ambições e sonhos. “E ele continuará a ser, ao longo de toda a sua vida, esse indivíduo único e insubstituível” (Hummel, 1979, p. 125).

Portugal, situado geograficamente a oeste de toda a Europa e talvez em consequência desta condição, sente, por vezes, mais dificuldade em proporcionar condições aos estudantes que ambicionam uma carreira mais alargada e mais prometedora. Estes têm de seguir para outras paragens, outros países, onde encontram mais facilidades na prossecução dos seus objetivos.

Não caímos no ridículo de chegarmos ao ponto de afirmar que Portugal não possui bons mestres, não, o que acontece é que ainda estamos um pouco aquém de podermos confiar que a *inovação pedagógica é um processo resultante da escola e não para a escola*, existe uma tendência para esperar pela inovação exterior e depois de observada ser exercitada cá dentro. Até nos próprios estabelecimentos onde já se exercitam novos métodos de ensino nota-se, da parte de certos docentes, mais cétricos, um certo olhar de desconfiança e sempre na mira de que suceda uma derrapagem para tecerem comentários irónicos e darem largas às conceções que sustêm.

A inovação pedagógica não poderá ser um documento padrão, proveniente de um determinado grupo de agentes, não poderá ser administrada em igualdade de circunstâncias, a todo o tipo de sociedade estudantil. A inovação pedagógica, em nosso

entender, terá de submeter-se a uma reflexão das classes sociais que dela irão beneficiar e só depois, no contacto direto com os alunos, o docente irá pôr à prova as suas capacidades de penetração no âmago dessa sociedade que o envolve.

O desenvolvimento é elaborado pelo poder inventivo homem e para o homem. A ele são reconhecidos os direitos proclamados na Declaração Universal dos Direitos do Homem. O bem-estar em todas as suas vertentes, plenitude e qualidade de vida estão vinculados e dirigidos para seu desenvolvimento. Esta noção de desenvolvimento está, ainda, muito aquém daquilo que é pretendido e o desconhecimento ou supressão destes direitos abrange grande parte da humanidade do nosso globo. Daqui se conclui que o desconhecimento das implicações reais da instrução sobre as massas sociais redundam numa defeituosa apreciação das ligações existentes entre educação e desenvolvimento. Atingir-se um patamar ou uma licenciatura, na educação, por si só não será o suficiente, é de extrema importância que ela contribua para o progresso social (Hummel, 1979).

Por mais que o homem se esforce e consiga atingir uma graduação elevada na instrução, nunca se sentirá totalmente realizado, visto ser um ser insaciável, mas a verdade é que poderá atingir um nível educativo, que aos olhos da sociedade que o rodeia, venha a ser uma referência digna de relevância. Será um exemplo a seguir ou pelo menos poderá servir de guião para muitos que, profissionalmente têm essa missão de educar e zelar pelo bem comum.

1.5. A inovação pedagógica como ruptura paradigmática, de natureza cultural

Que tipo de cultura se pretende para os nossos jovens de hoje e de amanhã se a tão apregoada inovação pedagógica for pouco mais além das palavras? É uma necessidade de primeira instância rever-se o modo como se está trabalhando e o modo como são levadas à prática as teorias que se apregoam. Dizer-se que isto e aquilo é o

que se deve fazer para melhorar o sistema de ensino, não basta. Os jovens de hoje precisam de algo que os incentive, que os promova naqueles conhecimentos que eles próprios adquirem, tão facilmente, através das novas tecnologias.

Na perspectiva de Kuhn (2009), a inovação está sempre relacionada com a mudança de paradigma. Assim sendo, paradigma é “um modelo ou padrão aceite” (p. 47) por um grupo de cientistas que contém “um corpo implícito de crenças teóricas e metodológicas interdependentes” (p. 39). Esta comunidade científica tem em comum diversos fatores como: a forma de olhar para a realidade, de pensar, atuar e investigar. O momento em que todos os cientistas trabalham tendo por base o mesmo paradigma é designado pelo autor como de “ciência normal” (p. 31).

É no momento em que uma “crise” acontece que se dá a inovação, obrigando à produção de outro referencial de entendimentos, ou seja, outro paradigma. A instalação deste novo paradigma é feita de forma lenta e tumultuosa, uma vez que é fundamental que todos os cientistas alterem a sua forma de pensar para poder acolhe-lo e levá-lo à prática.

No período de “Pré-Ciência”, surge a incerteza, no interior da comunidade científica, que funciona como um entrave ao trabalho em determinado aspeto. Tendo em conta que não há unanimidade, entre os membros da comunidade, gera-se um debate para discutir diversas teorias onde todos terão de explicar a sua perspectiva ao grupo. Surge então a dimensão social no progresso de um paradigma.

Kuhn (2009) explica que um paradigma é “o que os membros de uma comunidade científica compartilham” (p. 237) e que uma comunidade científica é constituída por indivíduos que partilham do mesmo ponto de vista. Este é um aspeto deveras importante pois é pelos esforços de uma comunidade científica que progride um paradigma, possibilitando a passagem da “Pré-Ciência” para “Ciência Normal”. É no

período compreendido entre estas etapas, que são difundidas por toda a comunidade, as ideias que estão na base do paradigma, surgindo membros que se opõem, pois defendem paradigmas que já estão em “Crise” e outros membros que apoiam e que encetam investigações de forma a testar o novo paradigma. Quando o paradigma se vai desenvolvendo e ganhando mais apoiantes, passa para o período da “Ciência Normal”. Em que a comunidade científica expande o conjunto de leis que legalizam os estudos realizados conforme este paradigma.

Após tudo isto, o paradigma é aceite por todos os membros da comunidade científica e é explorada toda a sua teoria de forma minuciosa, através da colocação de questões e problemas e de diversos instrumentos que poderão ser utilizados para a sua resolução. Esta etapa só finda quando surgem “anomalias” ou “contra-exemplos” (Kuhn, 2009), condições que fazem surgir outro tipo de problemas e os alicerces do paradigma são contestados.

Surge então o período de “Crise”, a refutação do paradigma, uma vez que os recursos que apresenta, assim como a forma de prever a natureza, não prognosticavam o surgimento de algum problema. Na comunidade científica ergue-se a insegurança que tenta aperfeiçoar a teoria existente, modificando as regras para resolver os problemas. Alguns cientistas criam novas teorias que partem das determinadas de modo a suprimir as discussões que possam emergir; outros porém contestam o modelo atual, mostrando as suas fraquezas e procurando novos aspetos para investigar. A teoria que agora está mais fraca propicia investigações que se comparam a da etapa da “Pré-Ciência”. É neste momento que poderá emergir um novo paradigma, aumentando o desassossego diante do paradigma que domina e alimentando conflitos de diferentes naturezas.

Uma visão diferente da realidade acarreta consigo novos problemas o que impõe novas maneiras de os solucionar. Surge o período da “Revolução” que é explicado por

Hargreaves (1998) como uma oscilação nas convicções alcançadas pela comunidade científica, do decorrer do tempo, pois fomenta uma alteração da sua percepção de como a sociedade e a natureza são formadas, quais os seus principais problemas, como devem ser investigados e como devem atuar tendo esse conhecimento por suporte (p. 244).

A “Nova Ciência Normal” e “Nova Crise” são fases que se podem comparar com o que foi dito para a “Ciência Normal” e “Crise”. Todas estas fases vão-se repetindo originando uma espécie de ciclo de instalação e destituição de paradigmas. Todo este decurso baseia-se num sistema de socialização de cientistas que compartilham diversas crenças.

Nesta era pós-moderna, confrontamo-nos com os grandes avanços tecnológicos que propiciam mudanças de paradigmas ou mesmo grandes revoluções. Sousa & Fino (2001), afirmam que

Os nossos dias assistem ao desenrolar de um conjunto de fenómenos que nos habilitam a assistir, em tempo real, à mudança na nossa maneira de nos representarmos e de representarmos as nossas instituições mais importantes e arreigadas, incluindo a escola. (Sousa & Fino, 2001, pp. 371-381).

Atente-se que, sempre que haja uma inovação, qualquer que seja a sua área, temos um novo paradigma que daí emerge. A rutura paradigmática ou modificação dos modelos deverá ser tida como uma prioridade de relevância, no sentido de requalificar sistemas em consonância com todos os elementos que dele fazem parte.

Geralmente, e veja-se o que se passa nos dias de hoje, quer na Europa quer na quase totalidade dos países que compõem o nosso planeta, a avalanche de situações de crise sobre tantos aspetos, deparamo-nos com os governantes empenhados em novas formas de atuação, à procura de algo novo para os seus sistemas governativos, não olhando a meios para atingirem os seus objetivos. Depreende-se, daqui que, as crises são motivadoras da inovação ou mudança de paradigma. Todo este percurso, até à chegada do novo paradigma tem um caminho longo e deveras tumultuoso provocando

desacatos emocionais, aquando da aceitação do mesmo, e posteriormente na sua execução prática.

Sabirón Sierra (2006), explica o conceito de paradigma como “cosmovisão”, uma maneira global de entender a realidade, com base nos resultados obtidos pelas sociedades científicas, que vão invadindo, pouco a pouco, o entendimento comum e passando a ser comungada pela sociedade em geral.

A escola atual está alicerçada na escola pública, provinda da Revolução Francesa, no decorrer do século XIX, e nas mudanças daí advindas de forma a satisfazer os propósitos da Revolução Industrial.

A sociedade industrializada de então “aprecia ante todo los bienes materialis, preste una atención cuidadosa al cultivo de valores relativos a la eficiencia y a la rentabilidad” (Gimeno Sacristán, 2002, p. 14).

A escola passou a ser vista como o local onde os alunos poderiam ser preparados para a vida e para o trabalho. (Toffler, 2001). Assim, a “gestión de la educación como un negocio o una planta industrial se iniciaba” (Gimeno Sacristán, 2002, p. 16). Nessa época o que realmente importava não só aos patrões como a toda a sociedade era a ideia de que os jovens estariam em contacto com vivências, mesmo que por pouco tempo, de instituições que se assemelhavam aos seus futuros locais de trabalho (Fino, 2000).

Os jovens que passavam por esta “máquina educacional” iam parar a uma sociedade adulta em que a estrutura laboral se assemelhava à escola. O estudante aprendia factos e maneiras que futuramente ser-lhes-iam úteis no emprego. A estrutura administrativa da escola traduzia a organização da fábrica em que era forçoso respeitar as ordenações hierárquicas que emergiam sob regras rígidas e com um professor autoritário. (Toffler, 2001).

Os tempos foram passando e com eles, algumas mudanças, - poucas - foram surgindo. “É nas lutas entre a modernidade e a pós-modernidade (bem como no interior de cada uma delas) que reside o desafio da mudança para os professores e para os seus líderes” (Hargreaves, 1998, p. 4).

A cada dia que passa, deparamo-nos com novas maneiras de estar, de proceder, de conviver quer sobre o ponto de vista social, político, económico, religioso ou outros e todos eles devem ser considerados, o mesmo acontecendo com as massas estudantis que frequentam os estabelecimentos escolares onde é visível um universo de abrangências multiculturais, e dentro deste contexto vejamos o que nos diz Beltrame & Camacho:

(...) A escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida própria, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta ‘cultura da escola’ (...) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘cultura escolar’, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (Beltrame & Camacho, 2005, p.5).

Quando falamos em educação e a relacionamos com uma rutura paradigmática não podemos esquecer que a cultura de um povo, de uma pessoa ou de qualquer uma escola pode transformar-se num obstáculo ou num aspeto favorável para se impulsionar mudanças significativas.

Segundo Fino (2011), a inovação na área da pedagogia não se fundamenta em mudanças apesar de poder de ter o seu contributo para que ocorra. Para este autor, a inovação pedagógica relaciona-se com a teoria de Kuhn (2009), em que se dá uma rutura paradigmática e em que se prevê uma “descontinuidade”.

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais (Fino, 2011).

Segundo esta visão, a inovação pedagógica surge como uma comparação entre as práticas tradicionais e as práticas mais críticas que poderão originar mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a inovação pedagógica não é uma mudança que acontece em sentido lato mas direcionado para os professores e alunos. A inovação não surge nos currículos ou propostas governamentais vindos do Ministério da Educação, apesar de poderem fomentá-la. Fino (2011), defende que os professores e os alunos são os “agentes de mudança” que fomentam a “criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas” (Fino, 2011, pp. 29-48).

É importante que o aluno se assuma como “sujeito também da produção do saber”, e que perceba que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (Paulo Freire, 2002, p. 25).

A inovação pedagógica passa por mudanças de atitude do professor que atribui mais atenção à fundação de contextos de aprendizagem para os seus educandos do que aquele professor que é tradicional e comum, concentrando neles, e nas suas atividades, o fundamental dos processos (Fino, 2011). Nestes contextos educativos os alunos desenvolvem um maior nível de maturidade cultural e social do que em salas ditas tradicionais.

Não deixa de ser um trabalho exaustivo toda esta envolvimento, onde, professores e alunos circundam a mesma esfera, trabalham lado a lado, partilham as dificuldades inerentes a um sistema educativo inovador. Os alunos interpelam o professor e põem as suas dúvidas, gerando-se um ambiente de saudável democracia, algo que outrora era impensável conseguir-se.

CAPÍTULO II

O Modelo pedagógico da Escola Moderna

2.1. Retrospectiva histórica

O Movimento da Escola Moderna tem os seus alicerces fundamentados nas propostas de Freinet e na Pedagogia Institucional. A história do Movimento confundiu-se, de diversas formas, com a história da educação em Portugal ao longo dos primeiros trinta anos da sua existência neste país (Nóvoa,1998).

Segundo o mesmo autor, foram várias as individualidades que estiveram na origem da construção do MEM e que encetaram caminhadas inovadoras na educação, partindo da Escola Nova, assim como de algumas tendências da pedagogia liberal e republicana que muito influenciaram o ensino em Portugal até aos anos cinquenta.

Adolfo Lima que se distinguiu por experiências pedagógicas no início do século, sendo o “primeiro responsável português da Liga Internacional Pro-Educação Nova” (Nóvoa, 1999, p. 33); Faria de Vasconcelos grande pedagogo internacionalmente conhecido como criador da Escola Nova de Bierges-Les Wavre, na Bélgica e como professor do Jean-Jacques Rousseau, na Suíça trabalhando com Claparède e com Ferrière. Foi professor de Maria Amália Borges, figura que também esteve ligada à história do MEM; António Sérgio que olhava para a escola como um Município Escolar – Escola de Trabalho e que marcará profundamente o MEM, através desta conceção.

Sérgio Niza, com a ajuda de Rui Grácio, discípulo de António Sérgio, foi o primeiro a pôr em prática este conceito de escola, numa escola primária de Évora em 1963/64. E por fim, Álvaro Viana de Lemos “o grande animador pedagógico da época, que criou à sua volta um vasto circuito de comunicações que tornavam conhecidas as

práticas inovadoras que iam surgindo” (Nóvoa, 1999, p. 34.). Através destes relacionamentos sobressai a ligação com Celestin Freinet. Tendo por base a correspondência estabelecida com este pedagogo conseguiu introduzir em Portugal, mais precisamente em Coimbra, na Escola do Magistério Primário, algumas das técnicas por ele defendidas assim como uma imprensa escolar.

Apesar do grande empenho de Álvaro Viana de Lemos para a divulgação da imprensa escolar de Freinet, de forma que esta fosse implementada e usada em algumas escolas portuguesas, o Estado Novo não permitiu que assim fosse (Nóvoa, 1999).

Aproximadamente trinta anos depois, no ano de 1958, a educadora de infância, Maria Isabel Pereira, ouviu falar de Freinet e do Movimento da Escola Moderna francês que a deixaram fortemente fascinada para a sua implementação em Portugal (Nóvoa, 1998). O seu interesse por este método pedagógico foi de tal ordem que compartilhou este entusiasmo com Maria Amália Borges que desde muito cedo salientava a importância do respeito pela criança, assim como do desenvolvimento global da sua personalidade na escola.

Volvidos cerca de dois anos, já no Centro Infantil Hellen Keller, direcionado para crianças com deficiências visuais e fundado com a colaboração dos médicos Henrique Moutinho e João dos Santos, tentou que outros educadores utilizassem também as técnicas do pedagogo francês.

Já nos anos 60, e sempre com o vivo desejo, Maria Isabel Pereira frequentou alguns estágios em França em Técnicas de Freinet, e através destas formações e dos relacionamentos que ia estabelecendo, o seu sonho ganhava maiores dimensões com a adesão de muitos educadores. A esta experiência ativa juntou-se Rosalina Gomes de Almeida, que veio a ser uma das fundadoras do MEM.

Em 1965, abriu-se uma nova página da história do Centro Infantil Helen Keller, com a entrada de Sérgio Niza. Este dinâmico pedagogo organizou cursos de Aperfeiçoamento Profissional, no Sindicato de Professores do Ensino Particular entre 1963 e 1966, colaborando com Rui Grácio. No ano de 1965 organizou no Centro Helen Keller o primeiro estágio em Técnicas de Freinet para professores denominados por “Estágios de Pedagogia Ativa” e no ano seguinte organizou outro (Serralha, 1999).

Esta foi uma ocasião importante para dar a conhecer, a todos quantos se interessavam por estas novas técnicas de ensino, um ideal que desde muito jovem com ele convivia. Avançava-se para a autoformação cooperada com a qual sonhara desde a sua formação inicial:

Eu tinha um projeto que decorria do trabalho realizado com Rui Grácio no Sindicato: construir com alguns colegas um grupo de professores que fosse a continuidade do que tinha feito com os meus colegas em Évora, na Associação de Estudantes. Tinha experimentado o valor da cooperação e sabia já que um professor isolado não pode desenvolver um percurso profissional e pedagógico, tem de contar com os outros para multiplicar as suas energias, para aprender mais, para chegar onde sozinho jamais pode chegar. (Niza, 1992, pp. 31-32).

De referir também que, Maria Amália Borges e Rosalina Gomes de Almeida, muito se dedicaram ao estudo teórico e prático que Freinet propunha para os novos métodos de ensino.

Foi através da aquisição e da formação, contínua e persistente, que Maria Amália Borges deu os primeiros passos na aplicação da nova metodologia educativa, mais voltada para crianças com problemas visuais. Contudo, segundo ela, “A pedagogia é una, não há uma pedagogia para o cego, outra para o débil motor e outra para o atrasado mental” (citado por Fernandes (1998, p. 33). Daqui se conclui que a visão pedagógica de Maria Amália Borges é vanguardista. Esta pressupunha que alunos com necessidades educativas especiais deveriam ser integrados em turmas heterogéneas, sem

omitir a noção de toda a “problemática mais complexa” a que está sujeita. Maria Amália Borges defendia ainda que:

Se queremos uma verdadeira escola para todos, uma escola que prepare cidadãos conscientes do valor coletivo do trabalho e pensadores de pés bem fincados na terra, capazes de serem os verdadeiros, esclarecidos e competentes construtores da sociedade do futuro, será necessário dar às crianças e aos jovens novas condições de acesso à cultura e que esta não seja mais confundida com enciclopedismo (citado por Fernandes, 1998, p. 33).

Foi no ano de 1966 que em França, em Perpignan se realizou o Congresso da FIMEM – Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, criado por Freinet, no qual Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza foram nomeados delegados do Movimento português na Federação (Belchior, 2004).

Com o virar de uma página na política em Portugal, ou seja, com a Revolução do 25 de Abril de 1974, os portugueses adquiriram um estatuto de liberdade, podendo assim viver em democracia, usando da sua autonomia para gerirem, responsável e livremente, os seus próprios destinos. Até o próprio MEM, movimento associativo e inovador educativo, não escapava aos olhares proibitivos do regime político que tudo controlava e tudo conduzia a seu bel-prazer. Só com esta mudança política foi conseguida a institucionalização legal do MEM e dois anos mais tarde a formalização jurídica como associação. Até então, o MEM, que não tinha legitimidade para manifestar publicamente o seu método pedagógico, viu alargados os seus horizontes ao ser-lhe concedida a liberdade, não só para pôr em prática a sua pedagogia mas também a oportunidade para que outros professores do ensino oficial e particular, pudessem integrar-se nas suas fileiras.

Niza refere:

O percurso que vamos construindo é duro, é difícil, mas é exaltante. É deslumbrante. Não chega para a vida de cada um, extravasa sempre para além de tudo o que nós

somos, porque é uma vontade que faz parte da vontade de muitos, de uma escolha, de uma história. Hoje, portanto, já não somos Rui Grácio, já não somos Maria Amália Borges, já não somos Freinet. Somos aquilo que pudemos construir a partir deles e, quantas vezes, contra eles, mas já não somos também nem eu, nem a Rosalina; somos uma dinâmica muito forte e contraditória, com muitas áreas de luz e muitas áreas de penumbra, tal como a vida real, autêntica, para sermos autênticos e verdadeiros (Niza, 1992, pp. 34-35).

Tendo em conta que geograficamente o grupo já era muito grande, sentiu-se a necessidade de haver uma expansão do grupo. Deste modo foram sendo fundados diversos Núcleos Regionais existindo atualmente doze núcleos espalhados por todo o país (Serralha, 1999).

É nos núcleos regionais que os sócios se organizam de acordo com interesses e necessidades da profissão e cooperativamente se vão formando.

2.2. Modelo sociocêntrico de educação

O facto de se tratar de um Movimento relativamente jovem, não se distancia de outros projetos com grandes dimensões e talvez com um maior apoio estatal. A dinâmica do MEM, a sua solidez, a cooperação que defende e as provas dadas através de uma atualização constantes, cujos resultados estão já a dar os seus frutos nas gerações atuais, são as grandes armas com que se munem todos os intervenientes que se dispõem a uma escolarização mais atuante e mais condizente com as carências contemporâneas.

O modelo pedagógico utilizado pelos professores do MEM tem-se desenvolvido ao longo de quarenta anos e caracteriza-se por uma permanente progressão, conseqüente de uma constante reflexão cooperada da prática pedagógica.

A comunhão de esforços entre todos tem dado ocasião para que as dúvidas, os comentários, as críticas, as observações que vão surgindo ao longo desta caminhada,

vão refazendo e reedificando o ato educativo, sendo por isso, um modelo em constante construção, apoiado numa autoformação cooperada e contextualizada.

O ato educativo estabelece-se entre os alunos e professor e prima por uma relação de igualdade entre todos. Deste modo, as atividades que decorrem no dia-a-dia nas aulas nunca são impostas, são acordos de trabalho que se estabelecem numa sã democracia e em diálogo permanente em que os alunos vão efetuando uma aprendizagem do viver democrático, que os desenvolve e forma para a cidadania.

Niza, numa das suas expressivas intervenções refere que partindo das necessidades e interesses dos alunos e partilhando com eles a gestão dos tempos, dos recursos e dos conteúdos escolares, este modelo pedagógico tem como objetivo a participação e corresponsabilidade dos alunos na sua aprendizagem, tendo por fim uma maior qualidade educativa que represente, não só um aumento dos seus conhecimentos como o prazer em aprender, num maior progresso pessoal e social dos mesmos, através da prática de uma formação democrática para o exercício da cidadania. (Niza, 1996).

2.3. Princípios orientadores da ação educativa

O modelo pedagógico do MEM que apresentamos anteriormente reúne um conjunto de princípios que norteiam toda a ação educativa. Descreveremos seguidamente, esses princípios de modo, a resumir o modelo e a melhor compreendermos a sua organização.

- 1.º A ação 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 afetivas passa sempre pela ação e pela experiência, efetiva, 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 projetos 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 ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação. A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto 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 ação educativa evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professores e alunos e alunos entre si). A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, 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 atividades 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 didáticas (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 sociomoral ao desenvolvimento curricular.

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

Deste modo, podemos verificar que o modelo pedagógico do MEM valoriza principalmente as aprendizagens dos alunos em grupo, onde a responsabilidade, a colaboração, a solidariedade e a cooperação são fundamentais num ambiente democrático. É um contexto onde se trabalha de forma diferenciada, onde todos têm algo a dizer e onde é possível trabalhar de acordo com todos os princípios apresentados.

2.4. Organização cooperada do espaço e dos materiais

Para que um espaço – sala de aula – funcione em pleno, são necessárias algumas e bem apetrechadas condições no sentido de que os alunos desempenhem as suas atividades com operacionalidade e tendo sempre em vista um maior envolvimento na aprendizagem.

“O cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular” (Niza, 1998, p. 84).

Os professores do MEM sempre atribuíram muita importância à organização da sala de aula. O compartilhar esta tarefa com os alunos tem como fim principal, envolvê-los em toda a gestão estrutural. Os alunos cooperam ativamente na organização da sala. Em comum tanto alunos como professor negociam e assumem toda a organização e gestão do local onde construirão as suas aprendizagens.

No primeiro ciclo, utilizam como instrumento para monitorizar a gestão cooperada do espaço e dos materiais o mapa de tarefas. Cada criança assume, de forma voluntária e rotativamente, a execução de uma tarefa, da qual prestará contas a todo o grupo durante o Conselho de Cooperação. O facto de a criança poder escolher e cumprir diversas tarefas faz com que esta atinja diversas aprendizagens, que surgem dos seus próprios interesses e das suas necessidades.

Cada tarefa diferente que a criança realiza dá-lhe direitos e deveres que mudam de acordo com cada um dos papéis executados. Essa mudança que acontece todas as semanas, obriga o aluno a fazer ajustes constantes no seu comportamento, provocando-lhe por vezes algumas dificuldades, mas que contribuem para acelerar o seu desenvolvimento. A adaptação que o aluno tem de fazer a cada mudança, dá-lhe a oportunidade de desenvolver competências sociais, que provêm dessa adaptação para

uma nova tarefa, aprendizagem esta que se torna essencial num mundo em mudança acelerada.

A organização e gestão cooperada da sala de aula fomentam o crescimento emocional das crianças. À medida que o tempo vai passando sentem-se donos daquele espaço, estando ali como se estivessem na sua casa, o que lhes possibilita viver com interesse e satisfação o seu processo de aprendizagem.

Na organização do espaço estruturam-se áreas de trabalho, à volta da sala, junto às paredes onde estejam os materiais pedagógicos, de forma a serem partilhados por todos autonomamente. Assim, dentro da sala encontramos a área da Escrita, a Biblioteca, a área da Matemática, a área do Estudo do Meio, o atelier de Expressão Plástica e o atelier de Teatro, Música e Dança.

2.4.1. Área da Escrita

Neste espaço ficam colocadas todas as ferramentas que a criança necessita para o apoio da escrita como o computador, impressora, uma mesa onde ficam pequenas produções: livros, jornal escolar, brochuras, correspondência em fase de preparação para enviar, livros, gramáticas, prontuários, dicionários e mapas de registos de textos e de leituras. Na parede ficam expostos os textos produzidos pelas crianças e trabalhados em coletivo, correspondência recebida, listas de palavras e regras gramaticais descobertas ao longo do trabalho de texto. Toda esta exposição permanente de trabalhos dá motivação e sentido social às aprendizagens uma vez que elas se encontram ao serviço de todo o grupo.

2.4.2. Biblioteca ou centro de recursos da sala

Com uma localização muito próxima da área da escrita, fica situada a Biblioteca da sala ou centro de recursos. Pode ser apenas uma pequena estante, uma mesa ou um armário onde ficam livros diversos, histórias, revistas, jornais, desdobráveis, todo o material resultante de comunicações escritas, de projetos apresentados pelos diversos grupos, relatórios de visitas de estudo, de experiências realizadas e ainda livros produzidos pela turma com histórias, ou textos do ano em curso ou dos anos anteriores assim como produções enviadas pelos correspondentes.

