

Ana Paula Lopes Bernardo Nunes Serra

UMA OFICINA DE FORMAÇÃO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA –
– ASPECTOS DA LECCIONAÇÃO DA MATEMÁTICA

Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências, na área de especialização em Ensino da Matemática, apresentada à Universidade Aberta, sob orientação da Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes e co-orientação da Professora Doutora Raquel Reis.

UNIVERSIDADE ABERTA

LISBOA, 2007

RESUMO

Este estudo de caso analisou as opiniões que as professoras, que leccionavam Matemática e que frequentaram uma Oficina de Formação que decorreu no ano lectivo de 2004/2005 no Colégio de Santa Clara, apresentaram acerca da temática da Aprendizagem Cooperativa.

O objectivo principal da investigação foi o de lançar alguma luz sobre a experiência e os processos de aprendizagem que um grupo de professoras que leccionava Matemática, inserido num grupo alargado de outras disciplinas, efectuou numa Oficina de Formação sobre a temática da Aprendizagem Cooperativa.

Para aprofundar e contextualizar a problemática em análise, definimos quatro temas de investigação: (1) Em que medida consideraram, os citados professores, pertinente esta Oficina de Formação para planificar e desenvolver aulas utilizando a Aprendizagem Cooperativa; (2) Que dificuldades encontraram na implementação de dinâmicas de Aprendizagem Cooperativa; (3) Em que medida consideraram pertinente a Aprendizagem Cooperativa na promoção da aprendizagem da Matemática; (4) Em que medida esta Oficina de Formação contribuiu para a sua actualização profissional.

Privilegiou-se, ao longo do estudo, uma lógica de compreensão dos processos de aprendizagem perspectivadas pelas próprias professoras, pelo que em termos de colheita de informação se optou pela realização de entrevistas semi-estruturadas às professoras que leccionavam Matemática e que frequentaram a Oficina de Formação.

Do cruzamento do enquadramento teórico com a análise de conteúdo efectuada aos dados, transparece, por parte das professoras participantes no estudo, que a oportunidade de frequentarem a Oficina de Formação valorizou o Colégio, a classe docente e ainda os alunos. Em relação ao colégio, as professoras defenderam que favoreceu a construção de uma visão partilhada da promoção de novas práticas de aprendizagem, e que pode fazer emergir uma nova cultura de aprendizagem. Em relação à classe docente, promoveu o trabalho inter-pares, e, consequentemente, a interdisciplinaridade nas actividades que desenvolveram. No que respeita aos alunos estes usufruíram de um clima de grande colaboração e estabelecimento de relações interpessoais.

Palavras-Chave: Actividade de Investigação; Aprendizagem Cooperativa; Desenvolvimento Profissional; Matemática Realista; Mudança; Reflexão; Resolução de Problemas.

A B S T R A C T

This case study analyzed teacher's opinions, who were teaching Mathematics and who frequented the Workshop, that passed in the academic year of 2004/2005 in the Colégio de Santa Clara, presented about the theme of the Cooperative Learning.

The principal aim of the investigation was launching of some light on the experience and the processes of achievement that a group of Mathematics teachers, which was inserted in an extended group of other disciplines, effectuated in a Workshop on the theme of the Cooperative Learning.

To contextualize the problems we defined four issues of investigation: (1) In which measure did they consider, those teachers, relevant this Workshop to plan out and to develop classrooms using the Cooperative Learning; (2) Which difficulties did they find in the implementation of this dynamic of Cooperative Learning; (3) In which measure did they find the Cooperative Learning relevant in the promotion of the Learning of the Mathematics; (4) In what measure this Workshop contributed to his professional updating

There was privileged, along the study, the of understanding of the learning processes by put in perspective the teachers themselves, because in terms of data collect one opted for the realization of semi-structured interviews to the teachers who were teaching Mathematics and who frequented the Workshop.

By crossing the framework with the data analysis of content, is visible, for part of the teachers' participants in the study, that the opportunity for frequenting the Workshop valued the College, the professional group of teachers, and also the pupils.

Regarding the college, teachers said that they developed the construction of a shared vision, and the promotion of new classroom practices, and that can make surface a new culture of learning in the school. Regarding the professional group of teachers, it promoted the work between different areas of the knowledge, in the activities that they developed. In what it respects to these pupils they enjoyed of a climate of great collaboration and establishment of interpersonal relations.

Key words: Activity of Investigation; Cooperative Learning; Professional Development; Realistic Mathematics; Change

RESUMEN

Este estudio ha analizado las opiniones que las profesoras, que impartían clases de Matemática y que han asistido al Taller de Formación, han construido sobre el tema del Aprendizaje Cooperativo. Este, que se pasó en el año de 2004/2005.