Quando é possível colocam-se algumas almofadas no chão de forma a tornar este local mais atrativo à leitura e para que as crianças fiquem mais à vontade.

A biblioteca da sala é utilizada durante o tempo de trabalho mas também podem ser requisitados os livros para levar para casa.

Todo o espólio do centro de recursos está organizado e classificado para que os alunos possam realizar uma consulta de forma autónoma.

2.4.3. Área da Matemática

Neste espaço encontram-se ficheiros autocorretivos, materiais estruturados ou não estruturados e jogos. Na parede encontram-se trabalhos expostos que foram realizados em grande grupo ou não, cartazes de comunicações, resoluções de problemas, entre outros.

2.4.4. Área do Estudo do Meio

Este espaço fica reservado à realização de experiências de forma a desenvolver a parte mais científica do currículo. É organizada com materiais trazidos pelos alunos, nomeadamente garrafas, sementes, vasos, caixas, entre outros e por objetos previamente

adquiridos. Nascem aqui as primeiras investigações que possibilitam aos alunos o desenvolvimento da observação, análise, descrição e síntese.

Aqui são também colocados ficheiros autocorretivos, mapas, o globo terrestre, projetos em fase de estudo e todo o material que poderá ajudar no desenvolvimento das crianças.

2.4.5. Atelier de Expressão Plástica

Este é o local onde são colocados materiais de pintura, recorte e colagem, modelagem e tecelagem permitindo aos alunos a livre expressão. Nas paredes ficam expostos os trabalhos conseguidos pelos alunos ao longo do ano letivo.

2.4.6. Atelier de Teatro, Música e Dança

Este é o local onde é colocado um grande caixote que serve para guardar fantoches, máscaras, colares e toda a indumentária que poderá servir de apoio a representações teatrais realizadas durante o ano.

Grande parte do material acima referido, é recolhido pelos alunos e professora, sendo deste modo, objetos simples e materiais que podem ser reutilizados, ou ainda materiais que vão para a escola e que depois são substituídos durante todo o ano.

2.5. Organização do tempo e das aprendizagens

A organização do tempo e das aprendizagens, no modelo pedagógico do MEM assume um papel muito importante.

O programa estipulado pelo Ministério da Educação destina-se aos alunos mas na maior parte das vezes está numa linguagem que só é compreendida por professores.

Deste modo, os professores que levam à prática este modelo pedagógico, aquando da preparação do ano letivo e antes da chegada dos alunos tentam traduzir os programas para uma linguagem mais clara e que lhes seja mais acessível tendo ainda o cuidado de adequar ao nível etário do grupo para que se destina. Esta tradução é feita através de uma listagem de conteúdos a serem desenvolvidos em todas as áreas curriculares e disciplinares.

No início do ano letivo o professor, em conselho de cooperação, apresenta aos alunos o programa no qual todos terão de trabalhar ao longo do ano. Este é discutido sumariamente por todos, sendo depois afixado na parede, em local visível e onde todos terão acesso. Quotidianamente este programa é consultado para planificação e avaliação de aprendizagens. Desta forma, os alunos tomam consciência do que a escola espera deles e de como podem relacionar as suas vivências e os seus interesses com o programa. A escola deve receber cada criança “na sua unidade e na sua complexidade” para que a aula não se transforme numa “sucessão de ditados, redações, cópias, operações, problemas e lições de cor” (Borges, 1964, p. 1).

A apresentação dos conteúdos através de listas e utilizando um código de cores, torna o programa num valioso instrumento de pilotagem. Com uma observação rápida, a criança faz o balanço do percurso que já realizou e de como se encontra na sua aprendizagem. As planificações semanais, geralmente, são guiadas por este plano. É a partir do que falta fazer no plano que se vão organizando as sessões de trabalho. Através dele é ainda possível auxiliar os alunos que apresentam dificuldades em certas áreas, sendo também a partir dele que se efetua o preenchimento do Plano Individual de Trabalho.

2.5.1. Gestão dos tempos e das aprendizagens

A gestão dos tempos tem sido alvo de grande preocupação para os professores do MEM e ocupa um lugar relevante na sua autoformação cooperada. É muito importante que os alunos também aprendam a gerir o tempo de que dispõem. Têm de geri-lo muito bem para poderem aproveitá-lo da melhor forma possível, estabelecendo sempre as prioridades necessárias.

O tempo que se dedica ao currículo é constituído por alguns tempos estruturados, que neste modelo pedagógico, estabelecem rotinas de trabalhos. Esses momentos são: o Conselho de Cooperação, o tempo que se destina à realização de Projetos e às Comunicações e ao Estudo Autónomo.

A estas quatro rotinas, juntam-se outros tempos que se destinam à realização de atividades, como: trabalho de texto, leitura de livros, histórias ou exposição de leituras feitas, realização de visitas de estudo, escrita de correspondência interescolar, sessões de matemática e trabalhos executados no âmbito das expressões. Estes são momentos de trabalho em coletivo que muitas vezes desencadeiam outras atividades para serem realizadas individualmente. Uma vez que geram uma grande interação fomentam também a participação, a cooperação e a entajuda, estabelecendo fortes laços, entre o grupo, de solidariedade, fazendo com que as crianças cresçam a vários níveis cognitivo, pessoal, moral e social.

Toda esta gestão cooperada do tempo dá ao professor a oportunidade de compartilhar o poder com os alunos, ajudando-os a tornarem-se mais responsáveis e a vivenciar uma atividade democrática todos os dias.

2.5.2. Conselho de Cooperação Educativa

O Conselho de Cooperação Educativa é uma reunião que se realiza semanalmente no primeiro ciclo, em que todo o grupo e a professora se juntam para resolver questões relacionadas com a vida escolar da turma e das relações entre todos.

O Conselho de Cooperação Educativa é constituído por dois momentos diários (um no princípio, de programação diária e outro no fim da aula para balanço das atividades) e ainda por um momento mais extenso no final da semana onde se discutem as ocorrências escritas no Diário de Turma – positivas ou negativas –, sugestões, assim como os trabalhos realizados ao longo da semana. É também um momento de avaliação do Plano Individual de Trabalho (PIT) planificado e realizado pelos alunos.

No primeiro ano de escolaridade, o conselho é gerido pela professora e por dois alunos que a ajudam. Aos poucos as crianças vão aprendendo a desempenhar os diversos papéis e a professora vai transferindo o poder para as suas mãos. Após adquirida a autonomia necessária para gerir este tempo, a gestão é feita por dois alunos, o presidente e o secretário que assumem o cargo que lhes foi distribuído de forma rotativa durante o conselho de cooperação.

O presidente tem como função orientar os trabalhos de forma ordeira. Lê o Diário de Turma e conduz as discussões que dele surgem, dando a palavra aos que participam no debate. Daqui nascem muitas vezes regras de vida que melhoram o funcionamento da turma. Após a avaliação dos trabalhos realizados poderão surgir novas propostas de trabalho para serem realizadas individual ou coletivamente.

O secretário dá assistência ao presidente, aceitando inscrições e substituindo-o se for preciso. Durante o conselho escreve notas das resoluções tomadas e é a partir destas que posteriormente elabora a ata que é lida na sexta-feira seguinte, no início da reunião,

relembrando muitas vezes os compromissos assumidos. A ata é depois afixada na sala para que o grupo não se esqueça e cumpra as decisões saídas do conselho.

O professor assume um papel duplo, sendo um elemento do grupo e sustentando uma autoridade que é apenas simbólica. Ajuda os alunos a clarificar certos aspetos ao longo das discussões e tenta que as propostas que do conselho surgem não sejam contrárias ao pretendido, ou seja, que o conselho não se torne num tribunal.

O conselho atravessa tudo o que acontece na turma, é lá que tudo vai confluír. É feita a leitura do Diário de turma, a resolução de muitos problemas que resultam da convivência do dia-a-dia, apresenta-se todo o trabalho efetuado durante a semana, é feita a programação da semana seguinte, são avaliadas e redistribuídas as tarefas e planeia-se todos os apoios necessários nas diversas áreas onde haja dificuldades.

O motor do Conselho de Cooperação é o Diário de Turma. É um instrumento onde se regista toda a vida da turma e onde é possível observar todo o desenvolvimento quer pessoal, social e moral das crianças. O Diário de Turma é o “Termómetro Moral de Turma, na medida em que nos permite ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional de relações e de valor de um grupo” (Niza, 1991, p. 28).

É constituído por uma folha de papel, de grandes dimensões, onde estão registadas a semana a que se destina e, em quatro colunas, as seguintes designações: Fizemos, Queremos, Gostamos e Não Gostamos.

Na coluna do Fizemos, são recolhidas as produções que mais ressaíram durante a semana. Tudo o que aqui é registado contribuirá para a avaliação e regulação de todo o processo de aprendizagem. Na que está denominada por Queremos são recolhidas as novas propostas para realização de trabalhos. É daqui que surgem, muitas vezes, novos temas para os projetos e assuntos para constarem na planificação semanal. Nas outras duas colunas Gostamos e Não Gostamos são recolhidas ocorrências positivas e

negativas que derivam da vida no grupo ao longo da semana. A coluna do Gostamos demonstra as amizades e afetos que vão surgindo no seio do grupo. É de salientar que à medida que a coluna do Gostamos aumenta, diminui a do Não Gostamos, diminuindo assim os comportamentos mais violentos entre os colegas.

Durante a semana, os alunos e a professora registam, de forma livre e espontânea, no Diário as ocorrências que consideram importantes como problemas, fruto da coexistência no dia a dia, afetos, propostas para trabalhos ou projetos futuros entre muitas outras coisas. Com o registo fica a certeza de que as ocorrências não caem no esquecimento no dia do Conselho.

Os escritos realizados pela professora assumem grande importância uma vez que servem de modelo para os alunos. Por isso é fundamental que escreva com bastante frequência no diário.

O Diário de Turma é o espaço onde os alunos podem expressar “as tensões, os conflitos, as emoções e os sentimentos” (Nunes, 1987, p. 113). Este autor refere, ainda, que este instrumento confere um valor extraordinário para a educação moral e social dos alunos

2.5.3. Trabalho em Projetos e Comunicações

O Trabalho de Projeto entrou no vocabulário dos professores, passando a fazer parte da Reforma Curricular não constituindo, no entanto, uma novidade na História da Educação (Grave-Resendes, 2002).

Nos Projetos realizados no MEM, os alunos escolhem temas a partir do programa ou do seu interesse pessoal. Emergem de todas as situações que possam despertar a curiosidade nas crianças: das novidades contadas pelos colegas, de notícias

vistas na televisão, de textos lidos, do programa, de acontecimentos surgidos ou de fenômenos naturais.

Trabalham a pares ou associados em pequenos grupos com elementos por eles escolhidos de acordo com as suas preferências. Há também projetos que poderão envolver toda a turma, como a Correspondência Interescolar e o Jornal Escolar.

O planeamento do projeto passa sempre pelo Conselho. Neste, são decididos os apoios dados pelo professor, de forma rotativa, a todos os grupos, nas diversas fases da investigação.

Neste contexto, poderão surgir projetos de investigação que passam pela formulação de hipóteses, pela fase da experimentação e finalmente se tecem conclusões, são os projetos que surgem de problemas (Niza, 1998).

É de suma importância a organização cooperada do espaço, de todos os materiais e do tempo para assim poder criar condições ao desenvolvimento desta forma de trabalho. É fundamental que durante a realização do projeto as crianças possam ser o mais autónomas possível sem depender do professor, de forma a poder rentabilizar o tempo. Através dos projetos os professores que utilizam o modelo tentam o aperfeiçoamento integral e integrado de todo o grupo.

No MEM, são muito estimulados os projetos de intervenção.

(...) para que os alunos possam, a partir da tomada de consciência de algumas situações sentidas como problemas ambientais, patrimoniais ou de organização social e cultural, esboçar projetos de transformação participando eles próprios na mudança requerida... São projetos que ajudam a construção da cidadania pela implicação ativa nas soluções e na mudança participada em democracia (Niza, 1998, p. 89).

Todo este envolvimento no trabalho possibilita aos alunos uma aprendizagem com prazer em diversos temas, sendo eles próprios a conduzir o seu trabalho. Desta forma promove-se sistematicamente a sua formação pessoal e social que é contextualizada e que surge de forma natural, tal como a aprendizagem do discurso.

Através desta dinâmica de trabalho, os professores do MEM pretendem um desenvolvimento integral e integrado dos alunos. Por outro lado, através dos projetos os alunos vivenciam o método científico: da experimentação à sùmula, passando pelo levantamento de questões, às hipóteses, pela verificação, conclusão e pela discussão no seio do grupo.

2.5.4. Comunicação

Realizada toda a investigação e organizado o documento final que poderá ser um livro, um cartaz, um panfleto..., é preparada a comunicação para a divulgação do trabalho efetuado e das conclusões a que se chegou. Esta poderá assumir diversas formas: conferência, mesa redonda, painel ou debate.

A comunicação poderá destinar-se somente aos alunos da turma ou então aos colegas de outras turmas da escola, correspondentes, pais... Após a comunicação surge um debate onde são colocadas as dúvidas. Seguidamente é efetuada uma avaliação do trabalho realizado. Finalmente, é distribuído um questionário elaborado pelo grupo, onde se aplicam os conhecimentos adquiridos ao longo da comunicação.

2.5.5. Tempo de Estudo Autónomo

A inexistência de turmas homogéneas nas escolas proporciona uma maior riqueza e um grande contributo na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Por meio da cooperação estes partilham saberes usufruindo, deste modo, das vantagens da heterogeneidade.

Johnson, D. W. e tal salientam que

El aprendizaje cooperativo le permite al docente alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo. En primer lugar, lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos,

incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender. En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar, les proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo (Johnson, D. W. e tal, 1999, p. 9).

As vivências realizadas, pelos alunos de uma turma, dentro e fora da escola são muito diversificadas, tornando-se fundamental a diferenciação do trabalho pedagógico.

Percursos pessoais diferentes conduzem a necessidades e interesses diferentes.

A escola poderá ser um espaço onde sejam edificadas ou aniquiladas as convicções de igualdade de aprendizagem. Tudo depende do modo como é dada a informação, como o ensino é fornecido, e da competência de quem ministra a orientação pedagógica.

A diferenciação pedagógica é definida “como uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” (Tomlinson, 2002, p. 14). Para Perrenoud “diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (Perrenoud, 2001, pp. 26-27).

Sem dúvida, e disso estamos convictos, que o pedagogo deve munir-se de conhecimentos essenciais, e estudar a turma coletiva e individualmente. O professor tem, muitas vezes, de “decidir na incerteza e agir na urgência” (Perrenoud, 2000, p. 11), mas para que a decisão não seja dada pela incerteza, terá de fomentar uma maior cooperação com os alunos de forma a poder aproveitar a sua colaboração nas atividades de diferenciação (Hargreaves, 1998).

Muitos professores têm ainda o mito das turmas homogêneas mas acreditamos que não existem dois alunos iguais. “É hoje consensual que todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2000, p. 30).

Num consenso lógico, somos que a diferenciação pedagógica deverá ser abrangente a todos os alunos. Queremos realçar que, nenhum aluno deverá ser considerado como um desprovido de capacidades para aprender, nem por outro lado, ser apreciado como um aluno brilhante que não necessite de ser aculturado.

Indo ao encontro das necessidades dos diversos elementos do grupo e de forma a estabelecer a diferenciação pedagógica é criada na rotina diária um tempo para o Trabalho de Estudo Autónomo (TEA) durante as aulas.

Este tempo possibilita aos alunos o treino nas áreas e conteúdos onde sentiram mais dificuldades de forma a consolidar conhecimentos e ultrapassar dúvidas que ainda possam sentir. Todos os dias dedica-se uma hora diária para a realização desse treino. Os trabalhos podem ser realizados de forma individual, a pares, em pequenos grupos ou com a ajuda do professor.

De modo a tornar o trabalho e o estudo o mais autónomo possível é colocada, na sala de aula, uma grande diversidade de materiais que servem de suporte: todos os diversos livros da biblioteca da sala, dicionários, manuais, ficheiros de treino, que contêm vários graus de dificuldade, ficheiros autocorretivos e ainda vários instrumentos de pilotagem que permitem à criança ter sempre presente o percurso já realizado e o que ainda tem de fazer.

Os instrumentos de pilotagem são mapas onde se vai registando todo o trabalho realizado. São constituídos por tabelas de dupla entrada onde de um lado são colocados os nomes dos alunos e do outro as atividades a desenvolver. Através de um código previamente estabelecido as crianças vão registando o que vão fazendo. Estes registos servem para regular e avaliar o trabalho do aluno.

Através do TEA realizam-se, na sala de aula, diversas atividades diferentes. Permite ao professor um espaço e um tempo para apoiar rotativamente, e de forma

individualizada, os alunos que solicitarem a sua ajuda. Estes apoios podem também ser dados pelos colegas desenvolvendo deste modo, o espírito de entreajuda, de cooperação e de responsabilidade.

2.5.6. Plano Individual de Trabalho

O Plano Individual de Trabalho é um instrumento orientador pois guia as crianças na escolha das atividades a realizar tanto no tempo de projetos como no TEA.

O PIT é preenchido pela criança à segunda-feira de manhã, logo após o conselho em que se realizou a planificação para a semana. Este plano ajudará a criança no preenchimento do PIT mas o fundamental da planificação está na avaliação feita em Conselho de Cooperação semanal, partindo das dificuldades sentidas, das sugestões que foram apresentadas pelos colegas e professor. Este instrumento possibilita à criança a tomada de consciência do percurso que está a realizar, dos obstáculos que encontra, do seu ritmo de trabalho.

O Plano Individual de Trabalho é avaliado dia a dia à medida que vai registando o cumprimento das atividades e pelo Conselho de Cooperação realizado à sexta-feira em que mostra à turma o que programou fazer, o que realizou e as contrariedades que teve. É um momento de autoavaliação sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo da semana. Por esta ocasião, a avaliação é comentada pelos colegas e professor sugerindo depois algumas formas de ultrapassar as dificuldades.

O Trabalho de Estudo Autónomo ao ser adaptado no PIT, permite que as crianças aprendam a gerir melhor o tempo de que dispõem, para que no futuro sejam cidadãos que saibam ocupar e repartir o seu tempo. Assim, o PIT demonstra ser um instrumento impulsionador do crescimento pessoal, moral e social das crianças.

2.5.7. Trabalho de texto

O trabalho de texto é um momento coletivo em que todos fazem a revisão, reescrita e desenvolvimento de textos escolhidos pelos alunos rotativamente ou por alguma ordem designada pela turma.

O texto é escrito no quadro na forma original sem qualquer modificação por parte do professor. Deste modo, os alunos analisam criticamente a forma como o autor desenvolveu o texto, apontam incorreções ortográficas, falta de pontuação ou pontuação mal colocada, frases mal construídas ou ideias mal organizadas. O autor poderá ser questionado, pelo grupo, caso o texto provoque dúvidas em relação às ideias nele contido.

Seguidamente, dá-se início ao processo de melhoramento do texto. São ouvidas e discutidas as diversas opiniões e são escolhidas as melhores propostas. O não distanciar-se da ideia principal do texto é um objetivo sempre presente.

Após a revisão, os alunos são confrontados com as duas versões do mesmo texto de forma a verificarem o que já são capazes de construir e a se apropriarem de critérios a usar para a elaboração de um bom texto.

Por fim, a turma copia o texto que foi trabalhado para o caderno e ilustra-o. O autor compromete-se a reproduzir o texto no computador para constar do caderno de textos, jornal, ou para enviar aos correspondentes.

2.5.8. Ler, Contar e Mostrar

Na sala de aula, o dia começa com o cumprimento das tarefas e o momento seguinte é atribuído ao Ler, Contar e Mostrar. É um espaço muito importante de partilha em que os alunos apresentam produções realizadas em casa ou na sala. As produções

consistem em textos livres, que após serem lidos são rapidamente analisados, constituindo assim na primeira parte do trabalho de texto.

É também neste tempo que são contadas novidades que as crianças consideram serem importantes para partilhar com o grupo.

2.5.9. Os livros e a leitura

Este é um tempo cujo objetivo é criar o gosto pela leitura e pelos livros assim como ajudar no aperfeiçoamento da escrita. Neste momento os livros são apresentados ao grupo, pelos alunos ou professor, gerando-se posteriormente uma discussão sobre o que foi ouvido.

A biblioteca da sala de aula representa um importante papel nestes momentos. Através dela os alunos vão-se habituando com os livros pelo manuseio, observação de imagens e criando a curiosidade pelo que ali está escrito.

2.5.10. Sessões coletivas de Matemática

Realizam-se duas sessões semanais que se destinam à apresentação de novos conteúdos aos alunos; ao esclarecimento de dúvidas suscitadas no trabalho autónomo; para fazer a leitura e interpretação de enunciados de situações problemáticas, assim como, para os alunos apresentarem as diferentes maneiras de os poder resolver. É pela partilha das diversas formas de resolução que os alunos se apercebem dos diferentes caminhos que podem seguir, constituindo deste modo, uma grande ajuda para os alunos que revelam mais dificuldades.

2.5.11. Correspondência entre escolas

É através da correspondência interescolar que o grupo deixa de se sentir só. A ele passa a estar ligado um outro grupo que faz aumentar as oportunidades de aprendizagem. Criam-se laços mesmo com grandes distâncias entre eles.

Os grupos envolvidos ficam mais ricos através da correspondência. Trocam cartas individuais e coletivas, fotografias, textos, desenhos, gravuras, postais ilustrados, gravações áudio e vídeo, o jornal escolar, problemas, experiências realizadas, entre outras coisas.

É pelas cartas individuais que a criança olha para si e para os que a rodeiam. Através delas aprende o sentido social da escrita e a ouvir os colegas. Nelas fala da sua vida, da família, da escola e dos seus gostos.

Nas cartas coletivas fazem questões que podem originar projetos, fala-se de descobertas feitas e das coisas enviadas. Estas desencadeiam muitas vezes estudos sobre o meio de forma a poder dar a conhecê-lo aos correspondentes.

A correspondência é um meio que faz estimular a escrita. Os correspondentes ajudam a desenvolver e aperfeiçoar a escrita através das sugestões ou das críticas que vão fazendo. Isto faz com que as cartas enviadas sejam alvo de redobrada atenção. Todo o trabalho realizado para os correspondentes é feito com grande prazer em que cada um dá o seu melhor para poder enviar ao outro. Tudo isto dá valor e sentido social às produções.

O dia em que chega a correspondência é dia de alegria. Nesse momento há um enorme desenvolvimento pessoal e social.

Pela correspondência passam a ser conhecedoras de um grande mundo, sentem diversas emoções, ampliam as suas relações de amizade, aprendem a dar e vivenciam a alegria de receber.

CAPÍTULO III

Autoformação cooperada no MEM

3.1. Processo de Autoformação

O MEM, há mais de quarenta anos, tem desenvolvido a formação permanente dos seus associados com base nas práticas educativas que são desenvolvidas pelos seus professores. Esta fundamenta-se num “projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 1996, pp.139-156).

A formação no MEM, tem sido ao longo dos tempos, o pilar que sustenta toda a atividade pedagógica. Uma formação constante dos associados “em sistema de autoformação cooperada, bem como a animação pedagógica e a formação destinada a muitos outros professores e escolas” (site do MEM) que tem como finalidade o crescer na profissão e o assegurar de que os valores preconizados pelo modelo sejam continuados, privilegiando de uma forma geral as práticas mas não deixando de parte a teoria que a completa e enriquece.

Tal como podemos verificar no site deste Movimento:

A perspetiva cultural que assegura o desenvolvimento pessoal e profissional, em comunidade de formação recíproca, chama-se no MEM auto-formação cooperada, por processar-se numa estrutura horizontal e dialógica de aprendizagem – ensino sujeita às regras sociais da cooperação. É esse compromisso social que lhe dá coesão e que assegura a solidariedade e a dimensão ética que requer a formação humana dos que se dispõem a educar outros homens e mulheres, em convívio democrático para a democracia.

O facto de se tratar de um Movimento relativamente jovem, não se distancia de outros projetos com grandes dimensões e talvez com um maior apoio estatal. A dinâmica do MEM, a sua solidez, a cooperação que defende e as provas dadas através

de uma atualização constantes, cujos resultados estão já a dar os seus frutos nas gerações atuais, são as grandes armas com que se munem todos os intervenientes que se dispõem a uma escolarização mais atuante e mais condizente com as carências atuais.

Toda a formação é desencadeada pelas necessidades e práticas dos formandos assim como do formador e tem como objetivo o esclarecimento de dúvidas sentidas, próprias de quem tem de educar.

Como se verifica, a prática assume um papel fundamental no processo de formação cooperada, no entanto, esta é sempre sustentada pela teoria, como já foi anteriormente referido.

Niza salienta que

Thelen (1960), na sua perspetiva de interação social chamou a atenção para os inconvenientes de se tentar ensinar conhecimentos académicos sem ensinar o processo social que os engendrou.

É por isso que, para nós, a formação se deverá processar de preferência a partir da experiência contextualizada, alternando com a reflexão crítica e teorizante ou no próprio contexto organizacional de serviço (Niza, 1997, p. 20).

De acordo com Santana (1998) e com Niza (1997), o modelo de formação e o modelo pedagógico do MEM:

– **é sociocentrado** – as pessoas realizam a sua formação no seio dum grupo que está em permanente negociação de acordo com os interesses de cada elemento e os interesses do grupo, no âmbito da formação cooperativa. Todos os elementos do grupo cumprem diversos papéis: o de objeto, de agente e o de sujeito da sua própria formação. Deste modo a formação torna-se autoformação cooperada;

- **é contratado** – no sentido de que não é obrigatório e desde o princípio são esclarecidos os papéis que cada formando assume e as suas expectativas em relação à formação sempre com uma participação cooperada entre os elementos participantes. Deste modo, clarificam-se as carências e as pretensões de cada um, de acordo com os recursos do grupo, surgindo, na maior parte dos casos, projetos para trabalhos ou formação realizados em grupos;
- **é isomórfico** – porque pressupõe claramente um sistema pedagógico através dos princípios, das estratégias e do método utilizado, procurando ajudar na mudança entre a condição de formação e as práticas dos professores que frequentam a ação;
- **principia na experiência e no significado que lhe é atribuído** – a formação no MEM parte sempre da partilha de experiências onde está enraizada toda a construção do modelo pedagógico; reflete-se sobre toda a experiência, sobre tudo o que foi vivido com os alunos e na construção e atribuição de sentidos que da formação vão surgindo;
- **é um sistema de regulação formativa** – refere-se a um processo de reflexão/avaliação realizado durante a formação e que advém do circuito de comunicação e da vivência democrática, nunca perdendo de vista o projeto inicial mas motivando novos sentidos que enriquecem o que era esperado.

Niza (1997), aponta três princípios orientadores no processo de autoformação cooperada:

- **Do processo de produção para a compreensão** – É através da prática do professor em formação e pela reflexão sobre a mesma que o formando constrói a sua aprendizagem. A reflexão sobre o que foi experimentado permite a tomada de consciência de todo o caminho andado.
- **Da intervenção para a comunicação** – Sempre que o formando manifesta o seu interesse em elaborar um trabalho, para posteriormente comunicar ao grupo, este concentra-se em determinado objetivo, organiza a natureza e as linhas sobre as quais irá discorrer o seu tema. Concluída e analisada esta preparação, irá então passá-lo à prática, expondo-o ao grupo a fim de que o mesmo possa ajuizar e fazer os seus comentários, sempre num sentido pedagógico, cujo desiderato a atingir será sempre o aperfeiçoamento da sua prática. Deste modo surge a oportunidade limar determinados aspetos que, à primeira vista, não mereciam relevância.
- **Da experiência pessoal para a didática à posteriori** – A reflexão, desencadeada em grupo, é propiciadora de mudanças, no entanto, precisa da clarificação de conceitos que vêm muitas vezes da teoria.



Figura n.º 1 - Processo de autoformação cooperada

A figura anterior mostra-nos o processo de autoformação cooperada em que há uma relação entre todos os princípios orientadores preconizados pelo MEM através de Niza (1997), tendo sempre por base as práticas que os seus professores realizam. Estas são o pilar de todo processo, são o ponto de partida e de chegada. É pelo aperfeiçoamento delas que todos lutam e decidem passar pelo processo descrito.

3.2. Permuta de aprendizagens

O modelo educativo que o MEM propõe, é o mesmo que é defendido para a formação de professores e que se baseia no isomorfismo pedagógico. É uma “metodologia que consiste em experienciar, através de todo o processo de formação, as atitudes, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais” (Niza, 1997, p. 25).

Em breve síntese, temos que, aquilo que o professor assimila na autoformação cooperada, irá posteriormente, exercitar na sala de aula, com maior confiança, maior determinação, bem mais documentado e com mais segurança.

3.3. Modalidades de formação

No seu conjunto, as linhas sobre as quais se desenrolam as formações praticadas no MEM, são de carácter prático, com um plano isomórfico ou análogo, facultando uma série de competências, que nos dias que ocorrem, se exige ao desempenho da missão docente. Todas as habilitações adquiridas nestas formações têm um sentido de autorresponsabilização e uma maior independência para o professor que nelas se insere. Santana expressa que “para além dos efeitos no desenvolvimento pessoal, a formação sociocentrada desenvolve competências de ordem social e moral que apelam para os valores da participação, da partilha e da vivência democrática” (Santana, 1998, pp. 5-12).

A aprendizagem acontece em diversos momentos estabelecidos no Regulamento Interno desta Associação: nos grupos cooperativos; no congresso anual, no encontro nacional da Páscoa, nos sábados pedagógicos, nos cursos de iniciação ao modelo e também nos momentos de formação ocasional. Por vezes, àqueles que já lecionam segundo o modelo, são dirigidos convites, por algumas entidades, para facultarem formação fora do Movimento que vale a pena destacar: Ministério da Educação, Autarquias, Centros de Formação de Professores, Sindicatos de Professores, e até por Escolas onde são organizados Ciclos de estudos. O MEM nunca recusou estas oportunidades que lhe são dirigidas uma vez que são ocasiões propícias à divulgação das experiências do modelo pedagógico que pratica.

Todos estes momentos que ocorrem, formalmente ou não, são, para o MEM, ocasiões muito marcantes devido à oportunidade de divulgação do seu modelo pedagógico.

3.4. Estruturas de Formação Cooperada

3.4.1. Grupos Cooperativos

Tal como já foi acima referido, é pela partilha de práticas, em contexto de formação, que depois são refletidas e fundamentadas, partindo das dúvidas apresentadas se constroem, muitas vezes, instrumentos de trabalho em reflexões teóricas.

Assim, é nos grupos cooperativos onde os associados participantes dialogam, investigam, refletem, retiram conclusões e planeiam projetos relacionados com um determinado tema para um melhor futuro desempenho profissional.

Os Grupos Cooperativos podem apresentar um papel técnico-pedagógico de avaliação e planeamento das práticas; uma função instrumental de edificação e partilha de documentos úteis ao trabalho pedagógico e um papel científico pois dá-se um aprofundar da teoria.

3.4.2. Sábados de animação pedagógica

É no seio dos Núcleos Regionais que todo o processo dos sábados se desenvolve. Podem apresentar-se de três formas distintas:

- Jornadas pedagógicas (temáticas) que se realizam em setembro e que se assemelham a pequenos congressos regionais;
- Relatos de práticas, em simultâneo, de acordo com o grau de (pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo, secundário e superior), finalizando com um debate;
- Sessões plenárias onde são apresentados e discutidos trabalhos académicos ou temas que fazem parte da atualidade e que estejam relacionados com a Educação.

Organizam-se mensalmente, ao longo de uma tarde, sessões de propagação e reflexão do trabalho daqueles que utilizam o modelo pedagógico do MEM, para os quais se convidam os professores da região. Em alguns Núcleos Regionais poderão acontecer simultaneamente várias sessões (por nível de ensino), ou não, em diferentes salas, as quais finalizam com um plenário.

3.4.3. Congresso anual

O congresso anual apresenta-se como o ponto alto do ano de trabalho. É um grande momento de formação, aberto a sócios e a não sócios. É constituído por dois momentos distintos, em que os congressistas podem participar em algumas sessões plenárias, onde se debatem temas com grande pertinência na atualidade pedagógica e em inúmeros “relatos de práticas” em forma de workshops (cerca de oitenta a noventa), onde se relatam experiências com o auxílio dos materiais que foram utilizados. Estes têm como objetivo promover o debate, a reflexão e o aperfeiçoamento pedagógico.

3.4.4. Encontros de formação

3.4.4.1. Encontro nacional da Páscoa

O encontro nacional da Páscoa é um momento de reflexão e aprofundamento interno destinado somente a sócios do Movimento que se realiza ao longo de um dia e meio. Destina-se à discussão de temas atuais do Sistema Educativo ou da intervenção pedagógica de seus associados como por exemplo Necessidades educativas especiais, Projeto educativo de escola, entre muitos outros.

Deste encontro sucedem as orientações e sugestões para o desenrolar do trabalho do MEM que serão difundidas e adotadas no Congresso como fatores de planificação do ano letivo seguinte¹.

3.4.4.2. Encontros Nacionais (por grau de ensino)

Organizados pelas Comissões Permanentes Especializadas por graus de ensino, os Encontros Nacionais realizam-se ao longo do ano e poderão tratar diversas temáticas que advêm das necessidades específicas para aprofundamento pedagógico².

3.4.4.3. Encontros Inter-regionais

Os Encontros Inter-regionais são constituídos por relatos de práticas e painéis onde se debatem temas de aperfeiçoamento ou de inovação curricular. Assumem também a forma de troca de trabalhos entre os diversos Núcleos de acordo com a afinidade ou com a proximidade geográfica. Estes Encontros são promovidos pelas Comissões Coordenadoras Regionais³.

3.5. Formação Cooperada

Este Movimento decidiu “fazer acreditar as suas práticas porque construiu, em homologia processual, um modelo de formação”.

Este modelo de formação, em consonância com a mesma fonte, possui um plano para apoiar os formandos que se baseia na reflexão crítica sobre o desenvolvimento da ação. É um modelo “inovador e alternativo” das práticas comuns uma vez que ajuda a

construir o “cenário pedagógico”, da mesma forma que acompanha e supervisiona em cooperação a implementação do modelo.

No quadro do Sistema Nacional de Formação Contínua e para efeitos de progressão na carreira, o MEM desenvolve formação cooperada (acreditada), nas modalidades de Curso, Oficina, Estágio e Projeto, segundo as regras previstas no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (D.R. 249/92 de 9 de Novembro). O seu Centro de Formação criado em 1993, é orientado por professores que constituem uma equipa de formadores certificados⁴.

3.5.1. Cursos de Análise Evolutiva do Modelo

As ações de formação que sempre foram designadas como “Sábados Pedagógicos” foram constituídas em ações acreditadas, na modalidade de curso, com um número de vinte e cinco horas presenciais e a atribuição de um crédito.

As sessões ficam divididas em dois momentos com a duração de uma hora e trinta minutos. Na primeira parte de cada sessão são apresentados, de forma expositiva, aspetos do modelo do MEM com o auxílio de suportes multimédia, podendo ainda ser apoiados por textos de referência. Na segunda parte são analisados relatos de práticas, por ciclos de ensino ou outros. Já no final da sessão há um debate em forma de reflexão crítica.

O curso desenvolve-se de acordo com os seguintes objetivos:

- Atualizar a informação sobre investigação e estudos realizados particularmente no âmbito teórico da perspetiva sociocultural, da psicologia cultural, da pedagogia crítica e dos estudos do currículo;

- Construir a capacidade de análise crítica e avaliativa sobre a prática pedagógica a partir do seu relato;
- Desenvolver a competência reflexiva sobre as práticas educativas;
- Sensibilizar para a mudança de práticas pedagógicas dos professores convidados;
- Analisar e debater as políticas educativas especialmente relevantes para o desenvolvimento do currículo⁵.

3.5.2. Oficinas de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM

O objetivo destas oficinas é precisamente motivar os professores que estejam interessados em iniciar este modelo pedagógico. Em geral, as sessões decorrem numa sala de aula onde se pratica o modelo pedagógico do MEM. Estas, são orientadas por professores que têm mais experiência e que orientam os formandos para a implementação do modelo com seus os alunos. Apoiam também os formandos na leitura dos textos relacionados com o modelo pedagógico e na introdução das mudanças nas suas práticas pedagógicas.

As oficinas têm a duração de vinte e cinco horas que se distribuem em sessões de duas ou três horas e por mais vinte e cinco horas de trabalho autónomo. Estas realizam-se ao longo de todo o ano letivo para que os formandos tenham oportunidade de aplicar o que aprendem nas suas salas de aula.

O modelo pedagógico é trabalhado pela abordagem:

- do desenvolvimento da formação democrática na escola;
- da organização social das aprendizagens;
- do tempo de trabalho nos projetos dos alunos;

- do tempo de comunicação dos alunos e do tempo dos professores;
- do tempo de estudo autónomo;
- do plano individual de trabalho;
- do ensino interativo para ajuda às aprendizagens;
- da avaliação, planeamento e regulação dialógica, em cooperação educativa⁶.

Estas oficinas são acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores para que os professores que as frequentam possam usufruir dos créditos que necessitam para a sua progressão na carreira.

3.5.3. Estágios no Modelo Pedagógico do MEM

Os estágios no modelo pedagógico do MEM dão seguimento à oficina de iniciação anteriormente referida. Nesta modalidade de formação pretende-se que os formandos sejam capazes de desenvolver ainda mais os mecanismos pedagógicos necessários à implementação do modelo nas suas salas de aula.

Realizam-se em grupos pequenos em que uma colega que detenha mais experiência apoie, sempre, com o objetivo obter soluções para as dificuldades que vão surgindo.

3.5.4. Projeto de aprofundamento no modelo pedagógico do MEM

Os projetos de aprofundamento visam desenvolver e aprofundar o modelo pedagógico do MEM através da formação permanente. São produzidos diversos estudos e ensaios, construídos materiais de apoio ao trabalho e instrumentos para serem utilizados no trabalho pedagógico. No seio do grupo, participante no projeto, são também promovidos o aprofundamento teórico e a reflexão.

Os grupos são constituídos de sete a quinze elementos que deverão ser sócios do MEM, com práticas dentro do modelo, e que apresentem interesse em aprofundar essas práticas, durante vinte e cinco horas em sessões presenciais e cinquenta horas de trabalho autónomo.

Com o objetivo de analisar as práticas educativas e o aprofundar teórico, estudam-se os seguintes domínios:

- as componentes estruturais do modelo (circuitos de comunicação; estruturas de cooperação);
- participação democrática direta na gestão da ação educativa);
- a aplicação do modelo pedagógico do MEM à gestão do currículo oficial;
- as formas de organização e gestão cooperadas do currículo e da sala de aula;
- o desenvolvimento da ação educativa (rotinas pedagógicas, planeamento, distribuição das atividades, avaliação cooperada);
- o clima social da formação democrática e os princípios estratégicos da intervenção educativa;
- a intervenção na comunidade e a intervenção com as famílias e as instituições locais;
- o trabalho de equipa entre os profissionais na escola;
- a construção cooperada dos projetos educativos nas escolas;
- a função de regulação cooperada dos projetos no âmbito dos grupos cooperativos e do Conselho de Formação Cooperada nos Núcleos Regionais;
- a comunicação e divulgação dos produtos decorrentes da ação de formação/investigação⁷.

3.6. Atividades de Extensão Pedagógica

Há professores que pertencem ao Centro de Formação do MEM e que têm oferecido formação às escolas onde estão inseridos de forma a promover a qualidade educativa e o sucesso escolar.

Têm sido constituídos também diversos protocolos de colaboração com Instituições de Ensino Superior para a Formação de Professores, em que há uma participação direta nas práticas pedagógicas que esses estabelecimentos proporcionam nos seus cursos⁸.

3.6.1. Oficina de diferenciação: ensino individualizado e trabalho autónomo na sala de aula

O MEM estende socialmente o seu trabalho pedagógico para satisfazer os diversos pedidos realizados por parte de algumas escolas. Assim sendo, dá ações de formação de forma gratuita para promover uma escola de igualdade. Através de contratos com alguns agrupamentos de escolas que pretendem o sucesso dos seus alunos assim como a adoção da inclusão nos seus projetos curriculares o MEM propõe algumas das suas estratégias de forma a criar uma escola para todos.

A realização desta oficina é precisamente uma dessas estratégias, implicando a organização de um tempo em que todos os dias se trabalha o treino e o estudo, sempre guiados por um PIT e complementados pelo apoio que o professor dá aos alunos que demonstram dificuldades, de forma constante e de modo a chegar a todos, para garantir o sucesso da aprendizagem na sala de aula.

Esta ação tem como objetivo:

1. Estudo de um modelo de organização dos dispositivos de apoio ao trabalho autónomo contratualizado com os alunos.
2. Conceção de um plano individual de trabalho semanal para treino de capacidades e estudo dos conteúdos que garantam a construção das competências curriculares essenciais e das respetivas metas de aprendizagem.
3. Conceção de mapas de registo para monitoragem do trabalho de aprendizagem.
4. Construção de ficheiros para uso individualizado⁹.

3.7. Colaboração com Instituições de Ensino Superior

Têm sido estabelecidos diversos acordos de colaboração entre algumas Instituições de Ensino Superior, que se estão direcionando para a formação de professores e o Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Em conjunto empenham-se na iniciação, e desenvolvimento da profissão docente.

Esta colaboração tem como finalidade aumentar toda a cooperação existente entre as partes envolvidas através de:

- colaboração em atividades de formação, em projetos de investigação e intervenção desenvolvidos, no âmbito nacional e internacional, de forma participada;
- apoio científico-pedagógico a programas de formação contínua de professores;

- colaboração em alguns domínios de ensino e na promoção de ações específicas de formação, nomeadamente na realização conjunta de colóquios, conferências, seminários e atividades similares;
- cooperação no desenvolvimento de ações de prestação de serviços à comunidade, particularmente na promoção da inclusão e do sucesso educativo, para evitar o abandono escolar.

Às instituições com quem o MEM colabora, disponibiliza:

- a informação sobre as práticas educativas e de formação docente que integram o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna;
- a cedência graciosa de todos os números publicados anualmente da revista *Escola Moderna*;
- o acesso gratuito aos alunos da formação inicial dos cursos de Educação Básica e Secundária às ações desenvolvidas nos sábados pedagógicos, organizados pelos Núcleos Regionais;
- o acesso a escolas, como locais de estágios para os alunos¹⁰.

As Instituições de Ensino Superior com as quais o MEM colabora são as seguintes:

- Universidade de Aveiro
- Universidade do Algarve
- Universidade de Évora
- Universidade da Madeira
- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto
- Instituto Piaget de Almada

- Instituto Politécnico de Leiria
- Instituto Superior de Psicologia Aplicada

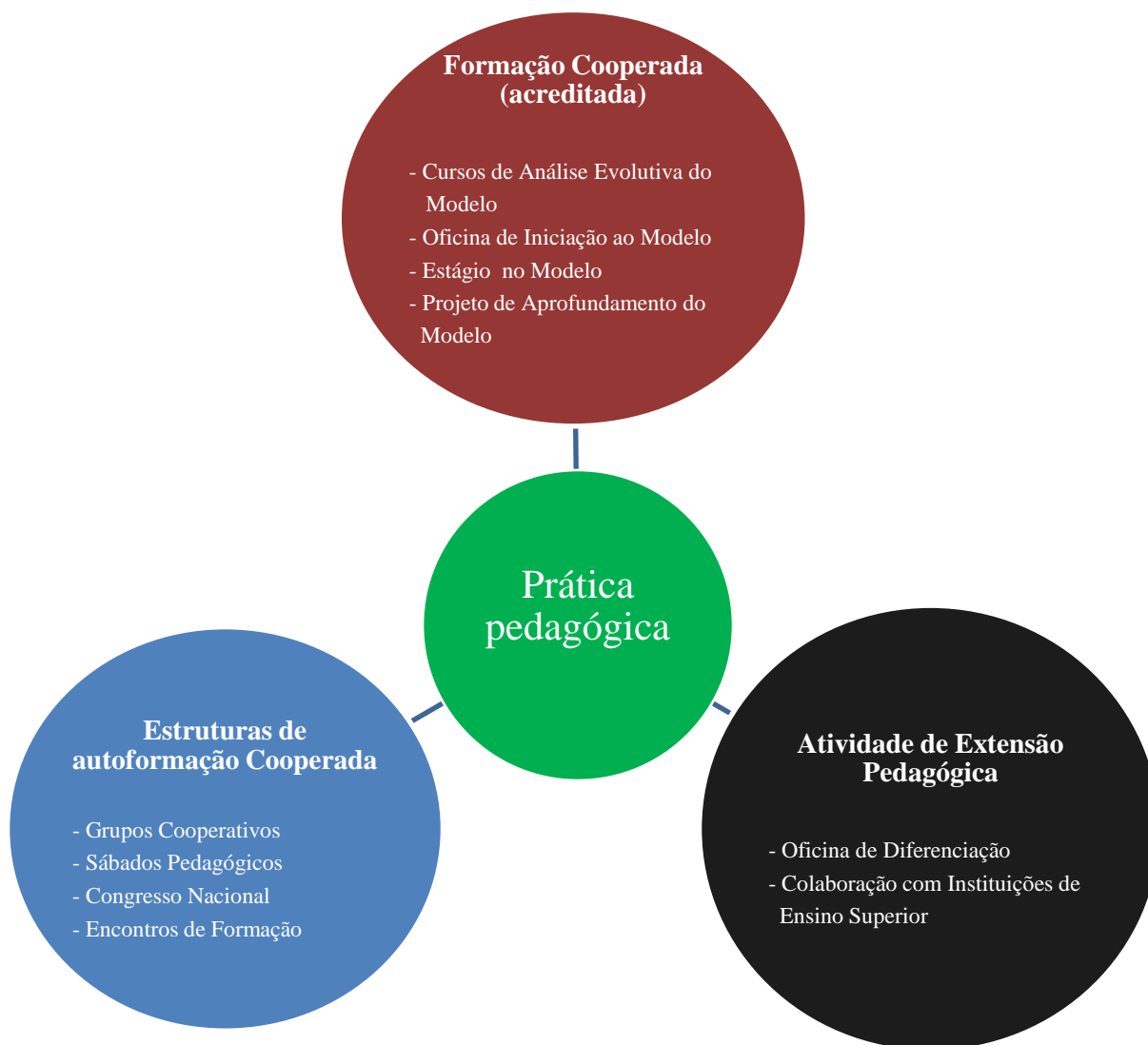


Figura n.º 2 – Estruturas de Autoformação Cooperada (baseada no esquema que é apresentado pelo site do MEM)¹¹

Em jeito de conclusão apresentamos a figura anterior que nos mostra as diversas modalidades de formação existentes no MEM. A partir dela podemos verificar que qualquer uma das modalidades de formação disponibilizadas pelo MEM tem como centro, ou ponto de partida, as práticas desenvolvidas por este modelo pedagógico.

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

Metodologia do Estudo Empírico

4.1. Questões e objetivos

A escola como instituição está inserida na sociedade e, deste modo, acompanha as metamorfoses que vão surgindo. Por vezes a própria escola coloca-se na vanguarda das mudanças metodológicas que surgem na educação.

É de extrema urgência que se inicie e reinicie, quantas vezes forem necessárias, a alteração dos costumes de ensino de antanho. Poderá ser doloroso, para certos professores despedirem-se do modo como aprenderam, mas é uma situação fundamental se quiserem preparar os alunos para o futuro que cada vez mais se relaciona com a tecnologia. Há que entender que os tempos são outros e o passado ficou para a história. A atualização para quem quer que seja é o que se pretende quer na prática quer na teoria.

Na verdade a mudança de atuação 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, p. 197).

A mudança de práticas é algo que se vislumbra ser fundamental de forma a acompanhar e melhorar o processo educativo. “A escola aprende quando a postura do prático reflexivo torna-se corriqueira, quando a análise das práticas e dos funcionamentos está na origem de todo o ajuste”. A partir do momento em que os professores decidam refletir sobre a sua prática passam a ser “pesquisadores” no seio das suas práticas (Perrenoud, 2002b).

O presente trabalho, ao pretender estudar as práticas pedagógicas de um professor que implementa o modelo pedagógico do MEM, poderá representar uma porta aberta para muitos professores, sequiosos pela melhoria das suas práticas e pela sua adequação aos tempos que ocorrem. No entanto, para pôr em prática o modelo pedagógico do MEM é importante fazer formação. Não basta a leitura de alguma bibliografia, é preciso saber aplicá-lo e para isso é fundamental estar inserido num grupo de formação.

Optamos por desenvolver o nosso estudo numa sala onde este modelo é praticado uma vez que pretendíamos estudar práticas inovadoras. É natural que, num estabelecimento escolar onde os professores norteiam a sua conduta pedagógica em concordância com os princípios da ação educativa do MEM, há maior abertura, mais oportunidade de descoberta e de operacionalidade, concorrentes para o desenvolvimento de competências porque o MEM propicia esse sentimento cooperativo, aberto e democrático entre professor e alunos e vice-versa.

Foi neste contexto que desejamos entender como se desenvolvem as práticas pedagógicas tendo sempre como grande objetivo a otimização da aprendizagem.

Formulamos a nossa questão fundamental do seguinte modo:

– Serão as práticas do Movimento da Escola Moderna inovadoras?

A partir desta desenvolvemos o nosso raciocínio desdobrando-o noutras questões importantes:

– Em que sentido o MEM, enquanto comunidade profissional de autoformação cooperada de professores, contribui para a mudança pedagógica?

– Como se caracterizam e como se desenvolvem as práticas educativas do MEM?

– Que contextos de aprendizagem e que implicações mantêm os atores educativos neles envolvidos?

Os objetivos seguintes encontram-se subjacentes às questões atrás enunciadas:

- Perceber se as práticas desenvolvidas pelos professores do modelo pedagógico do MEM são inovadoras;
- Perceber o papel do MEM, enquanto comunidade profissional de autoformação cooperada, no processo de mudança pedagógica dos professores;
- Caracterizar as práticas educativas dos professores do MEM;
- Caracterizar os contextos de aprendizagem e as implicações que mantêm os atores educativos neles envolvidos.

Através destes objetivos, desejamos então descrever uma prática pedagógica que poderá ser inovadora, reflexiva e que se adapte, cada vez mais, aos diferentes alunos que temos na escola.

4.2. Opção metodológica: estudo de caso de natureza qualitativa

Para a realização deste estudo fizemos investigações sobre perspetivas metodológicas que fossem adequadas para a investigação em educação. Deparamo-nos com uma imensidão de obras e artigos o que, para um investigador principiante, se torna um pouco confuso. No entanto, todas as leituras se tornaram fundamentais para a clarificação conceptual e para a construção de significados.

Um trabalho de investigação ou estudo empírico implica que o investigador se envolva no contexto que pretende estudar, isto é, que partilhe diretamente e durante algum tempo das experiências vividas nesse contexto.

A convivência direta com a realidade escolhida para estudo envolve e conduz-nos à tomada de consciência de que são inúmeros os trilhos que nos podem direccionar para a verdade e que todos devem ser tidos em conta.

A seleção de uma forma de abordagem do problema a ser estudado constitui, como se verifica em todos os trabalhos científicos, uma carência de modo a certificar uma base metodológica ajustada ao estudo que se ambiciona efetuar. Na “investigação educacional o objetivo central é a identificação e caracterização dos paradigmas metodológicos isso é importante à organização do estudo e serve de guia metodológico” (Afonso, 2005, p. 12).

Na educação, como em outras áreas científicas, existem diversas questões que suscitam e requerem uma investigação cada vez mais aprofundada. Durante certo tempo, alguns pesquisadores, nas suas investigações usaram o paradigma quantitativo ou positivista. No entender de Bogdan e Biklen (1994), teóricos em educação há, como Smith (1983), Stainback e Stainback (1985), Howe (1988), Firestone (1987), Smith e Heshusius (1986), que debateram as dissemelhanças entre a pesquisa do género quantitativo e qualitativo ou se ambas podem e devem ser aglutinadas.

Segundo Natércio Afonso (2005), não existe incompatibilidade entre estas duas visões, mas sim alguma confusão. Para este autor a querela existente entre os apologistas e os seus antagonistas, tem a ver mais com a “questão da subjetividade versus objetividade”, questão que quanto a ele não se justifica, tendo em conta que a realidade é socialmente construída. Assim qualquer estudo de carácter quantitativo ou qualitativo envolve sempre informações adstritas a cada sujeito.

Miles e Huberman (1984, cit. por Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994) admitem existir, na verdade, um desvio entre a dissertação e a experiência, mas se ao nível da dissertação as duas abordagens são incompatíveis, ao nível da prática geralmente combinam-se. Resguardam-se, assim, a existência de “um *continuum* metodológico entre qualitativo e quantitativo.”.

Assim sendo, a discussão entre estas duas perspetivas justificava-se no período em que prevaleciam os presumíveis positivistas do behaviorismo no âmbito científico “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, p. 15).

Presentemente, já é habitual o uso da investigação qualitativa no âmbito educacional.

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 perceções pessoais (Bogdan e Biklen, 1994, p.11).

Esta metamorfose que no plano estratégico da investigação é bem-vinda, ao ser aceite, significa que por detrás de tudo isto está um trabalho árduo, fruto de uma luta ardente para investigar questões educativas e que é assumida em grupo ou individualmente, contra certos ditames que tentam cancelar, a qualquer preço, uma tarefa que já produz resultados expressivos. Investigar a realidade educativa é algo deveras, complicado uma vez que é necessário lidar com a ação humana que é muito subjetiva.

As Ciências da Educação têm demonstrado afirmação, isto numa “lógica de mestiçagem epistemológica e metodológica, produzindo de facto uma comunidade científica autónoma com uma cultura própria. [...] não deixando, no entanto, de refletir as matrizes das diversas ciências sociais em que se alicerçam...” (Afonso, 2005, p. 11).

De acordo com Bodgan e Biklen (1994) é importante também dirigir um olhar atento às mudanças que vão surgindo nos métodos qualitativos, oriundos da antropologia, pois, veem a investigação qualitativa através da sociologia e defendem que os estudos de carácter qualitativo adotam distintas designações de acordo com os

investigadores e suas perspectivas. Para melhor clarificarmos, pode assumir algumas denominações tais como: “interacionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo.” (idem: 17).