El objetivo principal de la investigación es lanzar alguna luz sobre la experiencia y los procesos de aprendizaje que un grupo de profesoras, que impartía clases de Matemática, integrada en un amplio grupo de otras asignaturas, ha realizado en un Taller de Formación sobre la temática del Aprendizaje Cooperativo.

Para profundizar y contextualizar los problemas, hemos definido cuatro preguntas de investigación: (1) En qué medida han considerado importante este Taller de Formación para programar y desarrollar clases, donde predomine el Aprendizaje Cooperativo; (2) Qué dificultades han encontrado en la implementación de dinámicas del Aprendizaje Cooperativo; (3) Cómo han considerado elemental el Aprendizaje Cooperativo en la promoción del aprendizaje de la Matemática; (4) Cómo, este Taller de Formación, ha contribuido para su actualización profesional.

Se ha privilegiado, durante el estudio, una lógica de comprensión de los procesos de aprendizaje pensada por las propias profesoras así, con relación a las informaciones acopiadas se ha optado por la realización de entrevistas, medio estructuradas, a las profesoras que impartían la asignatura de Matemática y han frecuentado el Taller de Formación. .

Del cruce de los conocimientos teóricos con el análisis del contenido de los datos, parece, de la parte de las profesoras que han participado en el estudio, que la

oportunidad de frecuentar el Taller de Formación ha valorado el Colegio, los profesores y, claro, los alumnos.

Sobre el Colegio, las profesoras han defendido la ayuda al construir una visión repartida de la promoción de las nuevas prácticas de aprendizaje y que pueden resultar en una nueva cultura de aprendizaje. Sobre los profesores, han defendido la promoción del trabajo ínter parejas y, a su vez, la articulación de contenidos de varias asignaturas en las actividades desarrolladas. Por último, los alumnos han aprovechado un ambiente de gran colaboración y establecimiento de relaciones interpersonales.

Palabras – Clave: Actividad de Investigación; Aprendizaje Cooperativo; Desarrollo profesional; Matemática Realista; Cambio; Reflexión; Resolución de Problemas.

AGRADECIMENTOS

Às Professora Doutora Raquel Reis e Professora Doutora Lúcia da Conceição Grava-Resendes, pelo apoio, confiança e pela orientação.

Ao Rogério pelos diálogos e discussões interessantes...

Ao Colégio por todo o apoio que me proporcionou.

À minha mãe, pelo apoio sempre pronto.

Ao Miguel, pela disponibilidade e empenho que colocou na revisão dos textos, e sobretudo, pelo encorajamento e apoio sempre presente...

Índice

Capítulo I – Introdução	1
1 – Justificação do Estudo	1
2 – Objectivos do Estudo	6
3 – Desenvolvimento do Trabalho	7
Capítulo II – Revisão da Literatura	9
1 – Actualização Profissional do Professor	9
1.1 Cultura de Escola	11
1.2 O Professor em Mudança	15
1.3 Mudança nas Práticas Lectivas	19
1.4 Formação Contínua	23
2 – A Aprendizagem Cooperativa	24
2.1 Tradicional Vs Cooperação	24
2.2 A aprendizagem	29
2.3 Características da Aprendizagem Cooperativa	33
2.4 A Aula Cooperativa	39
2.5 Algumas Dinâmicas de Aprendizagem Cooperativa	44
2.6 O papel do Professor	51
2.7 Benefícios da Aprendizagem Cooperativa	53
3 – Caso da Matemática: Aprendizagem Cooperativa	58
3.1 Aspectos da Aprendizagem da Matemática	58
3.2 Problemas e Investigação	61
3.3 Aprendizagem Cooperativa no contexto da Matemática – Sua Relação com a Matemática Realista	67

Capítulo III – Metodologia da Investigação **76**

1 – A Natureza da Investigação	76
2 – Problemática, Questão Central e Objectivos	77
3 – O Estudo de Caso	78
4 – Os Sujeitos do Estudo	79
5 – Técnica e Instrumento de Recolha de Informação – Entrevista Semi-Estruturada	81
6 – Tratamento e Análise dos Dados – Análise de Conteúdo	84
7 – Limitações do Estudo	88

Capítulo IV – O Contexto **89**

1 – O Colégio de Santa Clara	89
2 – Oficina de Formação	97
2.1 Enquadramento	97
2.2 Objectivos da Formação	99
2.3 Estrutura da Formação	101