A expressão investigação interpretativa é utilizada por Frederick Erickson (1986, cit. por Lessard-Hérbert et al., 1994, p. 31) e abrange um conjunto das diferentes situações já referidas: “observação participante, etnografia, estudo de casos, interacionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa”.

No parecer destes autores, mesmo tendo em conta que se deparam com desiguais conceitos, todas elas conferem, até um certo limite, um determinado valor à interpretação que é atribuída às coisas, pelos participantes, daí que esses pontos de vista facultem o destaque da ação interior das situações.

De um modo geral, as análises qualitativas, no entender de Bodgan e Biklen (1994), embora se expandam em diversos âmbitos e usem muitas formas, abarcam trabalho de campo, o que compromete estar no universo do sujeito dentro do seu espaço para recolher informações explicativas, inventariar o que sucede, tomar parte nas atividades dos sujeitos e tentar assimilar a sua maneira de ajuizar.

No nosso estudo, em que a indagação se restringe a uma escola, mais rigorosamente, ao que acontecia com a turma de alunos e com a sua professora, numa sala de aulas, demos especial atenção ao qualitativo, precisamente, pela nossa preocupação fundamental consistir na perceção daquela situação micro social ou, mais concretamente, entender, se a professora possui uma prática inovadora uma vez que utiliza o modelo pedagógico do MEM.

Bodgan e Biklen (1994, p. 54), lembram-nos que “a realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma como é percebida.” Assim, aproximamo-nos da percepção geral desta complicada e diligente realidade uma vez que a nossa conveniência é, acima de tudo, conhecer e aprender com as condições particulares já referidas, e não tentar compreender um método abstrato ou um caso geral.

Queremos também mencionar que estamos cientes de que a imparcialidade e objetividade do pesquisador são inatingíveis. Uma vez que a investigação é uma atividade humana e social, os acontecimentos não se manifestam de um modo objetivo e espontâneo aos olhos do investigador. Pelo contrário, é por meio das indecisões e das interrogações que vai aplicando sobre os acontecimentos, ao longo da expansão que o conhecimento sobre a situação analisada vai ganhando forma.

Ludke e André (1986, pp. 2-5) salientam que o “conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo...” e a função a desempenhar pelo investigador “é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.”, tendo portanto, de fazer uma ligação da informação que possui com as recentes certezas, que vai estabelecer a partir da pesquisa.

Esta investigação pode situar-se, a nível metodológico, como sendo de carácter qualitativo e interpretativo. A recolha dos dados foi realizada em ambiente natural tendo sempre a preocupação de captar as diversas variáveis que constante e simultaneamente interagem. Tendo em conta as características específicas desta investigação pode dizer-se que está inserida numa abordagem do género de estudo de caso (Ludke e André, 1986, Bodgan e Biklen, 1994, Afonso, 2005), uma vez que a área a ser investigada limita-se à sala de aula, mais especificamente às práticas de uma professora com os seus alunos.

Cada vez mais, perante a mudança natural inerente a todos os seres vivos, se queremos verdadeiramente responder aos desafios atuais da investigação educacional, temos que ter uma postura de pesquisa, onde o investigador se introduz no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las e ganhar a sua confiança, recorrendo a diversos métodos de investigação, consoante os problemas e os contextos em estudo.

Um estudo de caso refere-se sempre ao que é “particular, específico e único”. Pode parecer semelhante a outros já realizados, no entanto tem sempre um proveito inerente (Afonso, 2005). Pode ser realizado de diversas formas, através de contactos telefónicos, pela internet, entre outros. No entanto nesta investigação optamos pela interação direta entre o investigador e os participantes de forma a melhor compreender os comportamentos inerentes ao nosso objeto de estudo.

A preferência por uma escola 1.º Ciclo do Ensino Básico prendeu-se com o facto do ambiente em estudo estar mais perto da vivência profissional do investigador e pela plena consciência de que o intenso conhecimento do espaço de intervenção contribui para uma intervenção mais apropriada. A investigação deve ser realizada

(...) 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 refletem-se no self, que afeta a investigação, e assim sucessivamente (Peter Woods, 1991, p. 11).

Fazendo uma coletânea das investigações e das conclusões a que chegaram todos os referidos pesquisadores neste trabalho, seus pontos de vista e as interpretações que cada um tem, concluímos que todas elas são de uma importância digna de registo e que só contribuíram para a aculturação na área em que nos encontramos.

Para além da melhoria que esta investigação pode trazer a nível pessoal e profissional seria relevante se pudesse contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, proporcionasse informação de modo a evitar a repetição de incorreções,

originasse posturas e processos mais adequados aos mais diversos contextos e como grande consequência que a aprendizagem, onde os professores tivessem este tipo de práticas, fosse mais significativa para os alunos.

4.3. Instrumentos utilizados na investigação

Os dados podem ser conseguidos, pelo investigador, através de “transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. (...) Também incluem diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais” (Bodgan e Biklen, 1994, p. 49). Toda esta documentação primária, que podemos colher na sala de aula ou fora dela, será, posteriormente analisada e retiradas as correspondentes ilações que julgamos ser as mais adequadas ao nosso estudo.

A nossa recolha de dados centralizou-se, na sala de aula onde efetuamos a nossa observação, no contacto direto com os alunos por meio do diálogo, através de perguntas informais e dum modo especial, observando as intervenções por eles efetuadas no decorrer das atividades durante o tempo das aulas.

A recolha de dados para este estudo em que observamos o paradigma das práticas de ensino do MEM, proporcionou-nos um grande contributo no que respeita à investigação qualitativa ou naturalista. Julgamos que não nos afastamos muito das opiniões dos autores experimentados nestas lides, tais como: (Ludke e André, 1986, Bodgan e Biklen, 1994, Lessard-Hérbert et al., 1994 e Natércio Afonso, 2005).

Como técnicas de recolha de dados utilizamos a observação e a entrevista. Auxiliamo-nos também de outros materiais de apoio como fotografias, e trabalhos de alunos (fotocopiados e digitalizados).

4.4. Observação participante

A observação não é apenas um simples ver mas sim dirigir um olhar atento a tudo o que se passa numa constante interação. Relativamente a este assunto Patrick Boumard refere que “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.” (Boumard, 1999, p. 2).

A observação é uma técnica muito verdadeira e útil para a colheita de dados. Nela, “a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”. O autor supracitado refere que as observações realizadas nos contextos habituais do objeto de estudo, são chamadas de observações naturalistas ou observações de campo (Afonso, 2005, p. 92).

Assim sendo, entranhamo-nos no dia-a-dia de uma turma de terceiro ano de escolaridade, no tempo de aulas curriculares, cuja prática pedagógica desenvolvida pela professora titular de turma se baseava nos princípios pedagógicos defendidos pelo MEM, com o fim de observarmos o decorrer das atividades letivas de forma a entendermos a relação pedagógica existente entre alunos e professora, assim como se desenvolviam as atividades tendo em conta o Currículo Nacional.

A professora da turma desde logo demonstrou disponibilidade e entusiasmo por colaborar neste estudo. A diretora pedagógica autorizou também a nossa entrada na escola sem colocar nenhum obstáculo.

Antes de iniciarmos a nossa observação na sala de aula relembramos o nosso objetivo de estudo o qual se prendia com o desenvolvimento das práticas do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e a inovação pedagógica.

Visitamos a sala de aula desde janeiro a junho do ano letivo dois mil e dez, dois mil e onze. A nossa visita à escola foi interrompida em algumas semanas devido a interrupções letivas.

Tabela n.º 2 – Exemplo de uma semana de observações (parte I)

	Data	Local	Situação observada	Interrupções
Observação 1	23 de janeiro 09h00 às 12h20 e das 14h00 às 15h30	Sala de aula	- Planificação semanal/diária - Tarefas - Ler, Mostrar e Contar - Língua Portuguesa - Matemática Coletiva - Tempo de Estudo Autónomo - Balanço do dia	Aula de Expressão Musical e Dramática 10h30 às 11h30
Observação 2	24 de janeiro 09h00 às 12h20 e das 14h00 às 15h30	Sala de aula	- Plano do dia - Tarefas - Ler, mostrar e contar - Tempo de Projetos - Trabalho de Texto - Matemática Coletiva - Os Livros e a Leitura - Tempo de Estudo Autónomo - Balanço do dia	-----
Observação 3	25 de janeiro 09h00 às 12h20 e das 14h00 às 15h30	Sala de aula	- Plano do dia - Tarefas - Ler, Mostrar e Contar - Língua Portuguesa - Tempo de Estudo Autónomo - Balanço do dia	Aula de TIC 10h30 às 11h30 Aula de Inglês 11h30 às 12h20

Tabela n.º 2 – Exemplo de uma semana de observações (parte II)

	Data	Local	Situação observada	Interrupções
Observação 4	26 de janeiro 09h00 às 12h20 e das 14h00 às 15h30	Sala de aula	- Plano do dia - Tarefas - Ler, Mostrar e Contar - Matemática Coletiva - Tempo de Projetos - Tempo de Estudo Autónomo - Balanço do dia	Aula de Expressão Físico Motora 10h30 às 11h30
Observação 5	27 de janeiro 09h00 às 12h20 e das 14h00 às 15h30	Sala de aula	- Plano do dia - Tarefas - Ler, Mostrar e Contar - Matemática Coletiva - Língua Portuguesa - Tempo de Estudo Autónomo - Conselho de Cooperação - Balanço do dia	-----

Na nossa investigação tentamos minorar o designado “efeito do observador”, diminuindo as probabilidades de alterar o comportamento do grupo. Assim a investigadora participou em algumas tarefas apoiando alguns grupos nos tempos de projeto e as crianças que precisavam de ajuda nos tempos de estudo autónomo. Muitas vezes era solicitada, por parte das crianças, a sua participação nos comentários que eram realizados aos trabalhos ou no balanço do dia. Assim, todo o grupo familiarizou-se com a sua presença e naturalmente foi incluída.

Ao participar nas atividades que se desenvolveram na sala de aula a observadora tornou-se participante, registando por escrito tudo o que ia observando num caderno de apontamentos e depois transcrevia para o seu diário de bordo que consistia numa grelha

onde estavam registadas as categorias e indicadores encontrados, isto é, os aspetos que achava relevantes.

Na primeira linha figura o nome da investigadora, data e hora, o contexto e o espaço onde foi realizada a observação. Logo de seguida pode encontrar-se o registo do que foi observado e um espaço para as inferências.

No documento de registo da observação participante deve constar a parte onde são descritos os acontecimentos e outra onde é realizada a reflexão. A parte descritiva narra de forma pormenorizada as descrições das pessoas, dos comportamentos, das conversas, dos objetos e do espaço onde se desenvolve toda a ação (Bogdan e Biklen, 1994).

Apresentamos de seguida um excerto da grelha de registo da observação participante. As grelhas contêm todos os relatos das observações realizadas, no entanto, não as apresentaremos pelos motivos anteriormente referidos. Assim sendo em anexo constarão apenas as grelhas referentes à semana apresentada.

Tabela n.º 3 - Grelha de registo da observação participante (parte I)

Data: 25/05/2011 Contexto: Sala de aula Observador: Carmen Gonçalves Rodrigues		
Hora	Relato da observação	Inferências
14h00	<p>Após o almoço, a aula recomeçou com a F a fazer a leitura de um problema que tinha inventado. Porém, a enunciação do mesmo foi pouco clara e perante esta situação os comentários não surgiram.</p> <p>Foi feita uma nova leitura e assim vários foram os comentários feitos ao problema, onde lhe eram dirigidos apoios no sentido de continuar a escrever problemas complexos sendo também questionada sobre várias situações do problema, às quais a F fazia sempre questão de responder.</p> <p>Por seu lado, a professora mostrou o seu agrado ao assunto em causa e deu-lhe força no sentido de continuar assim neste bom caminho em que se situa.</p> <p>De seguida foi a vez de o J seguir para a frente dos colegas para fazer a leitura do seu problema: “O João tinha 222 cestos na loja e vendeu 151, quantos ficaram?”</p> <p>A professora questionou os restantes alunos sobre o problema e sobre quem pretendia fazer comentários e apresentar estratégias para resolver.</p>	<p>Crítica construtiva ao trabalho dos colegas.</p> <p>A aluna demonstrou saber responder às questões realizadas pelos colegas sobre o seu trabalho.</p>

Tabela n.º 3 - Grelha de registo da observação participante (parte II)

Data: 25/05/2011 Contexto: Sala de aula Observador: Carmen Gonçalves Rodrigues		
Hora	Relato da observação	Inferências
	<p>O D apresentou um modo como resolver aquele problema e a professora deu-lhe a sua concordância.</p> <p>A H enalteceu o trabalho do J e achou que ele tem melhorado mas que pode fazer ainda melhor.</p> <p>A professora achou que a H tinha razão e afirmou que o J tem melhorado muito, em especial no modo como apresenta os problemas. Denotava poucas diferenças na abordagem dos problemas. Agora apresenta mais diversidade para seu bem e agrado da turma.</p> <p>Chegou a ocasião do Q apresentar o seu trabalho: uma adivinha. Era do seguinte teor: “Qual é a coisa qual é ela que está sempre em cima e sempre em baixo?”</p> <p>Trocaram-se olhares entre os colegas um pouco pasmados à espera que alguém adivinhasse. Alguém afirmou ser o chapéu mas a resposta não estava certa. Muitas foram as respostas dadas mas não havia modos de acertar. Perante as dúvidas e incertezas o Q lá deu a resposta que também acabou por gerar dúvidas se a sua resposta estaria adequada à adivinha. Era a raiz, disse ele. Não convenceu em absoluto mas a verdade é que deu azo a várias maneiras de raciocinar sobre um determinado problema.</p> <p>Em modos de conclusão, a professora achava, por bem, que o Q deveria ter trabalhado melhor a sua adivinha para que esta obtivesse uma melhor qualidade. Contudo, achou que ele fez um trabalho positivo.</p>	<p>Reforço positivo!</p> <p>Aprender em cooperação!</p> <p>Crítica construtiva.</p> <p>Reflexão sobre e na aprendizagem.</p> <p>Crítica construtiva e reforço positivo.</p>

Segundo Bodgan e Biklen (1994), no início da investigação só devemos observar “uma hora ou menos”. Na nossa investigação começamos logo com cinco horas por dia, não só no primeiro dia como nos dias e meses que se seguiram. Esta situação deveu-se ao fator tempo. Estávamos com pouco tempo para observar e tínhamos que rentabilizá-lo pois viriam as interrupções letivas e algumas semanas em que não seria possível observar devido aos ensaios e preparações para outras atividades em que os alunos participariam.

Da nossa parte pretendíamos seguir toda a sequência das atividades realizadas no dia a dia. Desejávamos perceber a transversalidade e o desenrolar das práticas, uma vez que era de todo o nosso interesse observar toda a movimentação pedagógica, toda uma envolvimento que se conjurava em redor daquele clima, pois ainda nos sentíamos deslocados em relação a certos fatores que nos ajudariam a clarificar o entendimento de muitas dúvidas que tínhamos.

Na sua prática em trabalho de campo, Bodgan e Biklen (1994), mencionam que as observações realizadas no campo de estudo, têm uma parte descritiva e uma outra reflexiva. Na primeira, apontam para uma exposição detalhada dos intervenientes, das conversações, dos comportamentos, dos objetos, e da área física. Por seu lado, a parte reflexiva está relacionada com as apreciações de quem observa, onde estão contidas uma série de situações tais como: ideias, impressões, sentimentos, incertezas, hesitações, disputas, conflitos, estranhezas, expectativas, preconceitos, entre outras. Também, e neste contexto, dispensamos um espaço quer para a descrição quer para a reflexão ao qual designámos por inferências.

Segundo Spradley (1980, cit. por Teresa Vasconcelos, 2006), são numerosos os fatores que o observador encontra num aglomerado social: terá em conta as classes sociais, as atividades, emoções, objetivos a atingir, atos isolados, objetos, tempo e acontecimentos.

Do tempo que dispusemos para a nossa análise, tentamos situar-nos naqueles aspetos que mais nos cativaram a atenção.

Para Ludke e André (1986), só na proximidade que se estabelece através da observação dos trabalhos diários dos alunos, numa perspetiva de globalidade, sem nos desviarmos da ideia fundamental da investigação, é que é possível nos abeirarmos da perspetiva dos observados.

Sentíamos a inquietação de saber qual o tempo adequado para que o investigador permanecesse no terreno. Pois preocupava-nos se os dados recolhidos no tempo dedicado à nossa investigação, cerca de dois meses, seriam suficientes para que o nosso estudo fosse válido. Investigamos e verificamos que para Bodgan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986), o tempo de investigação pode variar consoante o estudo. Em determinadas situações são necessários períodos mais alongados devido à sua especificidade, noutros porém, este período não carece da observância do primeiro caso e sim de apenas alguns momentos.

Para nós, o tomarmos conhecimento desta informação dos supracitados autores, foi um estímulo que nos proporcionou uma certa acalmia e uma força anímica para melhor nos concentrarmos neste nosso trabalho.

O tempo de observação é subjacente ao “tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo.” (André, 1986, p. 29). De modo a salientar esta perspectiva referem que nos Estados Unidos, Ross e Kyle (1982), examinaram cinquenta e um estudos de natureza qualitativa, elaborados no sector da educação, e chegaram à conclusão que havia uma grande disparidade no período de observação, oscilando este entre as seis semanas e os três anos. Deste modo, sentimo-nos mais sossegados quanto à questão do tempo que dispúnhamos para observar.

Aquando do nosso primeiro encontro com a turma a ser observada, acercou-se de nós um certo rubor, embora houvesse uma grande empatia com a professora titular, a verdade é que aquele grupo de alunos simpatiquíssimos que encontramos, para nós desconhecidos, recebeu-nos com ar sorridente e de olhos nos olhos a brilharem como estrelas. Não foi difícil entrosar-nos no ambiente saudável naquela sala. Comunicativos, intervenientes e possuidores de muita informação, foram estes os indicativos que começamos a descobrir, relativamente aos alunos e que foram o sustentáculo da nossa

observação na sala. Todavia, não foi tarefa facilitada, pois a curiosidade e a intervenção dos alunos fez com que nos apercebêssemos que havia muita matéria a ser explorada e que estávamos ali não como simples espectadores, mas como agentes aprendizes e participantes.

Foram os alunos que, quase sem darem por isso, contribuíram para que o nosso trabalho, naquela sala de aulas, resultasse eficazmente ao ponto de em muitas ocasiões nos sentirmos quase sufocados pelas questões e solicitações que nos eram colocadas. Neste capítulo fomos bem favorecidos, noutro porém, embora nada de negativo, o certo é que muitas vezes o tempo escasseava para tomarmos notas do decorrer das situações. Surgiam duas situações: tomar nota do que estava sucedendo ou participar na atividade. Nunca deixámos de interagir com os alunos, sempre com muita atenção ao que se passava e logo que surgia uma oportunidade escrevíamos.

Para certos autores, a presença do investigador pode ser motivo de algumas alterações na conduta das pessoas que estão a ser observadas, porém, Ludke e André (1986) afirmam que há outros autores a defender o oposto, como Guba e Lincoln (1981), que corroborados em Reinharz (1979), “argumentam que as alterações provocadas no ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa”. Para estes autores, os ambientes socialmente estáveis sobre os quais é dirigida a observação, não se demovem dos seus procedimentos, mesmo sabendo que algo se está passando em sua volta.

É necessário abstrair-se destes temores porque o mais significativo 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” (Bodgan e Biklen, 1994, p. 119). E foi desta forma que agimos.

À partida a observação, segundo Maines, Shaffir e Turowetz (1980, cit. por Bodgan e Biklen, 1994), poderá ser até um tanto complicada se atendermos a que os investigadores afeiçoam-se às pessoas que investigaram. Pessoalmente, embora fixássemos no nosso interior o carácter pessoal dos alunos, acabamos por colocar um pouco à margem este sentimento pois os alunos foram de férias findo o nosso trabalho.

4.5. Entrevista

Nesta nossa investigação e para o presente trabalho, atribuímos importância à observação e à entrevista e achamos até que as duas se articulam plenamente. Contudo, a entrevista complementa a observação pois é um instrumento importante na recolha de dados. Numa observação atenta adquirimos os dados para a entrevista e é neste contexto que se desenvolve uma interlocução com contornos de recolha de conhecimentos, bem mais pormenorizados, por parte do interessado ou seja o entrevistador. A entrevista “consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face” (Afonso, 2005, p. 97).

Através da entrevista, não só ficamos cientes da situação ou situações sobre as quais recaem as nossas intenções, mas dá para acercarmo-nos, um pouco, do mundo vivencial com quem estabelecemos o diálogo. A entrevista é adequada quando queremos fazer a “análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas experiências” (Quivy e Campenhoudt, 1997, p. 194-195). É através delas que compreendemos as realidades do lado de dentro. É usual fazer a distinção entre entrevista estruturada ou diretiva, semiestruturada ou semidiretiva e não estruturada ou não diretiva.

Na entrevista estruturada ou diretiva, as perguntas são fechadas de forma a adquirir respostas relacionadas com factos. No que diz respeito à entrevista semiestruturada ou semidiretiva há uma mistura de questões fechadas e diretivas com outras mais abertas e flexíveis (Merriam, 2002). Relativamente à entrevista não estruturada

a interação verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas. O objetivo consiste em compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação (Afonso, 2005, p. 98).

Utiliza-se a entrevista quando se pretende colher informações que não podem ser quantificáveis e podem ser guiadas para a interpretação de opiniões e representações das pessoas entrevistadas, como é a situação do nosso estudo.

Com a entrevista realizada à professora titular de turma pretendemos apreender as representações que ela tem da sua prática e em que medida o modelo pedagógico do MEM as modificou.

De entre os diversos modelos de entrevistas, achamos que para o nosso caso real se adequava melhor o género de entrevista semiestruturada, uma vez que os temas em questão se tornavam mais maleáveis, tendo em conta que eram muito abrangentes e por envolver um guião simples, em que o entrevistador podia realizar adaptações se sentisse necessidade disso, durante a conversa, sempre num meio natural, não esquecendo, no entanto, do seu objetivo principal.

De início, o nosso pensamento estava concentrado na observação que havíamos de dedicar ao desenrolar das atividades quer por parte dos alunos mas principalmente por parte da professora. Vivia-se aqui um pulular de alunos, ocupados em diversas atividades diferentes em simultâneo, quer individualmente quer em pequenos grupos. Manuseavam livros de leitura, jogos, experiências, ocupação nos computadores, tudo

isto de acordo com os seus interesses. Desenvolviam-se também atividades em grande grupo como a Matemática Coletiva ou Conselho de Cooperação onde eram analisados e discutidos diversos assuntos assim como era realizada a avaliação do trabalho semanal.

O ambiente de trabalho encontrado nesta turma era diferente das que já tínhamos visto. Trabalhavam numa atmosfera entusiasmante, sempre em cooperação sempre com o objetivo de melhorar o trabalho que ia sendo realizado.

Na nossa opinião não existiam dúvidas quanto à qualidade de ensino e aprendizagem naquela turma, no entanto, começamos por nos questionar se estaríamos a ver bem a veracidade do contexto que estudávamos. Pretendíamos comunicar, da forma mais autêntica possível, o clima democrático em que havia a participação de todos na avaliação e onde qualquer um tinha a oportunidade de manifestar a sua opinião e de fazer o trabalho que quisesse. Aqui tudo era valorizado e podia ser discutido, desde que alguém pedisse.

Para nos adequarmos melhor à realidade do contexto em estudo, decidimos entrevistar a professora titular de turma. Antes de começarmos, fizemos uma revisão dos objetivos da nossa investigação e construímos um guião, com os temas que pretendíamos abordar, sem esquecer que existem determinados princípios que devem constar no começo e no fim da entrevista, particularmente a ideia de que os dados serão confidenciais, o pedido para a utilização do gravador, o reconhecimento pela disponibilidade, isto é, “legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.” (Albano Estrela, 1994, p. 343).

Tabela n.º 4 - Guião utilizando na entrevista (parte I)
(Construído de acordo com Natércio Afonso, 2005)

Guião da entrevista	
Tipo	Semiestruturada
Destinatários	A professora titular de turma
Finalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o desenvolvimento, encadeamento e operacionalização das práticas desta professora de acordo com o modelo pedagógico da Escola Moderna.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Obter informação para qualificar a investigação. • Conhecer e compreender o ideal da professora no processo de ensino/aprendizagem de acordo com o modelo pedagógico que utiliza na turma. • Reconhecer os diversos agentes facilitadores de uma prática pedagógica com elementos inovadores.
Tópicos	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimação <ul style="list-style-type: none"> – Clarificar ao entrevistado os objetivos pretendidos com a entrevista. – Asseverar que os dados obtidos serão confidenciais. – Solicitar a anuência para o uso do gravador. – Pedir e agradecer toda a ajuda prestada. • Uso do Modelo Pedagógico do MEM <ul style="list-style-type: none"> – Recetividade para praticar o modelo pedagógico do MEM. – Estruturação dos tempos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; ✓ Trabalho de Projeto; ✓ Circuitos de comunicação: formas de difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho; ✓ Tempo de Estudo Autónomo; ✓ Tempo de trabalho coletivo com o professor.

Tabela n.º 4 - Guião utilizando na entrevista (parte II)
(Construído de acordo com Natércio Afonso, 2005)

Guião da entrevista	
Tópicos	<ul style="list-style-type: none">– Aplicação dos princípios estratégicos da intervenção educativa na aula.– Benefícios e incómodos de todo o processo de aplicação do modelo.– Resultados visíveis na aprendizagem e no êxito educativo dos alunos.

As entrevistas tiveram como ponto de partida o guião acima apresentado. Este constituiu uma referência de orientação, não sendo seguido de forma rígida. Damos a liberdade ao entrevistado de dissertar sobre o assunto da forma que quisesse, pois estávamos a conversar sobre um assunto que para ele se apresentava mais claro do que para nós. A entrevista realizada foi subdividida em várias pequenas entrevistas, de forma a não se tornar demasiado maçador para as duas partes. Foram gravadas ao longo do mês de julho de 2011, sendo depois transcritas. Todas as entrevistas foram gravadas na escola, dentro da sala de aula onde fizemos a observação.

Durante as entrevistas houve flexibilidade, tendo sido possível o levantamento de questões que se evidenciavam oportunas de acordo com a sequência das respostas dadas pelo entrevistado. Assim, grande parte das questões não seguiu a ordem que estava estabelecida no guião. Foi nossa intenção “saber ouvir, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática.” Afonso (2005, p. 99).

CAPÍTULO V

As pessoas e o contexto deste estudo

5.1. Externato do Bom Jesus

Tendo em conta a finalidade que orienta o presente estudo, precisávamos de escolas com professores que tivessem uma prática de acordo com o modelo pedagógico do MEM. Apesar de termos conhecimento de algumas escolas do 1º ciclo que tinham professores a desenvolver as suas práticas de acordo com este modelo pedagógico escolhemos uma que se situava no centro da cidade do Funchal.

A escola escolhida trata-se do Externato do Bom Jesus, um estabelecimento de ensino particular situado na freguesia da Sé, considerada a parte mais central, burocrata e oficial da cidade.

De acordo com a história deste estabelecimento de ensino:

Em 1939, o Colégio Madeirense foi fundado pelo Dr. Jaime Vieira dos Santos e pelo Eng.º Clemente Pinto de Sousa, ficando o primeiro com a função de Diretor. A atividade do colégio visava o ensino primário e o 1º Ciclo Liceal. Dois anos depois, em 1941 o colégio foi autorizado a ministrar também o 2º Ciclo Liceal. Após dois anos, muda de denominação para Colégio do Bom Jesus e em 1950 passa a chamar-se definitivamente Externato do Bom Jesus. Em 1978 o Externato passa a ministrar unicamente o ensino primário. Desde 1996 que a Sra. D. Maria Mónica Cardoso Vieira dos Santos desempenha funções de diretora administrativa.

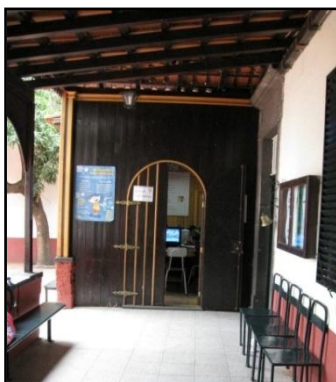
Projeto Educativo de Escola

A escola funciona num edifício antigo, construído em 1860 para fins habitacionais.



**Figura n.º 3 – Fachada principal (à esquerda)
e Pátio principal de acesso pela Rua das Hortas (à direita)**

Atualmente funciona em regime normal com o horário das 09h00 às 15h30m. Existem quatro salas de aula, sete instalações sanitárias, uma cantina, dois pátios abertos, uma sala de TIC, um atelier de pintura, um estúdio e uma secretaria onde se localizam os serviços administrativos.



**Figura n.º 4 – Anexo para as aulas de Expressão Plástica (à esquerda),
Refeitório (à direita), Sala de TIC (em baixo)**

5.2. As pessoas

Na escola existem sete professores: quatro são responsáveis pelas quatro turmas, primeiro, segundo, terceiro e quarto ano; um é responsável pela área de Expressão Físico-Motora, um pela Expressão Musical e Dramática, uma pela Língua Inglesa, um pela área de TIC e outro pelo Atelier de Expressão Plástica.

Para além das áreas curriculares referidas, a escola proporciona aos alunos a atividade “Explorando o Magalhães” e a atividade de Estudo. Esta última supervisionada por uma funcionária da escola.

Apesar de só uma docente aplicar o modelo pedagógico do MEM, há pelo menos mais uma que já utiliza alguns instrumentos de pilotagem e que já frequentou a Oficina de Iniciação ao modelo Pedagógico do MEM.

Os alunos que frequentam este estabelecimento de ensino provêm de diversas freguesias da cidade do Funchal assim como dos concelhos vizinhos. Apresentam um nível social, económico e cultural pouco diversificado: médio/alto.

5.2.1. A professora da sala

A professora da sala onde foi realizada a investigação caracteriza-se por ser uma pessoa muito calma, possuidora de um carácter muito humano, demonstrando sempre valores democráticos e um grande sentido de justiça para com os seus alunos.

Realçamos um excerto do Diário de bordo em que tudo isto é evidente:

A professora conversa com os alunos de forma muito calma mesmo depois do H ter reagido de forma agressiva para com o colega. Tudo aconteceu no intervalo e prolongou-se até à sala de aula. Depois de acalmar a situação, proferindo palavras em tom sereno que se refletiram nos alunos envolvidos, pois rapidamente o tom da conversa baixou. Para finalizar a professora referiu ainda que essa seria uma situação para ser resolvida na sexta-feira durante o Conselho de Cooperação.

Diário de bordo 02/02/2011

Como verificamos demonstra muita capacidade de intervenção nos momentos certos. Tem fino trato com os alunos, o que faz com que seja vista também como boa pessoa.

Alicerçada numa visão sócio-construtivista da educação e princípios democráticos, administra o modelo pedagógico do MEM com muita competência, qualidade que a distingue dos métodos tradicionais de ensino.

É uma pessoa que aposta na sua formação contínua. Participa, sempre que pode, em ações de formação com os mais variados temas, quer sejam dinamizadas pelo MEM ou não.

5.2.2. A turma

A turma é constituída por dezasseis alunos que frequentam o terceiro ano de escolaridade. Na generalidade, os alunos demonstram grande interesse pela aprendizagem e empenho nos trabalhos que realizam.

Os alunos são oriundos dos concelhos de Câmara de Lobos (um aluno), de Santa Cruz (três alunos), e os restantes vêm das diversas freguesias do Funchal (doze): três de S. Martinho, um de Santo António; três de S. Gonçalo; um de S. Roque; um de Sta. Maria Maior e três da freguesia da Sé.

A turma é constituída por mais raparigas do que rapazes, havendo uma diferença de quase 50% entre um género e o outro. São dez alunos do sexo feminino e seis do sexo masculino.

A idade dos alunos da turma varia entre os sete e os oito anos. À exceção da F, que entrou para a turma no terceiro ano, todos os alunos estão neste grupo desde o primeiro ano de escolaridade, portanto têm três anos de frequência na turma e com a mesma professora.

Não há alunos inscritos na Educação Especial. No entanto, um aluno está a ser avaliado por uma terapeuta da fala e por uma psicóloga por se suspeitar ter dislexia/disortografia.

Tabela n.º 5 - 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	----	----	----	9	23	----	32

Pela análise da tabela verificamos que a maioria dos encarregados de educação desta turma possui um bom nível académico e que muitos já tinham conhecimento da metodologia utilizada por esta professora antes de matricularem os filhos.

Neste trabalho de investigação participaram os dezasseis alunos do terceiro ano de escolaridade e a professora titular de turma.

Tabela n.º 6 - Pessoas que participam no estudo

População	Número total	Instrumentos utilizados
Alunos	16	Observação participante
Professora Titular de turma	1	Observação participante Entrevista

CAPÍTULO VI

Respostas às questões desta investigação

No seguimento lógico de uma investigação, após a recolha dos dados segue-se o processo de organização e análise dos mesmos para que posteriormente sejam interpretados (Afonso, 2005).

Neste capítulo tentaremos apresentar as respostas às perguntas de investigação que guiaram o nosso percurso neste estudo já expostas anteriormente.

6.1. Como se caracterizam e como se desenvolvem as práticas educativas do MEM?

As práticas educativas, no MEM, desenvolvem-se de acordo com um conjunto de ações que envolvem diversas dinâmicas. Tudo começa com a organização da sala, ou seja, de todo o espaço educativo assim como dos materiais educativos que ficarão à disposição dos alunos.

6.1.1. Organização do cenário pedagógico

Niza (1998), defende que “o cenário pedagógico de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular”.

A sala onde realizamos o nosso estudo estava organizada da seguinte forma:

A sala é retangular, não muito grande. Logo à direita de quem entra está um quadro preto relativamente pequeno onde estão afixados alguns registos: a agenda semanal, o plano semanal, as parcerias entre outros. Debaxo do quadro há o Eco ponto da sala de aula onde também está um panfleto a explicar qual o lixo a colocar em cada caixote. Ao lado do quadro preto há um placard que reveste a parede com contraplacado onde estão

afixados o quadro de tarefas, o calendário, os dias da semana e um mapa. Logo de seguida, mas noutra parede mais um espaço revestido com contraplacado em que estão afixados o calendário e mais outros registos. Na esquina entre as duas paredes encontra-se uma mesa e uma cadeira onde está o computador e uma impressora.

Diário de Bordo 17/02 /2011



Figura n.º 5 – Entrada da sala de aula (à esquerda), Ecoponto (à direita)

No seguimento do último placard de contraplacado prossegue uma parede onde estão duas janelas que são aproveitadas para a localização de duas áreas de apoio: a da Língua Portuguesa e Biblioteca e a da Matemática. Na primeira encontra-se uma bancada com diversos livros infantis que os alunos podem requisitar para levar para casa e ler e alguns ficheiros. Existem também registos realizados pelos alunos em Conselho de Cooperação ou nas aulas coletivas e a lista de verificação de Língua Portuguesa. Logo de seguida um pequeno espaço com alguns registos de Matemática: Como resolver um problema, tabuadas, um cartaz com sólidos geométricos e números romanos. No espaço da janela estão alguns ficheiros e alguns materiais de apoio como espelhos, cartões com números, caixa com moedas e notas, compassos, caixas com dezenas (construídas pelos alunos) e unidades, metros, cubos com pintas, elásticos, tangran, e geoplanos, entre muitos outros.

Diário de Bordo 17/02 /2011

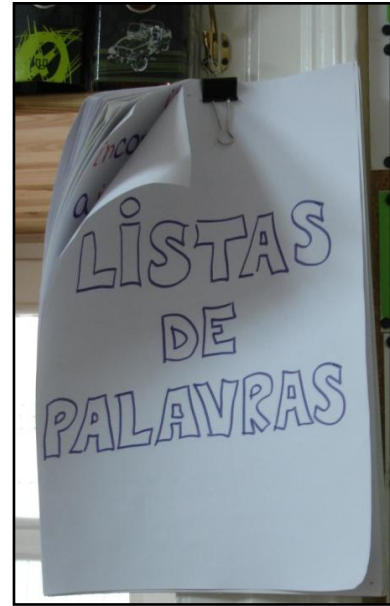


Figura n.º 6 – Área da Língua Portuguesa e Biblioteca



Figura n.º 7 – Área da Matemática: materiais

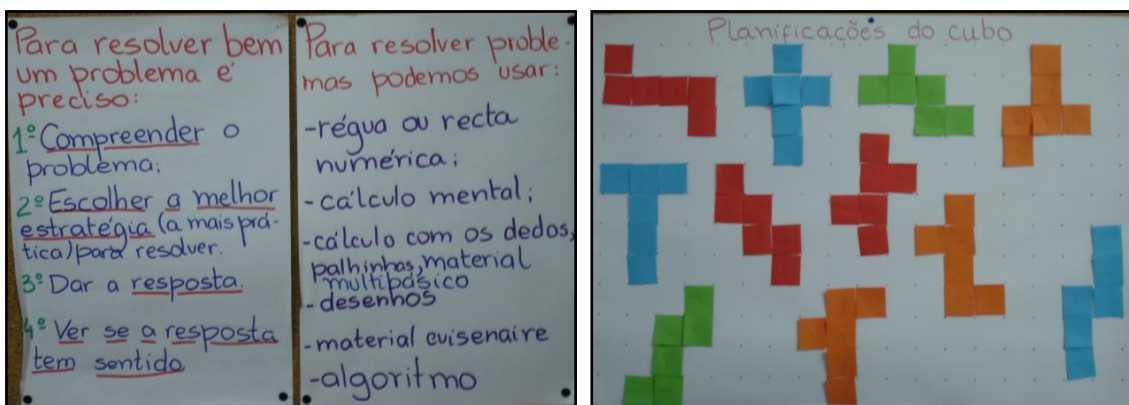


Figura n.º 8 – Área da Matemática: registos

Na parede seguinte existe outra janela onde estão as áreas do Estudo do Meio e das Expressões. Na área do Estudo do Meio está colocada a lista de verificação, um cartaz assinalando os cem anos da República Portuguesa, alguns produtos de projetos realizados e o registo do “Queremos saber”. Na pequena estante improvisada na reentrância da janela e que foi dividida em duas partes estão alguns ficheiros e um aquário com peixes. Na continuação da estante está a área das Expressões onde podemos ver diversos materiais: tintas, colas, pincéis, tesouras, marcadores, panos, entre outros.

Diário de Bordo 17/02 /2011

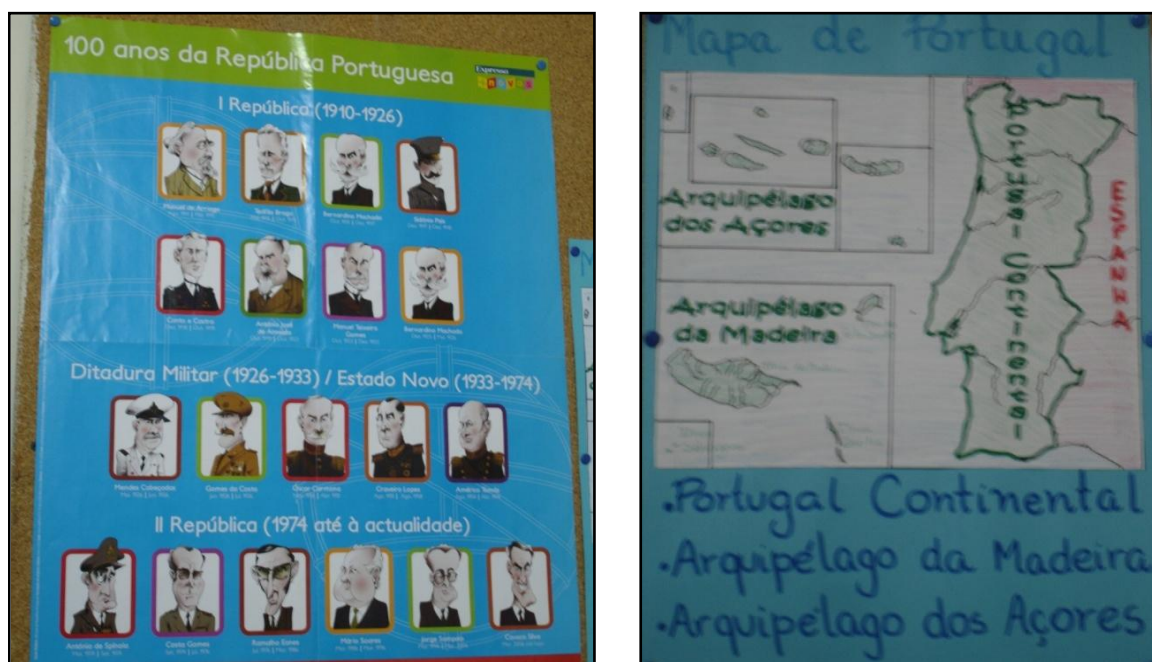


Figura n.º 9 – Área do Estudo do Meio: registos

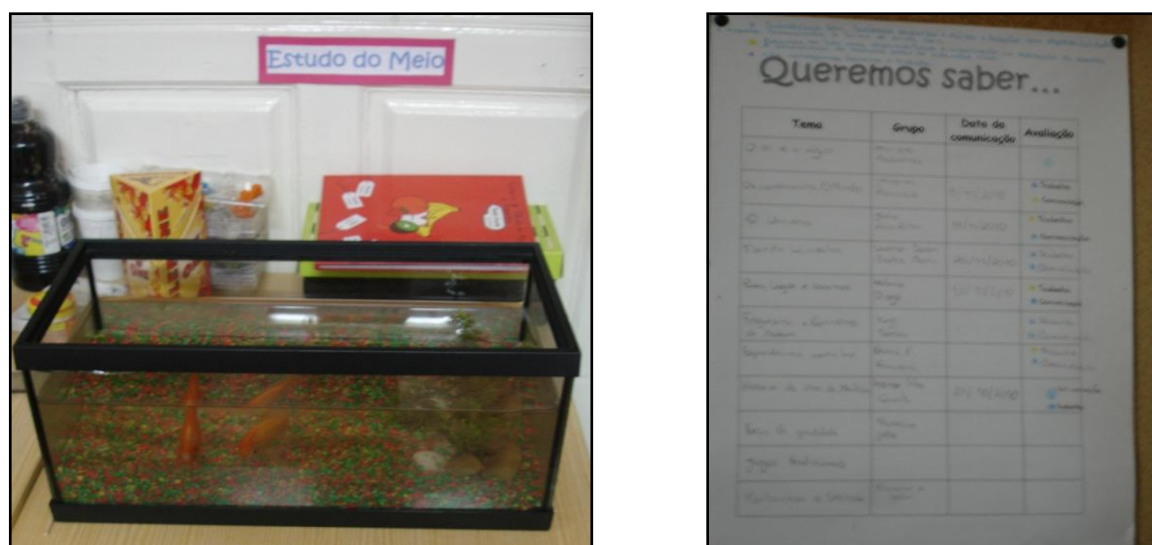


Figura n.º 10 – Área do Estudo do Meio: aquário (à esquerda), registo “Queremos saber” (à direita)

Existe uma grande parede onde estão afixados diversos guiões que apoiam o trabalho dos alunos, muitas listas de palavras com diversas regras gramaticais ou de ortografia. Há também um espaço dedicado aos registos da aula de Inglês.

No centro da sala as mesas estão dispostas em grupos de quatro. Há dois grupos de quatro mesas de um lado e outro de quatro mesas do outro lado. No centro, foi deixado um pequeno corredor de livre passagem.

A secretária da professora encontra-se ao fundo da sala entre a área da Matemática e a área do Estudo do Meio. Por cima do tampo estão colocados diversos materiais dos alunos.

Diário de Bordo 17/02 /2011

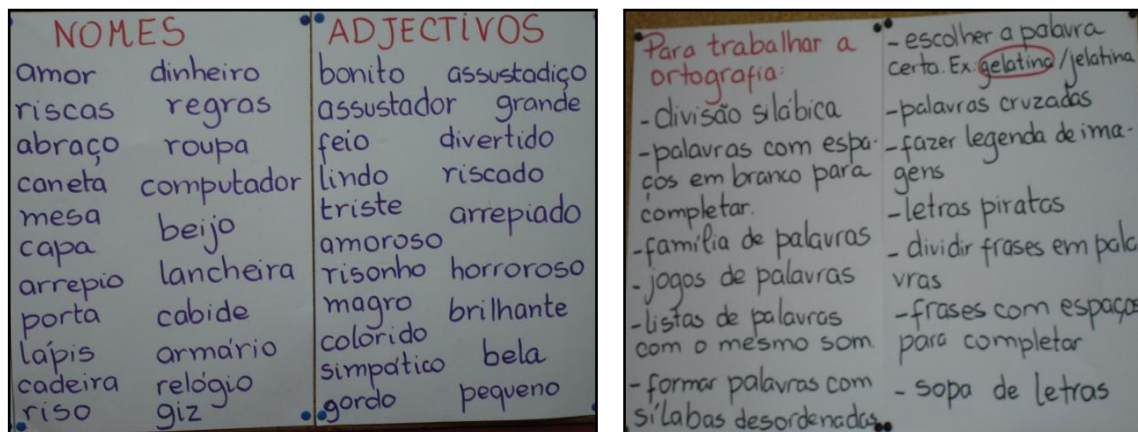


Figura n.º 11 – Listas de palavras (à esquerda), Guião de trabalho para a ortografia (à direita)



Figura n.º 12 – Sala de aula

6.1.2. Desenvolvimento da ação educativa

Todo o trabalho desenvolvido na sala de aula tem como ponto de partida um contrato estabelecido no início do ano letivo. É apresentado o currículo, aos alunos, em forma de listagens das competências que têm de atingir ou dos conteúdos que têm de desenvolver.

Estas listas de competências são denominadas de Listas de Verificação e são “não só o suporte de leituras da evolução dos programas, mas são, convergentemente, o quadro de referência para a construção de projetos de estudo e de pesquisa para o trabalho de aprendizagem curricular.” (Niza, 1998, p. 87).

As Listas de Verificação são pois, mapas de desenvolvimento curricular que se apresentam por área disciplinar como tabelas de dupla entrada em que na parte vertical são colocadas as competências e conteúdos básicos de cada disciplina e na parte horizontal ficam colocados os nomes dos alunos. Depois mediante um código combinado entre todos vão sendo assinalados os conteúdos trabalhados ou as competências atingidas.

As listas de verificação são um instrumento de pilotagem muito importante. Portanto, inicialmente são utilizadas para tomarmos conhecimento ou para termos o primeiro contacto com os programas, com aquilo que temos que trabalhar ao longo do ano. Ao longo do ano servem sempre de ponto de partida para o que vamos trabalhar porque os alunos vão fazendo registos do que já sabem do que ainda precisam de trabalhar melhor. A partir desse registo, nós reorganizamos o trabalho, quais são os temas que precisamos trabalhar novamente todos juntos, quais são os temas que em tempo de estudo autónomo os alunos já podem ajudar outros a perceber melhor. Portanto estes registos funcionam sempre como um ponto de partida para reorganizarmos as estratégias de trabalho e a forma como vamos fazê-lo para que todos os alunos consigam aprender o que é programa para aquele ano letivo.

Entrevista à professora Titular de Turma



Figura n.º 13 – Lista de Verificação de Matemática para o terceiro ano

Ao longo do ano são realizadas outras planificações, tendo como ponto de partida as Listas de Verificação: o Plano Semanal e o Plano Diário. Estas são realizadas em Conselho de Cooperação com a ajuda de todos.

A planificação das aulas é feita em cooperação com os alunos. Temos, no princípio do ano, uns momentos em que fazemos a leitura dos programas, portanto, daquilo que temos que trabalhar durante o ano e nesses momentos fazemos algumas propostas de antevisão desses temas ou conteúdos pelos três períodos. Depois, e ao longo de cada período vamos combinando, em conselho de planificação e cooperação, o que é que vamos trabalhar em cada área.

Os conteúdos a serem trabalhados na semana são divididos em Conselho de Cooperação e em Conselho de Planificação. Depois são distribuídos pelos diferentes tempos e são feitos a partir das propostas dos alunos e das minhas também para os tempos por nós combinados para serem trabalhados ao longo daquele período de trabalho. As atividades podem ser propostas por mim, eu posso propor sequências de atividades para aprendizagem de algum conceito, e também a pedido de propostas que os alunos fazem em Conselho de Cooperação e que são aceites ou não pelo grupo de acordo com a pertinência que têm em relação ao que temos que trabalhar. Depois as situações de aprendizagem também podem surgir a partir de situações do dia-a-dia que proporcionam o trabalho de algum conceito ou de algum tema programático. Portanto, todo o trabalho, a gestão e a organização do trabalho realizado nas aprendizagens é feita em cooperação com os alunos. Acho que é a grande diferença em relação ao que acontece noutras

metodologias, em que normalmente essa é uma tarefa única e exclusiva do professor. Neste caso é feito em cooperação com os alunos.

Entrevista à professora Titular de Turma

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h - 10h	Plano do dia Tarefas Conselho de planificação Língua Portuguesa <i>Compreensão</i>	Plano do dia Tarefas Ler, Mostrar e Contar Projectos	Plano do dia Tarefas Ler, Mostrar e Contar Língua Portuguesa <i>Texto do João</i>	Plano do dia Tarefas Ler, Mostrar e Contar Matemática Colectiva <i>Sumários</i>	Plano do dia Tarefas Ler, Mostrar e Contar Matemática Colectiva <i>Sumários</i>
10h - 10h30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10h30 - 11h30	Música	Trabalho de texto <i>Leitura Contada</i>	Informática	Educação Física	Projectos Língua Portuguesa <i>Escrita de histórias</i>
11h30 - 12h20	Matemática Colectiva <i>Multiplicação</i>	Matemática Colectiva <i>Multiplicação</i>	Inglês	Projectos	Tempo de estudo autónomo
12h30 - 14h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h - 15h30	Tempo de estudo autónomo <i>Plano de leitura</i>	Os livros e a leitura <i>Plano de leitura</i>	Tempo de estudo autónomo <i>Organização de trabalhos</i>	Tempo de estudo autónomo	Conselho de Cooperação
	Tarefas Balanco do dia	Tarefas Balanco do dia	Tarefas Balanco do dia	Tarefas Balanco do dia	Tarefas Balanco do dia
Ler, Mostrar e Contar		<i>Leitura Contada</i>	<i>Trabalho de texto</i>	<i>Matemática</i>	<i>Matemática</i>

Figura n.º 14 – Plano Semanal

O plano diário é realizado com base na planificação semanal realizada à segunda-feira em Conselho de Planificação.

Na turma assistimos à realização do plano diário.

A aula começou com a indicação das atividades para o dia, lidas a partir do Plano Semanal. A professora sugeriu que na aula de TIC cada um deveria criar uma história para que pudesse ser trabalhada, na mesma aula. Relembrou quais as atividades que teriam lugar nesse dia, como o Inglês e Tempo de Estudo Autónomo. Salientou que antes do estudo autónomo iriam organizar a cartinha para depois ser enviada.

Diário de Bordo 26/05/2011



Figura n.º 15 – Plano Diário

Qualquer um destes planos ficava afixado no expositor para que pudesse ser consultado, sempre que algum aluno quisesse, para que não ficasse esquecido o que fora combinado ou ainda para se poderem realizar os acertos necessários.

6.1.3. A distribuição do tempo numa semana de trabalho

Durante uma semana de trabalho há tempos estruturantes que se tornam em rotinas realizadas todas as semanas. Há tempos dedicados ao trabalho individual, ao coletivo e há ainda os momentos de Conselho de Cooperação.

Agenda Semanal					
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00-10h00	Plano do dia Tarefas Conselho de planeamento Língua Portuguesa	Plano do dia Tarefas Ler, Manter e Contar Projectos	Plano do dia Tarefas Ler, Manter e Contar Língua Portuguesa	Plano do dia Tarefas Ler, Manter e Contar Matemática	Plano do dia Tarefas Ler, Manter e Contar Matemática
10h00-10h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10h30-11h30	Música	Língua Portuguesa Trabalho de texto	Informática	Edição F	Comunicação projectos Língua Portuguesa
11h30-12h30	Matemática	Matemática	Inglês	Projectos	T.E.A.
12h30-14h00	Almoço T.E.A.	Almoço T.E.A.	Almoço T.E.A.	Almoço T.E.A.	Almoço Conselho de Cooperação
14h00-15h00					
15h00-15h30	Tarefas Balanço do dia	Tarefas Balanço do dia	Tarefas Balanço do dia	Tarefas Balanço do dia	Tarefas Balanço do dia

Figura n.º 16 – Agenda Semanal

6.1.3.1. Reuniões de Conselho de Cooperação

As Reuniões de Conselho dividem-se em duas grandes partes: o Conselho de Planificação que se realiza à segunda-feira e o Conselho de Cooperação que se realiza à sexta-feira.

O Conselho de Cooperação é também constituído por dois momentos que se realizam, todos os dias: um logo no início para a programação do trabalho do dia e outro no fim para balanço do que foi realizado.

<h2 style="color: green;">Agenda Semanal</h2>					
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h - 10h	Plano do dia Tarefas Conselho de planificação	Plano do dia Tarefas Ler, Mostrar e Contar	Plano do dia Tarefas Ler, Mostrar e Contar	Plano do dia Tarefas Ler, Mostrar e Contar	Plano do dia Tarefas Ler, Mostrar e Contar
	Língua Portuguesa	Projectos	Língua Portuguesa	Matemática Colectiva	Matemática Colectiva
10h - 10h30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10h30 - 11h30	Música	Trabalho de texto	Informática	Educação Física	Língua Portuguesa
11h30 - 12h20	Matemática Colectiva	Matemática Colectiva	Inglês	Projectos	Tempo de estudo autónomo
12h30 - 14h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14h - 15h30	Tempo de estudo autónomo	Tempo de estudo autónomo	Tempo de estudo autónomo	Tempo de estudo autónomo	Conselho de Cooperação
	Tarefas Balanço do dia	Tarefas Balanço do dia	Tarefas Balanço do dia	Tarefas Balanço do dia	Tarefas Balanço do dia

Figura n.º 17 – Momentos de Conselho de Cooperação na Agenda Semanal

No Conselho de Planificação é planeada a semana de trabalho em cooperação com alunos e professor.

O Balanço do dia começou quando estavam todos novamente sentados. A professora começou por perguntar ao D para que servia esse momento. Este respondeu que serve para marcar o que foi feito ao longo do dia. O H interveio reforçando a resposta do colega dizendo que se não ficasse marcado no plano semanal depois não sabiam o que tinham feito e o que não tinham feito. Dessa forma já não se esqueciam das coisas que ficavam por fazer. O J fez questão de referir que se não houvesse o registo, ia ser difícil lembrarem-se do que tinham de fazer quando, por vezes alteram certos trabalhos, por alguma razão. Acabariam por esquecer e dava-se muita confusão. A F lembrou que realizar o balanço e registar no plano também servia para marcar aquilo que poderíamos melhorar no próximo dia.

A professora finalizou dizendo que o balanço do dia é algo importante e que não se pode perder a oportunidade de fazer tudo aquilo que eles tinham referido.

Dois alunos foram para a frente da turma, junto ao quadro, onde estava o plano semanal. Liam as atividades que estavam no plano e o resto da turma pronunciava-se dizendo se tinham realizado ou não as atividades.

Os alunos pediram à investigadora que se pronunciasse sobre o dia de trabalho. Ela tomou a palavra e afirmou que tinha gostado muito desse dia. Referiu que fora muito produtivo. Disse que, na sua opinião, todos trabalharam muito bem. De todas as atividades do dia salientou o Ler, Mostrar e Contar, referiu que fora muito bonito. Para concluir mencionou as histórias que tinham contado no dia anterior. Disse que tinha gostado muito e estava a mencionar isso nesse dia uma vez que as histórias haviam sido contadas depois do balanço do dia anterior.

A professora também concordou e referiu que todos iam no bom caminho.

Alguns alunos quiseram saber se a investigadora já sabia o nome de todos, ao que esta respondeu afirmativamente mas que ainda fazia confusão com alguns nomes.

E desta forma foi encerrado mais um dia de atividades.

Diário de Bordo 26/05/2011

No final da semana realiza-se um Conselho de Cooperação mais extenso onde são discutidas as ocorrências registadas no Diário de Turma. Este é também um momento em que é realizada a avaliação do Plano Individual de Trabalho planificado e realizado pelos alunos como observamos neste momento:

A A respondeu que na semana passada fez onze trabalhos e meio e nesta fez quinze. Depois leu a sua opinião e a do colega sobre o seu trabalho, que estava escrita no PIT: “Fiz um bom trabalho e devo continuar assim.” A opinião do D era a seguinte: “Em vez de inventar e resolver problemas faz ortografia.”

Seguidamente mostrou o seu plano e disse que tinha começado pelas coisas que mais precisava e que não tinha utilizado muitas cores para dar baixa dos trabalhos para não perder tempo a escolhê-las. Assim sendo, só utilizou uma cor nesta semana que foi o amarelo e que na semana seguinte utilizaria o preto.

O F consentiu que era uma boa tática para não perder tempo e outros colegas concordaram.

A A realçou que usa quase sempre essa tática. Entretanto alguém da turma salientou que colocava a mão em cima o estojo e começava a pintar com a cor que saísse.

Seguidamente a A perguntou ao colega o que faria se saísse uma cor de carvão. Este respondeu que se isso acontecesse escolhia outra.

Posteriormente, a professora pediu que os alunos fizessem comentários e sugestões ao trabalho da A. A H referiu que ela tinha melhorado muito na quantidade de trabalhos que realizara, que se tinha organizado melhor no tempo, que o caderno estava bem apresentado e que tinha variado muito o trabalho. Salientou que mesmo assim ela poderia ter feito ainda mais coisas na língua portuguesa. No entanto deveria continuar assim. A A respondeu que tentou equilibrar a matemática com a língua portuguesa mas que não tinha conseguido. No entanto tinha deixado as ilustrações para fazer no fim.

A H voltou a referir que a A deveria continuar assim, a fazer bem as coisas e a melhorar cada vez mais.

A professora pediu mais comentários ou alguém que quisesse acrescentar alguma coisa ao que a H tinha dito. Prontamente a B disse que concordava com os comentários da H. Quanto a ela o trabalho estava bem organizado. Só não concordava que ela tivesse feito muitos problemas. A A justificou-se dizendo que eram dois problemas porque tinha feito duas perguntas para a mesma situação.

A professora voltou a questionar os alunos se mais alguém pretendia comentar. A A perguntou à professora se, na sua opinião, ela tinha feito um bom trabalho. A professora respondeu que também concordava, com o que a H dissera. Na sua opinião ela tinha variado o trabalho, tinha melhorado muito em relação à outra semana, a nível da quantidade de trabalho, apesar de salientar que essa não tem de ser a principal preocupação, mas é importante trabalhar muito. Referiu que ela tinha melhorado porque para além de aumentar a quantidade, tinha conseguido manter a qualidade do trabalho. Na sua opinião a A só estava a mostrar a si própria que é capaz, que tem capacidades e que consegue organizar bem o tempo. Gostou da estratégia de usar uma cor só para o registo e da partilha que fez com os colegas pois isso também lhes acontecia, perderem tempo na escolha das cores. Salientou que a escolha das cores não é um bom motivo para perder tempo. Assim sendo a estratégia que ela tinha apresentado era muito boa, a de escolher uma cor para toda a semana. Realçou que o F também utilizava esta estratégia e que funcionava muito bem com ele. Enalteceu também o facto de ela ter começado pelos trabalhos que mais precisava. Concluiu dizendo que se continuasse assim iria melhorar cada vez mais.

Diário de Bordo 28/01/2011

Este excerto do diário de bordo mostra-nos a forma como é feita a avaliação dos trabalhos realizados no Tempo de Estudo Autónomo e os diferentes aspetos que são abordados, sempre num clima de aprendizagem cooperativa. Na turma observada sobressaía a grande interação e cooperação vivida democraticamente na aprendizagem. Esta observação assim como as outras que realizamos pode ser condensada nas palavras de Sérgio Niza (1998, p. 79), “a cultura da “expressão livre” herdada de Freinet...” tão fundamental num ambiente de trabalho e comunicação autêntica e significativa.

6.1.3.2. Trabalho em Projetos

Nos Projetos realizados no MEM, os temas são escolhidos pelos alunos, sempre a partir das Listas de Verificação e de acordo com o seu interesse pessoal. Estes podem trabalhar a pares ou em pequenos grupos cujos elementos são escolhidos por eles.

Do que observamos ficou registada uma conversa que mantivemos com dois alunos sobre este tema:

A aula continuou com o trabalho em projetos. De forma autónoma todos foram buscar os seus materiais e sentaram-se para iniciar o trabalho.

Se alguém estranho entrasse na sala e visse todo aquele “alvoroço” poderia levantar dúvidas sobre a qualidade do trabalho, numa sala onde os alunos se deslocam de um lado para outro, numa grande azáfama. No entanto um olhar mais atento demonstrava um momento muito bonito de se ver uma vez que cada um sabia exatamente o que precisava, com quem ia trabalhar e que tinha de ser rápido na organização do trabalho, antes de iniciá-lo.

Ficámos a trabalhar com o H e a C no projeto que estavam a construir. Antes de iniciarmos o trabalho conversamos um pouco sobre o que consistia o tempo de projeto. A C disse que era um tempo muito bom em que aprendiam coisas. O H salientou que era tudo o que a C tinha dito mas que também servia para aprofundar certos temas. Deu o exemplo do projeto do coração no qual estavam a trabalhar. “ Estamos a estudar o coração e o sangue, esse é o tema do nosso trabalho mas aprofundamos coisas como quanto pesa o coração e o sangue”. Perguntamos porque razão tinham de fazer algum produto escrito. Respondeu-nos ainda o H que: “ao pesquisar e escrever podemos sempre rever e se não ficar escrito esquecemos”. Questionamo-los ainda sobre o número de elementos no grupo, ao que nos respondeu a C: “deve ser um grupo pequenino porque se for grande dá muita confusão”. O H concordou.

A conversa decorria enquanto os dois se organizavam para iniciar o trabalho. Eram os textos já escritos, os desenhos realizados e os livros abertos em diversas páginas que mostravam o coração e o sangue.

A conversa foi interrompida e o trabalho iniciou. Estes dois alunos já estavam na fase de preparação da comunicação, pois só agora é que nos apercebemos de que já tinham o trabalho pronto, faltava organizar.

Perguntamos se sentiam que era importante a comunicação dos projetos aos colegas. O H respondeu que era importante mostrar aos outros pois assim “nós passamos a saber sobre os projetos dos outros”. A C lembrou que para a comunicação dos projetos é importante preparar-se bem “porque pode haver um engano e os colegas não perceberem e ficarem todos baralhos”. O H realçou que na preparação também é preciso treinar para não ficar de costas para os colegas, a leitura, quem faz o quê... os dois referiram que todos esses aspetos contavam para ter uma boa avaliação. Disseram ainda que os colegas estavam muito atentos e que faziam sempre muitos comentários, “por isso é importante estar bem preparado”.

Questionámo-los sobre o momento de avaliação e se o consideravam importante. Os dois responderam que era um momento importante porque os fazia melhorar. O H referiu que quando os comentários não eram bons tinham de os aceitar, mesmo não gostando.

O trabalho continuou. Os dois prepararam os documentos escritos e as ilustrações. Estávamos ali para ajudar mas quase não foi necessário.

Diário de Bordo 10/05/2011

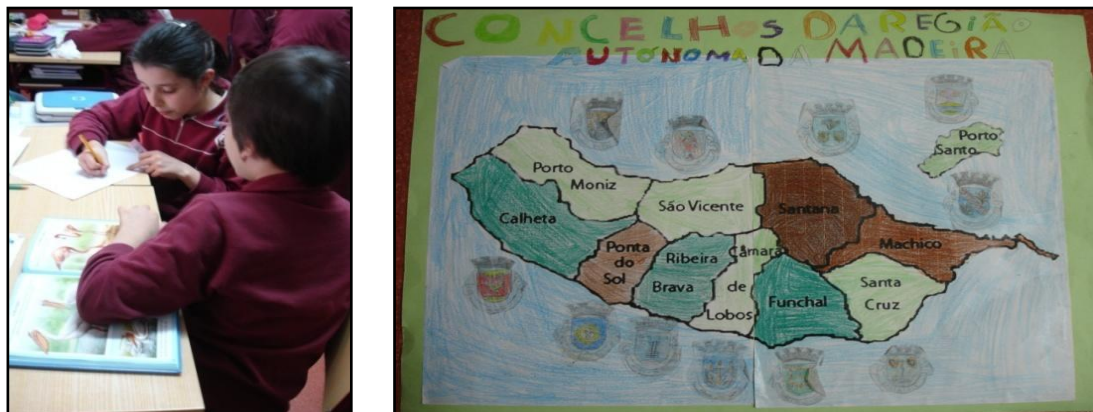


Figura n.º 18 – Trabalhando em projetos (à esquerda), trabalho produzido (à direita)

6.1.3.3. Ler, Mostrar e Contar

O Ler, Mostrar e Contar é um tempo de comunicação ou apresentação de produções realizadas pelos alunos aos colegas, sempre realizado em grande grupo.

Pelo que nos apercebemos os alunos desta turma gostavam muito deste tempo e aproveitavam os comentários realizados aos seus trabalhos para melhorar o seu desempenho como pode verificar-se pelo seguinte registo.

Neste dia chegamos à escola durante o intervalo. Encontramos duas meninas na da sala sentadas a conversar: a L e a F. Sentamo-nos ao lado delas e perguntamos-lhes se podíamos ficar a conversar com elas. Responderam que sim. Como tínhamos gostado muito duma apresentação que tinham feito no Ler, Mostrar e Contar sobre um desenho que haviam realizado em conjunto, direcionamos a nossa conversa para esse tema. Pedimos-lhes que nos explicassem o que era o Ler, Mostrar e Contar. A L começou dizendo que o “Ler, Mostrar e Contar é que quando nós apresentamos e mostramos as coisas que nós fazemos ou nós inventamos e depois os outros fazem comentários”. A F, por outro lado, diz que o “Ler, Mostrar e Contar, é o tempo em que nós podemos apresentar o que quisermos, como a L disse, e podemos ouvir comentários bons ou maus, ou seja, uns dizem que devemos trabalhar mais, outros que estamos bem e que devemos continuar assim”.

Perguntamos-lhes se consideravam este momento importante na vida do grupo.

A L respondeu que para além de poderem mostrar muitas coisas, este momento era muito importante para a revisão dos textos, uma vez que eram expostos à crítica. Referiu também que era “um momento importante para ajudar os outros a melhorar”.

Perguntamos-lhes se imaginavam as aulas sem este tempo, como seria? Ambas disseram que seria mau. A L pensando em voz alta questionou: “Quem veria os nossos trabalhos?” Prontamente a F respondeu, mostrando um ar triste: “A professora!”

Esta aluna viera de outra escola. Era o seu primeiro ano nesta turma. Perguntamos-lhe porque respondera de forma triste. Disse que não gostaria que isso acontecesse pois ela sabia o que isso era, uma vez que na outra escola quem via os trabalhos dos alunos era

somente a professora. Continuou dizendo que preferia ter os colegas a comentar os seus trabalhos para que pudesse melhorar. A L acrescentou dizendo: “Para ver se está bom”. A F prosseguiu com a conversa lamentando-se pelo facto de não comentar muito o trabalho dos colegas, por não se sentir muito à vontade. Referiu que já a “obrigaram muitas vezes a comentar mas...”

A L interrompeu-a dizendo: “Se tu não comentas... tens que te enfrentar. Se tu não melhoras os teus comentários, não melhoras as coisas que escreves. É por isso”. Continuou: “Se tu comentares mais vezes a professora já não te vai obrigar e assim já podes ajudar os outros a melhorar os seus trabalhos também”.

A L referiu ainda que gostava muito quando lhe faziam comentários para que pudesse melhorar e que também gosta de ajudar os colegas com os seus comentários.

Questionamo-las sobre a preparação dos trabalhos para a apresentação. Elas salientaram que à sexta-feira fica decidido quem vai fazer apresentações e nos dias antes pensam no que vão apresentar.

A conversa terminou pois já era hora de ir para a aula de Expressão Físico-Motora.

Diário de Bordo 17/02/2011

6.1.3.4. Tempo de Estudo Autónomo

A turma realizava por dia cerca de uma hora de Estudo Autónomo. Nestas sessões os alunos trabalhavam no PIT que planificavam à segunda-feira. Eram diversas as atividades que realizavam em simultâneo.

Após o almoço o tempo foi de Estudo Autónomo. Como sempre, foram lembradas as parcerias previamente estabelecidas e estabelecidas outras. Deu-se início ao trabalho. Hoje, tal como nos outros dias, estavam todos muito entusiasmados. Circulamos um pouco pela sala enquanto a aluna que nos pedira ajuda terminava um trabalho que deixara em mãos. Observamos dois alunos que discutiam a resolução de um problema. Estavam muito concentrados e cada um parava para ouvir a explicação do outro. Depois de alguma análise o aluno que nos pareceu ter dúvidas na resolução concordou e aceitou a proposta do colega. Ao lado estava a T com o H a tratar da correspondência. Leram a carta e discutiam quais os aspetos que tinham de realçar na carta que iam escrever. O J e a M melhoravam um texto que o J escrevera. Debatiam uma ideia lançada pela M para o texto do J. Ele não gostava muito dessa ideia, no entanto a M tentava explicar-lhe melhor. A C, entretanto, terminara o trabalho que estava a fazer e chamou-nos para trabalharmos na revisão de um texto que ela tinha apresentado no Ler, Mostrar e Contar. Os colegas tinham apontado vários aspetos do texto que deveriam ser melhorados e com os quais concordara, contou-nos ela. Demos início ao trabalho. Para começar a aluna recomendou que deveríamos ler o texto para conhecê-lo e depois disso referiu quais os aspetos salientados pelos colegas para melhorá-lo. Após algum debate entre nós sobre a forma de escrever esses aspetos reconstruímos o texto e ficou muito bonito.

Diário de Bordo 17/02/2011



Figura n.º 19 – TEA: Escrita de correspondência (à esquerda), Revisão de um texto (à direita)

6.1.3.5. Os Livros e a-Leitura

Esse tempo semanal caracteriza-se pela valorização dos livros e, acima de tudo, das leituras que são realizadas pelos alunos. Assistimos a várias apresentações de livros lidos pelos alunos das quais retiramos algumas notas:

A C apresentou o seu livro “O Rato Renato” no momento dos Livros e a Leitura. Estavam todos muito atentos e curiosos. Primeiro a aluna mostrou a capa e falou um pouco sobre ela. Alguns alunos murmuraram palavras que não conseguimos ouvir. Começou a leitura. O silêncio reinava na sala. Todos continuavam muito atentos à leitura que estava a ser realizada. À medida que lia mostrava as ilustrações. Nesses momentos ouviam-se alguns murmúrios que cessavam quando a leitura era recomeçada. Estávamos um pouco apreensivas pois julgávamos que ela faria a leitura de todo o livro. Mas não foi isso que aconteceu. A partir de certa altura a C referiu que iria fazer o resumo do livro pois este era muito grande, tinha muitas páginas. Salientara que só tinha lido um pouco para que os colegas ficassem curiosos e quisessem ler o livro. Finda a parte em que contou a história vários alunos colocaram logo o dedo no ar para comentarem a sessão. A palavra foi dada ao D pela C. Este começou logo por dizer que ela tinha preparado muito bem a apresentação. Tinha gostado muito, principalmente porque ela criara suspense sobre a história do livro quando apresentara a capa. A H concordou com tudo o que fora dito pelo D e acrescentou que já se notava uma grande evolução na C. Deixara de estar tímida na apresentação. “Evoluíste bastante!”. O F disse que tinha gostado muito e que ela devia continuar assim a melhorar cada vez mais. A Professora concluiu referindo que concordava com todos os comentários que foram ditos acrescentando ter verificado que realmente a C tinha preparado muito bem a apresentação pois tinha-a visto, várias vezes no intervalo, a treinar. Deu-lhe os parabéns e terminou dizendo que quando há esforço, é mais fácil conseguir o que pretendemos.

Diário de Bordo 13/06/2011

6.1.3.6. Sessões de Matemática Coletiva

Nas sessões de Matemática coletiva são esclarecidas dúvidas que são manifestadas por vários alunos em conceitos e matérias diversos. Por vezes podem ser usadas para iniciar algum tema considerado mais difícil.

Nas notas de campo apresentadas vemos a análise que foi feita a um problema e a forma como foi esclarecida pelos alunos.

A professora afixou no quadro a imagem do problema que já tinha sido iniciado noutra aula em trabalho a pares. Foram para o quadro a L e o J para dar início à explicação. Deram as suas sugestões para a solução do problema. Trata-se de um problema de cálculo mental. Neste caso, envolvendo um raciocínio de multiplicação, cujo resultado final poderia ser obtido de diversas formas diferentes.

Outros dois alunos usaram uma estratégia diferente da que tinha sido usada pela L e pelo J. A professora salientou isso e pediu ao J e ao D para lerem o pequeno texto que tinham escrito. Após a leitura outras sugestões se seguiram com outras formas de resolver o mesmo problema.

Entre a professora e alguns alunos estabeleceu-se um diálogo sobre as diversas hipóteses para resolver este problema e sobre qual delas seria a mais rápida. Foi descoberta uma estratégia rápida para o cálculo de problemas semelhantes: multiplicar o número de linhas pelo número de colunas.

Diário de Bordo 27/05/2011



Figura n.º 20 – Matemática Coletiva: análise de um problema pelos alunos (imagem no quadro)

6.1.3.7. Trabalho de revisão de texto

A revisão de texto é um momento rico para trabalhar a escrita. É neste tempo que são analisados textos de alunos, de forma rotativa, num trabalho coletivo de revisão e reescrita.

O texto que iria ser trabalhado esta semana era da C. A aluna estava radiante. Minutos antes, viera ter connosco e demonstrando grande contentamento segredara-nos: “Esta semana vamos trabalhar o meu texto!”.

A professora projetou o texto na parede através do projetor de vídeo. Todos os alunos conseguiam visualizá-lo bem e a reescrita estava mais facilitada. O texto continha alguns erros ortográficos e de sintaxe. Foi realizada uma leitura geral e depois a análise começou. Os alunos colocaram logo o dedo no ar para participarem. Começaram logo por apontar e corrigir os erros ortográficos. A professora corrige-os rapidamente através do computador. Os erros de sintaxe vieram de seguida e também foram logo corrigidos. As perguntas que anteriormente foram formuladas para serem feitas ao autor, começaram a surgir. Vários alunos colocaram questões à C, como autora do texto, que prontamente foi respondendo. Em algumas delas esclareceu por que razão não colocara o aspeto apontado no texto. O texto foi-se compondo e ganhando mais vida. No final foi lido pela professora que perguntou à turma se havia mais algum aspeto a melhorar. Todos concordaram que assim estava bem. Foi dada a palavra à C que salientou ter gostado do produto final.

Diário de Bordo 14/03/2011

6.1.4. O Sistema de Pilotagem

Os Instrumentos de Pilotagem assumem um papel importante em toda a dinâmica da sala de aula. Têm como função a tomada de consciência do que já foi feito, o planeamento, a manutenção e a avaliação de todo o trabalho que está por realizar.

Na sala onde fizemos a nossa observação existiam vários instrumentos de pilotagem de aprendizagens: o quadro das tarefas, das presenças, tabela de produção de textos, tabela de leituras realizadas, tabela de projetos em estudo, a planificação diária, tabela das fichas de avaliação realizadas, tabela das parcerias no Estudo Autónomo, tabelas dos ficheiros, Listas de Verificação, Plano Individual de Trabalho, Diário de Turma, entre outros.

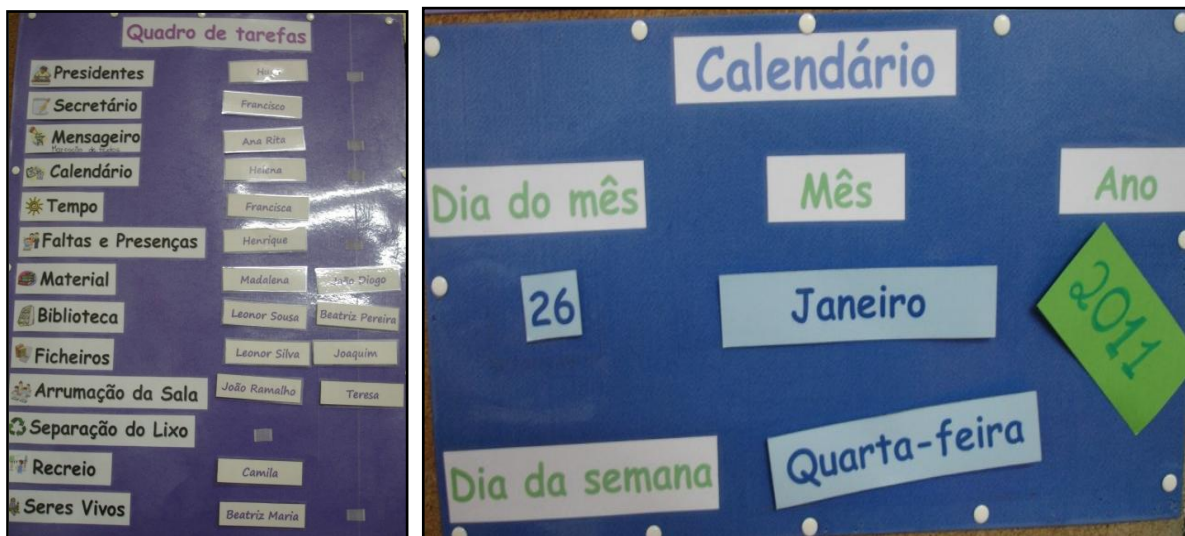


Figura n.º 21 – Instrumentos de Pilotagem: Quadro de Tarefas (à esquerda);
Calendário (à direita)

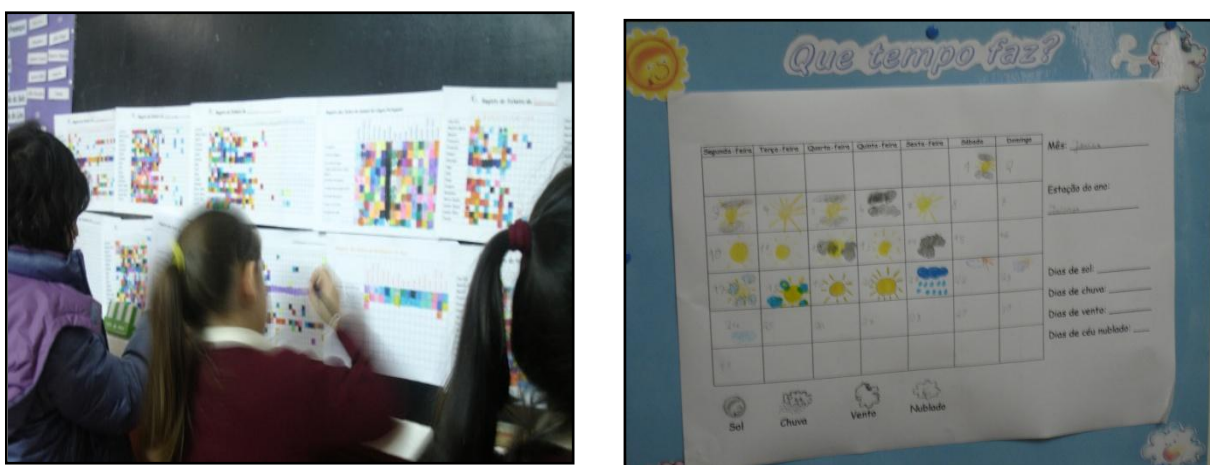


Figura n.º 22 – Instrumentos de Pilotagem: Alunos a preencher a tabela dos ficheiros (à esquerda) e
Tabela do Tempo (à direita).

6.2. - Que contextos de aprendizagem e que implicações mantêm os atores educativos neles envolvidos?

Após a observação que realizamos numa sala de Primeiro Ciclo cujo modelo pedagógico utilizado é o do MEM e tendo em conta a revisão bibliográfica realizada, podemos dizer que existem vários contextos de aprendizagem. Estes podem resumir-se no esquema que apresentamos baseado noutro delineado pelo MEM para sintetizar o modelo¹.

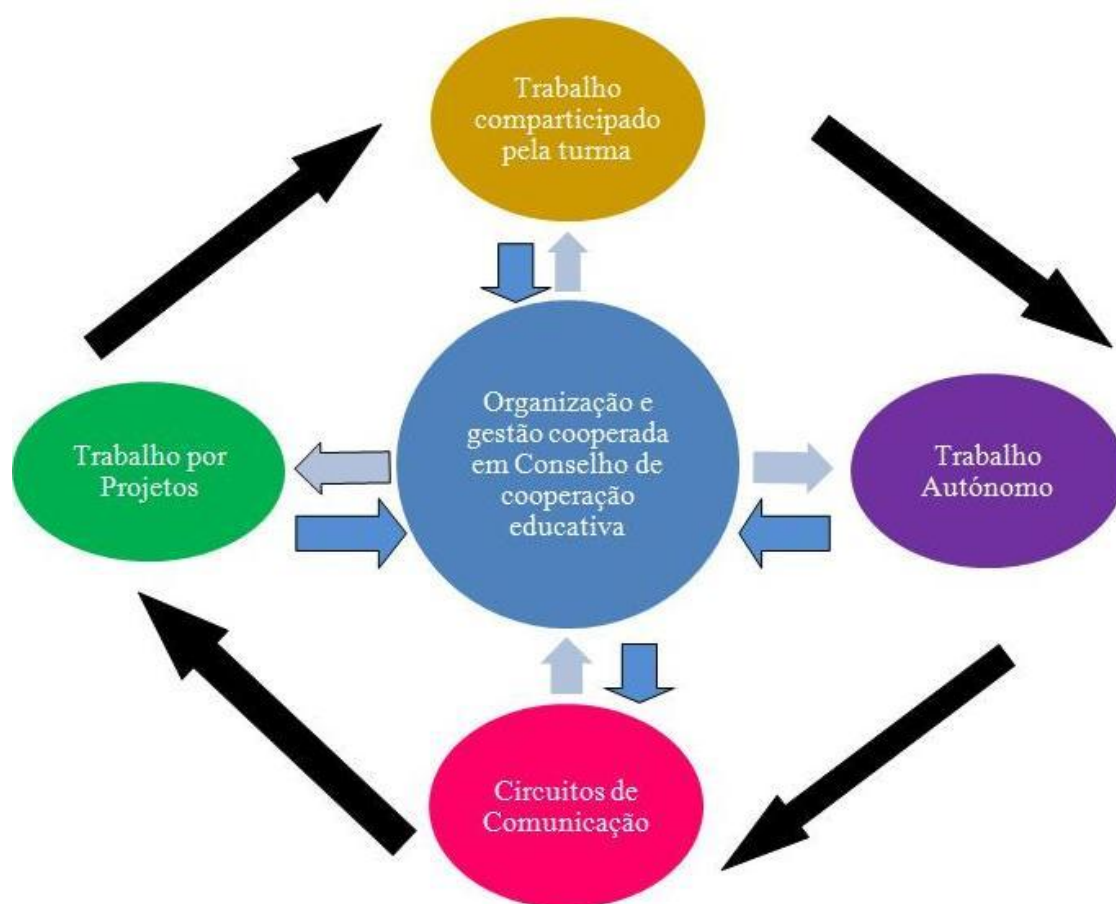


Figura n.º 23 – Sintaxe do modelo

No MEM, e na sala observada, toda a organização do cenário pedagógico assim como a gestão do trabalho a ser desenvolvido são feitas de forma cooperada entre a professora e os alunos.

Toda a ação educativa se desenvolve à volta dos conceitos nucleares que jamais são esquecidos: os circuitos de comunicação, o trabalho autónomo que possibilita a diferenciação pedagógica, o trabalho por projetos cooperativos, os circuitos de comunicação para difusão e partilha de produtos culturais e o trabalho curricular participado pela turma. Todos estes momentos se apresentam em constante interação.

6.2.1. Trabalho em projetos

Como já anteriormente referimos, o trabalho em projetos é um tempo em que o rumo das aprendizagens é cooperativamente iniciado por alunos e professor e conduzido, quase na globalidade, pelos alunos, que muito apreciam este tipo de tarefa. É sempre centrado nos alunos, pois parte sempre dos seus interesses indo ao encontro dos temas do currículo que têm de desenvolver.

Após a comunicação do projeto e da realização da ficha realizada pelos alunos surgem dúvidas e dificuldades. É aqui que o professor assume um papel importante no esclarecimento das dúvidas expostas pelos alunos e na sistematização da matéria apresentada pelo grupo responsável pelo projeto. O passo seguinte é a reflexão e avaliação dos trabalhos em que todos assumem um papel importante (Pires, 2003).

Na entrevista que fizemos à Professora Titular de Turma perguntamos-lhe se sentia que os alunos gostavam de trabalhar em projeto. Respondeu-nos à questão e falou um pouco sobre todo esse contexto.

Sim. Ao trabalharem em projeto os alunos abordam temas que fazem parte do currículo porque, normalmente, os projetos decorrem dos temas que são apresentados no programa, que muitas vezes coincidem com os temas que são dos interesses dos alunos e das curiosidades que eles têm para propor, para a realização de projeto. Portanto, eles em trabalho de projeto abordam sempre os temas do programa e quando são temas que

eles apresentam e que às vezes, inicialmente, não se vê ligação com temas do programa, muitas vezes conseguimos depois estabelecê-la, é também um desafio interessante para o professor. Mas, todos os projetos realizados na sala de aula têm a ver e estão direcionados para o programa e realizam-se porque fazem parte daquilo que todos temos que saber naquele ano de escolaridade.

Eu acho que os alunos gostam muito de trabalhar em projeto porque envolvem-se muito em todas as fases, são trabalhos que partem daquilo que eles querem questionar sobre diferentes temas, portanto, são eles que se responsabilizam por fazer o plano do projeto, por realizá-lo, por fazer toda a pesquisa de informação necessária, organizar essa informação e pensar num produto final para ser comunicado à turma e passar a fazer parte da cultura da turma. Portanto, é um dos trabalhos preferidos dos alunos, pelo menos é isso que eles dizem quando são questionados sobre os seus momentos preferidos ou trabalho em projeto ou tempo de estudo autónomo são sempre referidos em primeiro lugar.

Entrevista à professora Titular de Turma

No Diário de Bordo registamos uma conversa mantida com uma aluna durante o intervalo e que nos mostra que tipos de papéis desempenham o professor e os alunos durante este tempo.

Sentamo-nos junto da M que parecia melancólica. Quando perguntamos porque estava assim respondeu-nos que estava um pouco aborrecida porque o trabalho de projeto não estava a correr bem. Ela e a colega com quem trabalhava, a T, inicialmente, pretendiam fazer uma peça de teatro para a apresentação do projeto mas a professora tinha conversado com elas e todas tinham verificado que esta não era uma boa forma para apresentar o trabalho, uma vez que havia muitos conceitos que tinham de ser esclarecidos aos colegas. O tema delas era o Sistema Circulatório. Disse-nos ainda que a professora dissera que elas não deviam abandonar a ideia pois poderiam apresentar o projeto de duas formas mas ela já não gostara dessa sugestão. Concordava com ela mas o que a aborrecia era o facto de já não se poder dedicar totalmente à ideia da peça de teatro.

Continuamos a conversa e pedimos-lhe que falasse um pouco sobre o trabalho de projeto. Começou dizendo que era das coisas que mais gostava de fazer porque se sentia livre, ou seja, podia escolher por onde gostava de ir.

Pedimos que explicasse melhor. Disse-nos que era muito simples, que para além de poder escolher o tema, de procurar a informação nos lugares onde queria (livros, internet, através de entrevistas...) ainda podia apresentar da forma que gostava.

Insinuamos, então, que a professora não fazia nada durante este tempo...Ela, rapidamente, afirmou que não era bem assim, que a professora ajuda-os muito na escolha do tema principalmente quando não percebem o que está escrito na lista de verificação, durante o trabalho passa pelos grupos para os ajudar na forma como devemos estruturar o trabalho e em muitas outras coisas. Acrescentou ainda que faziam sempre como queriam, a professora só ajudava nalgumas coisas, “ em poucas, o resto somos nós”.

Diário de Bordo 18/03/2011

6.2.2. Trabalho compartilhado pela turma

É neste tipo de trabalho, em que há a participação de todos os atores da sala de aula, que se aprendem e constroem diversos conceitos e onde se pode ver que a aprendizagem não depende somente das instruções que são dadas pelo professor mas também da interação que se desenvolve entre alunos e professor.

É pelas partilhas que se efetuam que os alunos tomam conhecimento da diversidade de formas existentes na resolução de um só problema, o que constitui uma enorme ajuda para os alunos que apresentam dificuldades.

O professor tem como função clarificar conceitos e ideias assim como abrir caminhos para a criação de regras (gramaticais ou relacionadas com a Matemática) que são sempre tomadas cooperativamente com os alunos como podemos verificar no seguinte diálogo:

Perguntamos à R e à L se atribuíam importância ao momento dedicado à Matemática Coletiva. A R respondeu-nos que é um momento “em que aprendemos coisas e evoluímos... ficamos com mais sabedoria”. A L acrescentou “ajuda-nos a resolver problemas, em alguns casos da vida real, que podem acontecer, a fazer contas e a muitas outras coisas”.

Questionamos se era melhor trabalhar esse tipo de conteúdos em coletivo ou individualmente no TEA. A L salientou que era melhor ser em coletivo porque dessa forma todos aprendiam esse conteúdo e então depois podiam treiná-lo no TEA, não era só um dos alunos que aprendia mas sim todos tinham essa oportunidade. A R concordou com o que a L dissera e acrescentou que também era muito importante ir à frente mostrar a estratégia que utilizaram pois, desta forma, todos ficavam a saber várias maneiras de resolver o mesmo problema. “Depois todos verificam se erraram ou acertaram. Quem errou corrige e assim aprende”.

A L referiu ainda que os materiais também ajudam a resolver de diferentes formas. “É possível resolver o mesmo problema com a reta numérica, com as palhinhas ou o material Cuisinaire”.

Pedimos que nos falassem sobre o papel dos alunos e da professora, o que fazia cada um neste momento.

A R referiu que todos eles (alunos) neste momento aprendiam coisas novas de diversas formas: através do que faziam sozinhos e depois mostravam, à frente, e esperavam os comentários; através dos comentários que faziam uns aos outros; através do que a professora explicava referente a algum conteúdo e através das conclusões que chegavam com a ajuda de todos. A L disse que a professora, muitas vezes, espera que os alunos apresentem os trabalhos e comentem e fica para o fim para apresentar os seus comentários. “E é, muitas vezes, quando ela fala que ficam clarificadas as dúvidas que

ainda possam existir. É com a professora que encontramos a estratégia mais rápida o que ajuda muito nas situações semelhantes que possam surgir”.

Diário de Bordo 21/06/2011

6.2.3. Trabalho autónomo

É neste contexto de aprendizagem que os alunos têm um papel de destaque, pois é aqui que se conjugam diversos fatores importantes ao seu próprio desenvolvimento, como a tomada de consciência das suas dificuldades para poderem trabalhá-las, a responsabilidade, o trabalho através do treino de conteúdos, a cooperação que estabelecem com os colegas, a ajuda que recebem e que dão, entre outros.

O PIT é o instrumento de planificação individual que se cruza com todo o trabalho realizado e participado pela turma. Permite o controlo assim como a regulação do trabalho, não só para o aluno mas também para o professor (Pires, 2003).



Figura n.º 24 – Aluno a trabalhar no seu PIT

Durante o TEA em que os alunos realizam os trabalhos que planificaram no PIT, o professor dispõe de tempo para poder apoiar aqueles que pretendem avançar no programa ou então os que demonstram dificuldades em algum tema que já fora trabalhado mas que ainda não está assimilado. É neste tempo que se cumpre a verdadeira diferenciação pedagógica, um dos pontos de honra do modelo pedagógico do MEM. “Diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (Perrenoud, 2001, pp. 26-27).

Estes apoios, não só do professor mas também dos colegas, são combinados em Conselho de Planificação no início da semana e no início de cada dia e registados para não ficarem esquecidos.

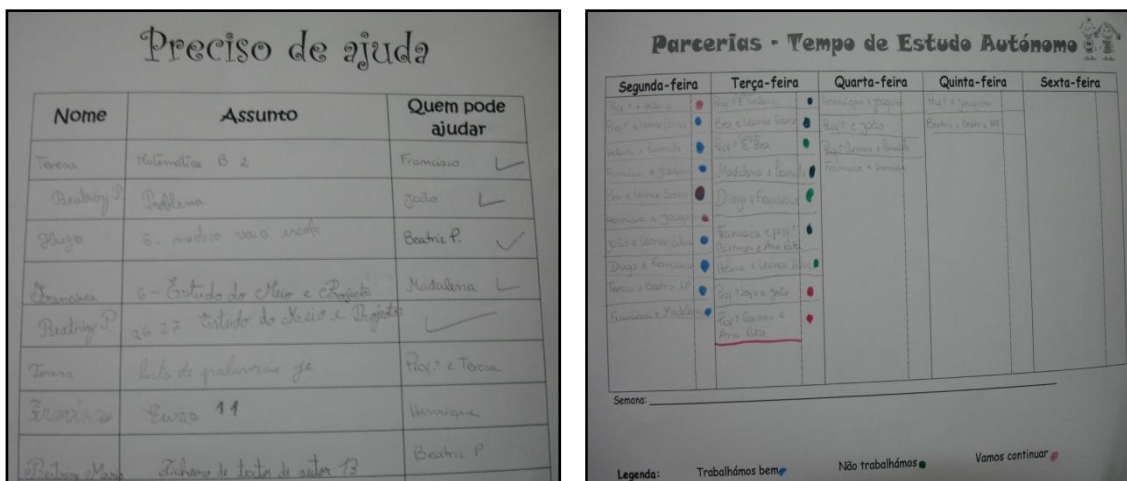


Figura n.º 25 – Registo de pedidos de ajuda e das parcerias para o TEA

Segue-se uma descrição sobre um dos momentos de TEA que observamos na sala de aula.

A aula continuou. A turma conversou um pouco sobre a escrita da correspondência: o que deveriam escrever, que deveriam responder às questões colocadas pelos correspondentes, que tipo de coisas gostariam de perguntar e que materiais enviariam.

Prontamente, após este diálogo, dois alunos disponibilizaram-se para escrever a carta uma vez que já estavam adiantados no seu PIT.

O TEA decorreu muito bem. Cada aluno muniu-se dos materiais de que necessitava. Os que tinham pedido ajuda para a realização de algum trabalho juntaram-se na mesma mesa e iniciaram a tarefa. Foi muito interessante observar o modo como todos trabalhavam, estavam muito concentrados, demonstravam muita maturidade e responsabilidade pois sabiam que tinham um objetivo a curto prazo, terminar as atividades planificadas no PIT e outro a longo prazo, a aprendizagem que conseguiam fazer à medida que trabalhavam nos diversos planos que faziam. Estavam todos a realizar atividades diversas: escrita de texto, revisão de texto, escrita de correspondência, fichas de ortografia, fichas de matemática, entre muitas outras. No entanto, a concentração reinava na sala. A professora não precisava de chamar a atenção dos alunos para realizarem o seu trabalho, cada sabia o que tinha de fazer. Era curioso verificar que a professora estava junto de um aluno a apoiá-lo e havia muito respeito da parte dos outros colegas, que apesar de demonstrarem alguma dificuldade no trabalho que realizavam, não a perturbavam no trabalho de apoio. Esses alunos tentavam que outro colega os apoiasse ou então deixavam para o fim para esclarecer a dúvida. Passada cerca de uma hora, a professora pediu aos alunos que arrumassem os materiais, pois a aula estava prestes a terminar e ainda tinham de fazer o Balanço do dia.

Diário de Bordo 26/05/2011

6.2.4. Circuitos de Comunicação

É através dos diversos circuitos de comunicação estabelecidos que é possível a construção do conhecimento. A divulgação de grande parte do trabalho que é realizado, através de diversos produtos culturais ou de pequenas comunicações permite o acesso de todos à informação de que cada um dispõe.

A cultura pedagógica que permite aprendizagens significativas de todos os alunos é a que dá valor aos circuitos de comunicação (Niza, 1998).

Para o professor estes são também tempos utilizados para clarificar ideias ou conceitos, para construir caminhos ou para elogiar perante o grupo a evolução que os alunos vão demonstrando.

O diálogo que sucede à apresentação desta canção, composta por três alunos da sala em estudo, é elucidativo sobre o que acabamos de afirmar

Eu adoro ir para a escola
Na aventura de estudar
Mas quando sair daqui
Isto é para lembrar.

Refrão

Estudo do Meio, Matemática
ou Língua Portuguesa
Se andarmos mais para a frente
Já estudamos a natureza.

Ler e escrever histórias
Para ter imaginação
Se preciso de ajuda
Isso vê-se na avaliação.

Refrão

Eu adoro contar os períodos
Do Natal ao Carnaval
Mas se errar algum
Não me levem a mal.

Terminada a canção, deram-se os aplausos e começaram os comentários por parte dos alunos. O J referiu que tinha gostado muito da apresentação e da letra da canção mas sentiu que eles tinham desafinado um pouco.

Vários alunos fizeram muitos elogios pouco realçando a desafinação e dando mais evidência à letra da canção e à própria música.

A professora realçou o facto destes três alunos terem ultrapassado a timidez que em casos anteriores tinham manifestado.

Diário de Bordo 26-01-2011

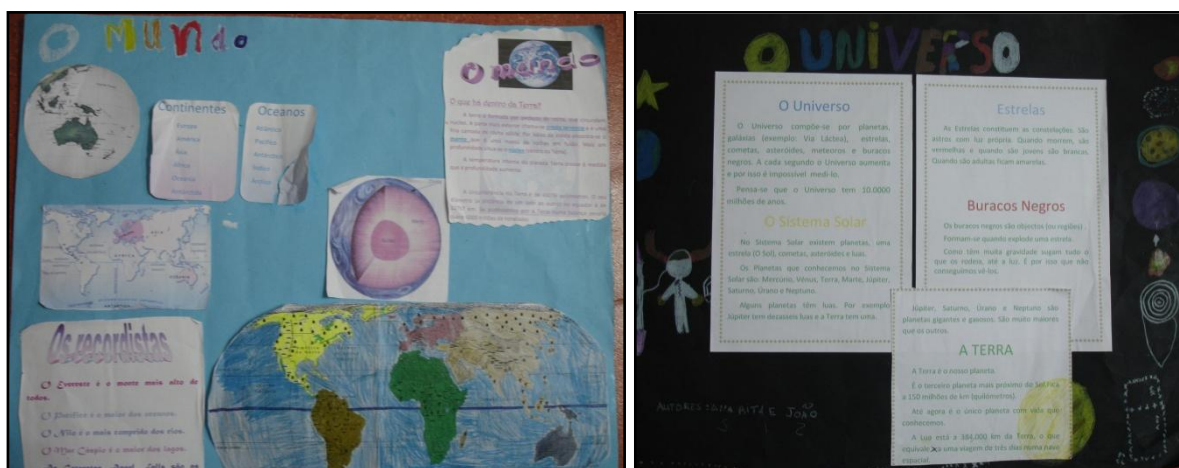


Figura n.º 26 – Produtos culturais construídos pelos alunos no tempo de projeto

6.2.5. Organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação

Os Conselhos de Cooperação Educativa, são momentos de excelência onde se discute, em conjunto, professora e alunos, os assuntos do interesse da turma. Todos têm liberdade de manifestar a sua opinião. O poder é partilhado entre os diferentes intervenientes.

Preconiza-se um ambiente democrático, promove-se o diálogo, procuram-se consensos como aconteceu neste conselho que passamos a descrever.

Terminada a avaliação o F começou a ler no Diário de Turma os registos da coluna do “não gostei”: “Não gostei que a T ponha a minha bolacha na boca”. “Não gostei que o D visse o meu caderno sem autorização” – H e J, “Não gostei que me maltratassem” – F, “Não gostei, não gosto que me estejam sempre a chamar nomes” – D, “Não gostei que o D me estivesse sempre a seguir na hora do intervalo” – L, “Não gostei que o D fizesse batota no jogo.” – H, “Não gostei que o L, a C mais a H fizessem batota” – T, “Não gostei que vissem as minhas coisas certas” – L S, “Não gostei que alguns meninos trabalhassem pouco no tempo de estudo autónomo” – H.

A discussão começou. Iniciou-se pelo assunto da batota que alguns tinham feito, durante um jogo, no intervalo. O F disse que tinha inventado uma regra, juntamente com a M e a H, para o jogo e que depois fora desrespeitada.

A C começou a justificar-se dizendo que “naquele momento estavam a jogar e depois eles atiraram-se, mas nós já tínhamos a barreira. Depois o H ainda não tinha contado e nós estávamos todos quietos. Mas o H não devia de mandar, pois quem mandava era o F. Mas ele não sabia da regra e só depois é que nós dissemos.”

A L salientou que como eles só disseram a regra depois, ele não podia saber a regra.

A professora questionou por que razão não tinham alertado o colega para a regra existente antes de ele começar a jogar.

Responderam cabisbaixos com expressões: “Pois...”, “É verdade”, “Não pensamos nisso...”.

A professora voltou a salientar que “quando combinarem uma regra nova têm que se assegurar que todos os que estão a jogar têm conhecimento dessa regra. Se eles não conheciam a regra, esta só devia valer a partir do momento em que tiveram conhecimento dela. Além disso, só se deve inventar regras desde que todos estejam de acordo com as mesmas. Ou então arranjam outra brincadeira.”

O F concordou com a professora e referiu que realmente foi muito mau não ter informado os colegas da nova regra inventada. Disse, que vistas as coisas assim, eles não tinham feito batota no jogo.

Outras vozes em conjunto também se pronunciaram e ouviu-se em eco um coro de vozes “também concordo”.

Estando este assunto resolvido passou-se para à frente na discussão.

Diário de Bordo 28-01-2011



Figura n.º 27 – Conselho de Cooperação: Balanço do dia

Todos os momentos anteriormente descritos têm uma ligação entre si e um elo muito profundo com o Conselho de Cooperação. É como se o Conselho fosse o coração de toda a atividade realizada na sala de aula. É 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 ações planeadas e dos juízos fixados no Diário de Turma (Pessoa, 1999, p. 154).

Esta é uma ideia reforçada por Niza que tão bem sintetiza as suas potencialidades.

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 objetivos comuns de aprendizagem. (Niza, 1998, p. 89).

Concluindo, podemos dizer que o Conselho é um tempo onde se faz a articulação com todos os outros momentos, de reorganização e de coordenação de toda a atividade desenvolvida na sala de aula e de instituição por excelência (Niza, 1991).

6.3. Em que sentido, o MEM, enquanto comunidade profissional de autoformação cooperada de professores, contribui para a mudança pedagógica?

Como já foi referido no enquadramento teórico, o MEM possui um organizado sistema de formação cooperada que está ao dispor dos sócios deste movimento pedagógico e de não sócios.

A professora da turma onde realizamos o nosso estudo referiu que fez

... uma oficina de iniciação ao modelo pedagógico do MEM no primeiro ciclo, quando comecei a trabalhar numa escola do primeiro ciclo no meu segundo ano de serviço.

Entrevista à professora Titular de Turma

Foram muitas as vezes, enquanto realizamos o estudo, que a professora salientou a importância de estar sempre em contacto com outros colegas que praticam o modelo. Salientou, inclusive, o facto de ter tido conhecimento do modelo através duma colega com quem trabalhara numa escola.

Comecei a implementar o modelo depois de fazer a oficina de formação. Portanto, nessa altura trabalhava nas atividades extracurriculares com uma turma que utilizava o modelo pedagógico do MEM na sala de aula nas atividades extracurriculares e depois de fazer a oficina de iniciação com a professora da turma comecei a utilizar alguns dos momentos propostos no modelo das atividades extras e no ano seguinte quando passei a ser professora titular de uma turma, comecei a implementar este modelo pedagógico.

Entrevista à professora Titular de Turma

Em conversa informal mantida com a professora e registada no Diário de Bordo, salientou-nos a importância e o significado da formação que tem realizado no seio deste Movimento.

Tenho feito muitas formações fora do Movimento mas é sem dúvida no Movimento que tenho crescido a nível pedagógico. São muitas as pessoas que me têm ajudado... Já integrei diversos tipos de formações que são disponibilizadas pelo Centro de Formação do MEM. Umhas mais formais e que foram acreditadas como a Oficina de Iniciação ao modelo, o Estágio pedagógico, o Projeto de Aprofundamento no Modelo Pedagógico do

MEM e outras não acreditadas mas que também contribuíram muito na minha formação dentro deste modelo pedagógico: os Grupos Cooperativos, os Sábados Pedagógicos e os Congressos Nacionais. Posso também dizer que muitas vezes me encontro com alguns colegas para conversar, de forma completamente informal para trocarmos impressões sobre alguma temática que nos preocupa.

Diário de Bordo 26/01/2011

Em 28/01/2011 pedimos à professora da turma que nos indicasse quantas formações havia realizado dentro do sistema de formação cooperada, preconizado pelo MEM. Sintetizamos a sua resposta na seguinte tabela.

Tabela n.º 7 – Formações realizadas pela Professora dentro do Sistema de Autoformação Cooperada do MEM

Estruturas de autoformação Cooperada	Frequência
Grupos Cooperativos	3
Sábados Pedagógicos	Aproximadamente 60 sessões (7 sessões de 3 horas por ano letivo)
Congresso Nacional	5
Encontros de Formação	0
Formação Cooperada Acreditada	
Curso de Análise Evolutiva do Modelo Pedagógico do MEM	0
Oficina de iniciação ao Modelo pedagógico do MEM	1
Estágio no Modelo pedagógico do MEM	1
Projeto de Aprofundamento do Modelo pedagógico do MEM	2
Atividades de Extensão Pedagógica	
Oficina de Diferenciação	0
Colaboração com instituições de ensino Superior	4

Através da análise desta figura verificamos que a professora é muito participativa não só nas formações que são desenvolvidas pelo Núcleo Regional da Madeira do MEM mas também naquelas que são realizadas a nível nacional.

Outro aspeto verificado foi a colaboração desta professora com instituições de Ensino Superior. Na entrevista realizada falou-nos sobre isto.

No ano letivo de 2009/2010 foi-me pedido pela Universidade da Madeira através de dois professores, que integrasse um projeto de estágio para alunos em Formação Inicial do Curso de Professores do 1º Ciclo. Os professores que integraram este projeto lecionavam de acordo com o Modelo Pedagógico do MEM. Por essa razão todos recebemos também formação do MEM através de dois colegas que apresentam práticas muito consistentes dentro do modelo e do grande Sérgio Niza que nos forneceu formação numa vertente mais teórica.

A partir daí tenho colaborado com o desenvolvimento de outros estágios também por alunos em Formação Inicial como professora cooperante.

Entrevista à professora Titular de Turma

Também, através de conversa informal, contou-nos que

Nos grupos por onde já fiz formação há sempre vários momentos: aquele em que partilhamos as nossas mágoas, ansiedades, dúvidas... e esperamos que alguém nos reconforte, ajude e esclareça; aqueles momentos em que lemos vários textos de colegas do MEM, de autores de referência do modelo ou de autores construtivistas como Bruner e Vygotsky e em que debatemos o texto e verificamos que até vai ao encontro das dúvidas que sentíamos; o momento em que alguma colega partilha a sua prática e nos faz melhorar, até podemos fazer como ela em algum aspeto mas em outros verificamos que podemos melhorar e ao vermos como faz tentamos sempre aperfeiçoar a nossa prática.

Eu tenho aperfeiçoado muito a minha prática graças aos diversos momentos (formais e informais) de formação que tenho realizado com outros colegas. O facto de poder discutir/refletir a minha prática com outros colegas e de ouvir as críticas que fazem ao meu trabalho faz com que melhore.

Gosto de refletir diariamente sobre o trabalho. Muitas vezes tomo nota, no final do dia, de aspetos positivos que aconteceram e de aspetos que poderiam ter corrido melhor. Relativamente às duas situações tento sempre melhorar. Confesso que são os aspetos menos bons que me fazer pensar mais, ler, pesquisar e até são os primeiros a serem colocados em comum com os colegas do MEM. É através da cooperação que existe entre todos que conseguimos aprimorar cada vez mais as nossas práticas pedagógicas.

Sei que a minha prática é diferente... é diferente das práticas tradicionais utilizadas pelos outros colegas da escola. Essa diferença deve-se à constante vontade que sinto em ajudar os meus alunos. Gosto de provoca-los, de indicar caminhos, de motiva-los para a procura do saber. Tento ensinar pouco. Gosto que pesquisem, que descubram por si só.

Os meus colegas do MEM têm-me ajudado muito para que a cada dia a minha prática seja melhor. É com as reflexões constantes que me vou aperfeiçoando.

Diário de Bordo 26/ 01/ 2011

Para Fino (2008) a inovação pedagógica envolve um processo de mudança, dando-se uma descontinuidade (Kuhn, 1962) nas práticas pedagógicas tradicionais. Esta descontinuidade acontece no espaço “físico ou virtual” onde convivem e trabalham alunos e professores, tornando-se, deste modo, em agentes de mudança (Fino 2008).

A inovação pedagógica deve ser investigada “*in situ*”, isto é, no seu espaço ou local, tendo por base a observação participante que permite compreender e analisar os acontecimentos a partir de dentro (Fino 2008).

A professora titular da turma observada, demonstra ser capaz de refletir as suas práticas com base na aprendizagem situada. Olha para os problemas emergentes nos contextos, subtraindo deles pontos de orientação para o seu futuro pedagógico e para preparar de um modo mais construtivo e assertivo os seus alunos.

A base preliminar que o professor/educador adquire no estabelecimento de ensino onde faz a sua formação inicial, é apenas um pequeno passo para o exercício das funções que irá exercer ao longo de uma caminhada deveras aliciante.

As exigências que sobre ele recaem, fazem dele um autêntico pesquisador insaciável. O professor é um instrumento de trabalho ao serviço dos alunos e, de um modo geral, da comunidade com quem diariamente compartilha.

Rui Canário (2007) refere que atualmente pede-se demasiado aos professores. Estes devem transmitir conhecimentos, promover a autonomia dos seus alunos, devem utilizar metodologias inovadoras de modo a facilitar as aprendizagens, devem praticar a diferenciação pedagógica de forma a dar resposta positiva a escolas e turmas heterogéneas. Os professores têm também de estar a par de muitas das novas tecnologias de informação e de assumir diversos cargos que ultrapassam a sala de aula.

A exercitação docente atual, para aproximar-se das metas desejadas, tem de acompanhar toda uma mutação necessária de dimensões coletivas e em colaboração

com os demais parceiros profissionais. Deste modo, este trabalho profissional gera-se em volta do que se chama “comunidades de prática”, não só no interior do espaço escolar mas também noutras situações onde seja possível manter esta dinâmica formativa (Nóvoa, 2009).

Os professores que organizam a sua prática pedagógica segundo o MEM mantêm uma dinâmica, com tendência evolutiva, dentro do grupo. Só um conjunto de pessoas desta índole, amantes da sua profissão, enfrentando contrariedades de vária ordem, consegue arranjar tempo para se reunir, em horário pós-laboral, para refletir e dialogar sobre as melhores formas de se contornarem certos obstáculos que se opõem ao bom exercício profissional. No MEM deparam-se sempre com alguém, mais experiente e que, voluntariamente, se predispõe a colaborar formando as referidas comunidades de práticas.

O MEM é um organismo em constante edificação que tem nos seus princípios básicos, objetivos delineados para boas causas, que acredita numa forma democrática de ensinar, onde a democracia se vive em direto, de forma participativa e não de forma representativa porque o ato cívico é o que forma o cidadão (Niza, 1998).

Fundamenta-se numa “(...) perceção interior daquilo que nós queremos do mundo” (Isabel Bento, cit. por González, 2002, p. 76), em que os sentidos e valores mais elementares da sociedade são colocados acima de tudo, quer na sala de aula, quer na escola.

É participando que se contribui, de um modo eficaz, para edificação da escola que faz parte integrante da vida social e cultural de tudo quando nos rodeia, é na comunicação e transmissão de conhecimentos e valores, acessíveis a todos os níveis sociais e culturais, disponibilizando as metodologias atuais para aquisição de conhecimentos, construindo as denominadas “comunidades culturais e formativas” nas

salas de aula com os alunos que acontece a aprendizagem. O início a esta aprendizagem, a ignição para o começo destas aprendizagens deverá ser dado nos primeiros contactos que a criança enceta na pré-escola. É também por isso que se dá tanta importância à utilização, nas nossas salas de aula, aos instrumentos sociais autênticos (Niza, 2001).

Para os educadores e professores, é de todo favorável que participem numa construção simultânea e coletiva a fim de que possam fazer uma progressão positiva na carreira formativa das crianças.

Através deste modelo pedagógico – modelo em permanente atualização e aperfeiçoamento – os professores associados a este Movimento procuram, através de encontros, esporádicos ou não, a aquisição e melhoramento de conhecimentos com diálogos e reflexões para melhorarem a sua prática pedagógica.

O MEM, ao longo de várias décadas de existência, pleno de um dinamismo evolutivo e inovador, graças ao empenho impulsionador de todos quantos dele fazem parte, vai ganhando forma e é um marco importante na sociedade dos nossos dias.

A vontade cooperativa que se vive no seio deste Movimento é deveras espantosa e contagiosa. A democraticidade com que se relacionam estes professores é de pura naturalidade. Não é difícil sentir-se aqui o calor de uma família unida, onde se respira uma aragem de cooperação acessível a qualquer um sem complexos de qualquer espécie.

6.4. Considerações finais

Através desta investigação, de carácter qualitativo, analisámos uma realidade, a que sucedia dentro de uma sala de aula. Tentamos entendê-la e para isso descrevemos, usando a visão do investigador que estava do lado de dentro da sala.

Tendo em conta que a rutura com os paradigmas tradicionais pode levar-nos à inovação (Bazão, 2008) tentamos desenvolver uma investigação para ser realizada numa sala onde essa rutura fosse visível. Desde o início apercebemo-nos que a professora escolhida, através das suas práticas, sustentada pelos princípios orientadores do modelo pedagógico do MEM, saía dos padrões tradicionais. No entanto, o nosso objetivo era descobrir até que ponto poderíamos enquadrar essa prática nos parâmetros da inovação pedagógica.

De acordo com a ideia de Thomas Kuhn (2009), a ciência desenvolve-se através de um ciclo que passa por diversos períodos: “Pré-Ciência”, “Ciência Normal”, seguindo-se da “Crise” que origina a “Revolução” e que depois desta, poderá surgir outro ciclo semelhante a este. A inovação poderá surgir quando é originada entre o período de “Crise”, que é quando se gera uma certa revolução até chegar à “Revolução”. É aqui, no seguimento desta fase que surge um novo paradigma.

Querendo situar a realização deste estudo de acordo com esta teoria de Kuhn podemos colocá-la já entre o período existente entre a “Crise” e a “Revolução”.

As práticas desenvolvidas pela professora, na turma que estudamos, demonstrou muitos indícios que rompem com paradigmas tradicionais e que nos conduzem à inovação. Apesar disso há aspetos que ainda estão chegando ao período da “Crise” e que evidenciam ter algum caminho a percorrer até à Inovação.

Falaremos agora dos fortes indícios referidos anteriormente, os da rutura paradigmática que ilustramos na figura que realizamos.

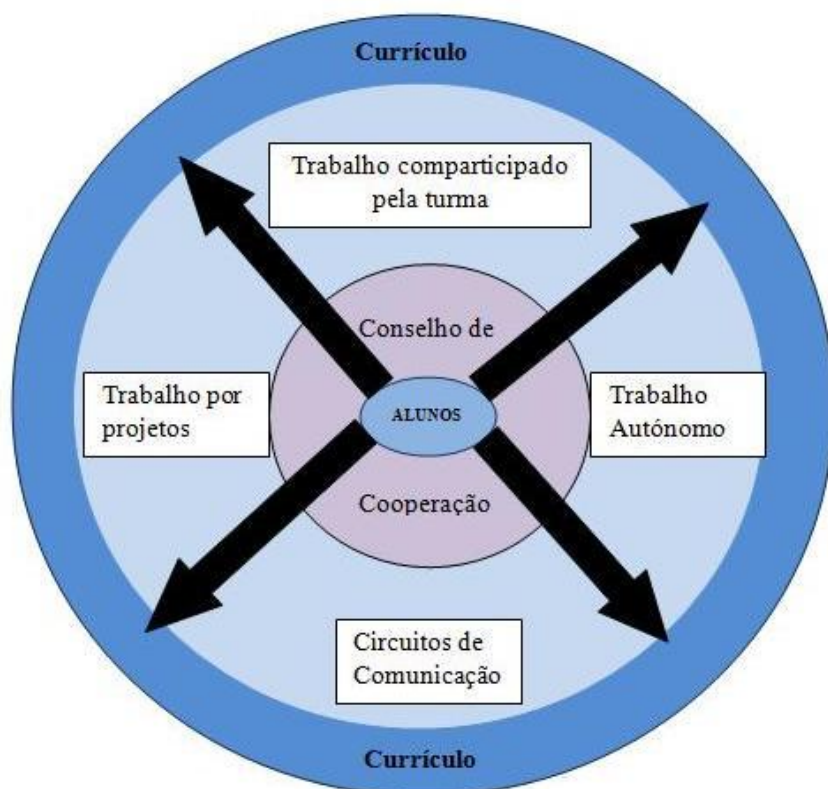


Figura n.º 28 – Desenvolvimento das práticas observadas durante este estudo

Na análise das práticas pedagógicas, realizada na sala de aula, verificamos que os alunos têm grande domínio nas diversas fases da realização de projetos, utilizando várias técnicas e formas de trabalho. A resolução de problemas relacionados com o quotidiano dos alunos, que podem ser apresentados pela professora ou inventados por eles em TEA ou o trabalho de texto realizado em coletivo, são metodologias personalizadas do trabalho que é realizado na sala. Vimos também que na sala de aula há o tempo dedicado ao Ler, Mostrar e Contar onde os alunos expõem uma multiplicidade de produções sendo, na maior parte delas, os textos escritos pelos alunos, de forma individual ou a pares, sobre situações que vivenciaram ou imaginaram. É uma forma de comunicarem os produtos dos seus trabalhos aos seus pares. O Tempo de Estudo Autónomo mostrou-nos que os alunos são capazes de trabalhar sem a presença

constante da professora. Este é também o tempo em que esta se dedica mais à diferenciação pedagógica, que no MEM é tida como fundamental.

Todos estes momentos têm como elemento central o aluno, no momento coletivo e de suma importância, não só para o desenvolvimento das aprendizagens mas também para a vivência da cidadania que é o Conselho de Cooperação.

Vimos que toda esta dinâmica, dentro da sala de aula, com os alunos, só é possível porque a professora acredita na filosofia subjacente a este modelo pedagógico.

Eu identifico-me totalmente com este modelo pedagógico e com a forma de estar na profissão preconizada pelo Movimento da Escola Moderna, porque é um modelo que assenta no trabalho cooperativo, em que cada elemento do grupo alcança os seus objetivos pessoais quando todo o grupo faz também. Então trabalhamos todos para nós e para o grupo.

Com esta forma de trabalhar, nós conseguimos que as aprendizagens dos alunos ganhem um sentido social muito importante, porque tudo o que é trabalhado e tudo o que se aprende é para partilhar com o grupo e passa a fazer parte da cultura da turma. Nesse sentido os circuitos de comunicação são fundamentais e são momentos importantes de trabalho, tanto nas apresentações de produções dos alunos como nas comunicações de projetos, de estratégias de resolução de problemas ou de descobertas sobre a escrita e a leitura.

Todo este trabalho é feito em gestão cooperada dos alunos e o seu professor e eu acho que isso faz todo o sentido porque os alunos têm a oportunidade de viver em democracia e participam diretamente nas tomadas de decisões. Todos os alunos têm oportunidade de desenvolver essas competências e não apenas alguns, como se vê muitas vezes em várias escolas em apenas alguns alunos de cada turma são eleitos para representar a turma e participar na tomada de decisões.

Neste modelo, todas as crianças têm oportunidade de desenvolver essas competências de cidadania e eu acho isso fundamental. Outro aspeto deste modelo com o qual me identifico e que quanto a mim, é fundamental numa sala de aula é diferenciação pedagógica, é uma forma de organizar o trabalho que nos permite ter tempo para os alunos que precisam de nós e podermos não deixar nenhum aluno ficar para trás. Quanto a mim isso é fundamental e é um dos motivos que me faz identificar com esta forma de trabalhar e estar na profissão. Neste momento não me conseguiria ver a trabalhar de outra forma senão esta.

Entrevista à professora titular de turma

A parte mais importante na aprendizagem não é o professor dar aulas mas sim colocar “o aprendiz em situações que o obrigam a alcançar uma meta, a resolver problemas, a tomar decisões” (Perrenoud, 1999, p. 57).

Este tipo de práticas, assim como todo o método envolvente, sucede de acordo com a teoria de Vygotsky (1989), em que os alunos são confrontados com situações que se encontram no nível seguinte ao que estão e cooperativamente são capazes de encontrar soluções. O mesmo autor refere que só assim, através deste tipo de aprendizagem, é que estamos a contribuir para o seu desenvolvimento.

A organização do processo de aprendizagem, através desta forma, segundo os princípios do MEM em que os interesses, as convicções, os gostos e as dificuldades de cada aluno são atendidas, onde o desenvolvimento da ação educativa é mediada pelos alunos e pela professora, tendo em conta não só a tarefa específica mas também a qualidade da interação entre todos, dá-nos a oportunidade de verificar que ali prevalece a exaltação das diferenças evidenciadas por cada um dos alunos, numa visão de pedagogia diferenciada, o que contribui para o desenvolvimento e êxito educativo.

A interação e a dinâmica dos alunos na sala de aula dá-nos a oportunidade de afirmar que ali coabita um ambiente de são entendimento, afetivo, de cooperação e de aceitação mútua. Uma sala de aulas a funcionar por este modelo é “um lugar social que promove não só a instrução mas também a socialização” (Sampaio, 1996, p. 212).

Concordamos com Morgado (2001) quando refere que este modo de organização de trabalho proporciona uma melhor oportunidade para a troca de conhecimentos e para a aprendizagem em conjunto.

Ao longo da observação que realizamos verificamos que a professora é uma pessoa muito segura de si, que aposta na sua formação contínua, que demonstra muita segurança na prática pedagógica e que desenvolve a sua ação de acordo com a realidade dos alunos, produzindo, deste modo, um ambiente positivo onde todos se sentem bem.

Realizada esta explanação, podemos concluir que as práticas desenvolvidas por esta professora correspondem realmente a um exemplo de rutura paradigmática.

Notamos que nesta sala não há traços da concepção de escola tradicional enraizada no paradigma fabril pelo qual se regem muitas das escolas atuais.

Evidentemente que muito fica por dizer da prática pedagógica da professora que estudamos, contudo, os resultados mostram que o modelo do MEM, e esta professora em conjunto com os seus alunos, desenvolvem um meio positivo, motivador e afetivo.

CAPÍTULO VII

Conclusão

É Impossível que o tempo atual
não seja o amanhecer doutra era.

Miguel Torga

Este pensamento de Torga, que apesar de ter nascido no passado século vinte, é bem atual e jamais se extinguirá da nossa mente. Após a investigação que realizamos, depois de tudo o que lemos e escrevemos consideramos que aprendemos muito mas que este é apenas um princípio para novos estudos.

Este estudo direcionou-nos no sentido de observar e descrever, para melhor compreender as práticas desenvolvidas por uma professora com os seus alunos. Tendo em conta que a rutura de paradigmas ancorados no passado, ditos tradicionais pode levar à inovação, tentamos, precisamente, verificar até que ponto poderíamos considerar as práticas observadas como inovação pedagógica.

Para nós foi claro que a prática pedagógica desenvolvida naquela sala, fundamentada nos princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna, quebrava os paradigmas tradicionais.

Este estudo, partiu de uma motivação que tínhamos, conscientes de que queríamos encontrar caminhos para melhorar a nossa prática, de preparar melhor os nossos alunos. Levou-nos às questões que pretendíamos esclarecer e conseqüentemente aos objetivos a atingir. Foi a partir desta matriz que orientamos o percurso do nosso estudo. De forma a poder responder às questões realizadas, recolhemos diversos dados,

que nos pudessem ajudar neste intento, e fizemos observações para melhor apreender a realidade em estudo. Vários foram os autores que entraram no nosso roteiro aos quais fizemos referência, todos eles com um trajeto curricular, na área pedagógica, acima dos patamares comuns, o que os eleva a um pódio de distinção.

Desde o início da investigação tínhamos a ideia de que a escola de hoje não pode ver os alunos como seres passivos. Com este trabalho sentimos que, realmente, é fundamental que, na atualidade, a escola tem de ser capaz de instruir e preparar indivíduos que demonstrem comportamentos adequados à era em que vivemos, ou seja, cidadãos ativos, autónomos, responsáveis, democráticos e que sejam capazes de se adequar a diversos contextos sociais e culturais. O professor deve assumir um papel de suma importância em todo este processo, uma vez que é um profissional e também é pessoa.

Foi este o contexto em que se realizou a nossa investigação. Começamos por observar as práticas pedagógicas e depois realizamos uma entrevista à professora da turma. Os resultados auferidos demonstram claramente que:

– Todas as pessoas que participam no estudo apresentam plena consciência da responsabilidade pela aprendizagem. Há uma constante preocupação em cumprir o programa e a ele relacionar todo o trabalho realizado, contrariando a prática corrente no ensino mais tradicional em que “os professores falam demasiado durante as aulas e esperam dos seus alunos que eles os escutem durante longas horas.” (OCDE, 1992, p. 127).

– A gestão assim como a avaliação do trabalho é da responsabilidade de todos, alunos e professora. Os alunos estão envolvidos na planificação e em todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. São eles que esboçam o percurso de aprendizagem que querem seguir. Expressam as suas ideias, opiniões, criticando de forma construtiva

e resolvem problemas nos mais distintos contextos. O papel assumido pela professora é de orientar e facilitar as situações de aprendizagens tentando sempre que possível que elas se assemelhem à realidade vivida pelos alunos. Tudo isto permite aprendizagens ativas e significativas.

– A professora demonstra uma relação pedagógica muito peculiar com os alunos, pois está sempre atenta aos interesses, às carências, ao ritmo, disponibilizando tempo de aula para poder dedicar-se ao apoio individual, tanto dos alunos que sentem dificuldades como dos que pretendem ir mais além do pretendido pelo programa.

– As práticas desenvolvidas pelo modelo pedagógico do MEM demonstram, com toda a sua ação educativa, que são capazes de romper com paradigmas tradicionais, desadequados aos dias e às exigências do mundo atual em que se pretende que a escola seja capaz de formar crianças inteligentes, futuros adultos intervenientes na sociedade capazes de se adequar ao ritmo da mudança.

Através das respostas, que orientaram todo o nosso trabalho, verificamos que urge transformar a praxis educativa dos professores, deixando-a mais aberta a inovações e rompendo definitivamente com uma escola que foi desenhada para uma época e para educar adultos que se adequassem à fábrica. Agora os tempos são outros.

Foram estas as conclusões a que o estudo nos conduziu. Estas poderão, contudo, servir de ponto de partida para a realização de outras investigações sobre a qualidade das práticas desenvolvidas nas nossas escolas, não pretendendo generalizar.

É com estas ferramentas que pretendemos continuar em frente, não destruindo o presente, mas procurando que este seja renovado de modo a que tenhamos uma sociedade mais comprometida e mais responsável, quer pelo seu próprio porvir quer pelo amanhecer das gerações vindouras.

Será sobre este lema que encaminharemos e, depois de toda esta digressão cultural que fizemos, animaremos todo o nosso querer, onde possamos impulsionar a locomotiva da inovação.

7.1. Recomendações

Tendo em conta o presente estudo, gostaríamos de deixar aqui algumas sugestões que poderão ser o ponto de partida para a realização de outras investigações:

– A primeira refere-se a estudos que possam ser realizados no âmbito de práticas pedagógicas inovadoras dentro de outras metodologias que promovam o desenvolvimento das aprendizagens de forma significativa, formando alunos críticos e intervenientes.

– A segunda prende-se com a realização de investigações que demonstrem em que sentido poderá o modelo pedagógico do MEM evoluir no sentido de tornar as práticas e o próprio modelo mais inovador.

– A terceira concerne à estruturação de estudos sobre a implementação do modelo pedagógico do MEM utilizando, na maior parte ou em quase todas, as atividades, tecnologias digitais como computadores, telemóveis, tablets, entre outros.

– Para finalizar, realizar estudos na formação inicial de professores de forma a caminhar desde cedo para e na inovação pedagógica.

Notas

Capítulo III

- 1 - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/estruturas-de-autoformacao-cooperada/encontros-de-formacao/>
- 2 - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/estruturas-de-autoformacao-cooperada/encontros-de-formacao/>
- 3 - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/estruturas-de-autoformacao-cooperada/encontros-de-formacao/>
- 4 - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/formacao-cooperada-acreditada/>
- 5 - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/formacao-cooperada-acreditada/curso/>
- 6 - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/formacao-cooperada-acreditada/oficina/>
- 7 - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/formacao-cooperada-acreditada/projeto-de-aprofundamento/>
- 8 - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/atividades-de-extensao-pedagogica/>
- 9 - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/atividades-de-extensao-pedagogica/oficina-de-diferenciacao-trabalho-autonomo-e-ensino-individualizado-em-sala-de-aula/>

10 - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/atividades-de-extensao-pedagogica/colaboracao-com-instituicoes-de-ensino-superior/>

11 - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/sistema-de-formacao-cooperada/>

Capítulo VI

1 - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/>

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Bárrios, A. G. e Ribeiro, J. O. S. (2003). “Prefácio” In Bárrios, A. G. e Ribeiro, J. O. S. (coord.) *Criatividade Afetividade Modernidade - Construindo Hoje a Escola do Futuro*. Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Belchior, M. (2004). *Desenvolvimento profissional e Aprendizagem dos professores do 1º C.E.B. – Contributos para uma reflexão sobre a aprendizagem como prática social*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Beltrame, S. A. B. (2005). Camacho L. M. Y. *Usos e abusos da etnografia na educação*. Acedido em: 05 julho 2011.
Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_usos_e_abusos.asp>.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. A. (1964). *Princípios Teóricos duma Experiência Pedagógica*. A República.
- Boumard, P. (1999). *O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas*. Acedido em: 10 de novembro de 2011.
Disponível em: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>
- Brazão, P. (2008). *Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: um estudo etnográfico no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Unpublished tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Funchal.
- Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Acedido em: 10 maio 2012.
Disponível em:
http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CE8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.min-edu.pt%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_1_id%3D17767%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=bYrtT9m3G6it0QXm66DzDQ&usg=AFQjCNGaKoBznNz5yAm-duvmMdoKRjDQQ&sig2=zId5oZlIfqOToduv-U677Q .
- Cardoso, A. P. P. de O. (1992). *A receptividade à inovação e a formação de professores*. Revista Electronica Interuniversitária de Formación del Profesorado, 2 (1). Acedido em: 20 janeiro 2011.
Disponível em <http://www.uva.es/aufop/publica/revfpp/99-v9n1.htm>.
- Cardoso, A. P. C. (2002). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica*. Porto: Edições Asa.

- Chalmers, A. F. (1999). *What Is This Thing Called Science?* Queensland, Austrália: University of Queensland Press. Acedido em: 7 de Março 2011.
Disponível em:
http://books.google.com/books?id=WQh5wDIE8cwC&printsec=frontcover&dq=editions:Dp1f03arcbYC&hl=pt-PT&ei=WzB1TYi_HIms8APF_r2vCA&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview&resnum=1&ved=0CCsQuwUwAA#v=onepage&q&f=false.
- Costa, A. (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.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (1998). *Movimentos de Inovação Pedagógica no Portugal Contemporâneo – Maria Amália Borges e a Integração Educativa em meados do século*. Escola Moderna, nº 3, 5ª série.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento. Lisboa, Portugal: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Fino, C. N. (2008). *Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)*. In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp 277-287.
- Fino, C. N. (2010). *Investigação e inovação (em educação)*. In Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2011). *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, pp 29-48.
- Formosinho, J. e Niza, S. (2002). *Anexo à recomendação sobre a iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores*. INAFOP.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L. e Soares J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Guba, E. (1981). *Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries*. ERIC/ECTJ Annual Review Paper.
- Guerra, M. (2003). *Uma seta no Alvo, a avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Huberman, A. M. (1973). *Comment s' Operant Lés Changements en Éducation: contribution à l'Etude de L'Innovation*. Paris: Unesco: BIE.
- Hummel C. (1979). *A educação de hoje face ao mundo de amanhã*. Edições António Ramos.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. e Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperative en el aula*. D'Aversa: Paidós Educador.
- Kuhn, T. (2009). *A estrutura das revoluções científicas*. Guerra e Paz.
- Lessard-Hèrbert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M. e André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative Research in Practice. Examples for discussion and Analysis*. San Francisco: Jossey - bass Publissers.
- Moran, J. M. (2005). *Desafios da Internet para o Professor*. Acedido em: 16 abril 2011. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitariopro.br/ler.php?modulo=18&texto=1025>>.
- Morgado, José. (2001). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (1991). *O Diário de Turma e o Conselho*. Escola Moderna, nº 1, 3ª série.
- Niza, S. (1992). *Lembrar os 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. In Vilhena, G. et al. (org). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular de Educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.139-156). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: EDUCA.
- Niza, S. (1998) *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Revista Inovação, 11.

- Niza, S. (2001). “Pós-fácio”. In Nunes, António. *Freinet atualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições Asa, pp. 153-159.
- Nóvoa, A. (1998). *Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna*. Escola Moderna nº 3, 5ª série.
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Acedido em: 16 junho 2012.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nunes, C. (1987). *O valor da Cooperação Educativa na Educação Moral*. Monografia de fim de curso. Lisboa: ISPA.
- OCDE, (1992). *A escola e a qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre. Artmed.
- Pessoa, A. 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.
- Pires, J. (2003). *O Planeamento no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Revista do Movimento da Escola Moderna, n.º 17, 5.ª Série.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et al. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Porto: Edições Gailivro.
- Ribeiro, A. (1989). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Textos

- Sabirón S. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza, Espanha: Mira Editores.Chalmers.
- Sacristán, G. (2002). *La pedagogia por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santana, I. (1998). *Estruturas de Autoformação Cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Escola Moderna, nº 3, 5ª série.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, nº 8, 5ª série.
- Serralha, F. (1999). *Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo – Modelo Democrático de Socialização*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada na universidade Católica Portuguesa.
- Siqueira, J. (2007). *Criatividade e Inovação*. Rio de Janeiro. Acedido em: 15 de maio de 2011. Disponível em: <http://criatividadeaplicada.com/2007/01/24/criatividade-e-inovacao>.
- Sousa, J. M. (2000). *Que formação de Professores?* Tribuna da Madeira. Educação. 14-15.
- Sousa, J. M., & Fino, C. (2001). *As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional*. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Vol. I*. (pp. 371-381). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Toffler, A. (2001). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Tomlinson, C. A. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Edições Asa.
- Vasconcellos, E. (2009). *O que realmente significa a palavra “inovação”?* Acedido em 2 de julho de 2012. Disponível em <http://eduardovasconcelos.wordpress.com/>
- Vasconcellos, T. (2006). *Etnografia: investigar a experiência vivida*. In Lima, Jorge A. e Pacheco, J. A. (orgs.). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools: Ethnography in educational research*. Londres, Reino Unido: Routledge (obra original publicada 1986).

Webgrafia

www.movimentoescolamoderna.pt