Capítulo V – Análise e Interpretação de Dados **105**

1 – Análise e discussão das entrevistas prévias à Oficina de Formação	105
1.1 Contexto	105
1.2 Desempenho do Papel de Professor	120
1.3 Desempenho do Papel de Aluno	152
1.4 Desenvolvimento Profissional	159
1.5 Representações sobre a Aprendizagem Cooperativa	165

2 – Análise e discussão das entrevistas posteriores à Oficina de Formação	168
2.1 Desenvolvimento Profissional	168
2.2 Representações sobre a Aprendizagem Cooperativa	178
Capítulo VI – Conclusões	212
1 – Importância da Oficina de Formação para a Preparação de Aulas Cooperativas	214
2 – Dificuldades na Implementação de Dinâmicas Cooperativas	217
3 – Importância da Aprendizagem Cooperativa Na Promoção da Aprendizagem da Matemática	218
4 – Importância da Oficina de Formação para o Desenvolvimento Profissional	220
Referências Bibliográficas	223

CAPÍTULO I – Introdução

1 – Justificação do Estudo

A arte, a literatura, a ciência compreendendo a Matemática fazem parte do património cultural da Humanidade. Esta última é hoje usada, duma forma crescente e extensiva na sociedade, cada vez mais matematizada, influenciando a vida e, em particular, a profissão de cada pessoa, não só como indivíduo mas também como cidadão. De facto, é cada vez mais abundante, variada e sofisticada a informação numérica com que lidamos a respeito dos mais variados assuntos. Neste sentido, a educação matemática deve contribuir para uma cidadania responsável ajudando os alunos a tornarem-se indivíduos independentes, competentes, críticos, confiantes e criativos (Abrantes et al, 1999; Matos e Serrazina, 1996).

Em 1989, a NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) definiu como objectivos para o ensino da Matemática que os alunos aprendam a dar valor à matemática, que adquiram confiança na sua capacidade de fazer Matemática, que sejam capazes de utilizar o seu poder matemático para dar sentido a novas situações problemáticas que nos rodeiam, que se tornem aptos a resolver problemas matemáticos, que aprendam a comunicar matematicamente, o que implica aprender sinais, símbolos e termos matemáticos, e simultaneamente, desenvolver a capacidade de ler, escrever e

discutir ideias onde o uso da linguagem matemática se torne natural, em suma, que aprendam a raciocinar matematicamente.

Por outro lado, a NCTM (1991) apontou para possíveis alterações com vista a atingir os objectivos supra citados, entre eles a utilização de uma gestão de sala de aula que melhore a construção do conhecimento, e onde professores e alunos interajam uns com os outros; dando oportunidade aos alunos de experimentar a matematização através da manipulação de materiais, e simultaneamente, do fomento de situações que favoreçam o pensamento abstracto; promover a ligação da Matemática ao real; fomentar um conhecimento matemático dinâmico, capaz de se adaptar a um mundo em mutação; dinamizar uma abordagem da Matemática voltada para a resolução de problemas.

No entanto, os métodos expositivos como estratégia única são ainda bastante usuais nas nossas escolas, *“acreditando-se na eficácia da transmissão do saber, em vez de compreender que o conhecimento matemático não se transmite, mas ele é essencialmente construído pelos alunos”* (Matos e Serrazina, 1996:22). Abrantes et al, referem a este propósito que:

“o treino isolado e mecanizado de procedimentos de cálculo, assim como o conhecimento memorizado de termos e factos, não ajuda os alunos a compreender o que é a matemática, não constitui um pré-requisito para o desenvolvimento de capacidades ligadas ao raciocínio e à resolução de problemas e nem sequer garante que os alunos sejam capazes de utilizar na prática os conhecimentos supostamente adquiridos. Tais conhecimentos são relevantes se forem integrados num conjunto mais amplo e significativo de competências e se a sua aquisição progressiva for enquadrada por uma perspectiva que valoriza o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes positivas face à Matemática e à aprendizagem”

(1999:23)

De facto, o treino, a mecanização e a memorização, não trazem por si só bons resultados nem aos alunos nem à imagem da disciplina, e têm como consequência o insucesso que é muitas vezes relacionado com a Matemática. Abrantes et al (1999)

referem que em estudos nacionais e internacionais sobre competências matemáticas os alunos portugueses têm repetidamente mostrado resultados muito fracos em tarefas de resolução de problemas, tendo no entanto, em procedimentos rotineiros de cálculo desempenhos razoáveis. O insucesso na disciplina de Matemática é do conhecimento de todos, não sendo por isso necessário mais dados que justifiquem esta afirmação. No entanto, a mero tipo de exemplo de ilustração, apresentaremos os resultados anunciados pelo Ministério da Educação dos exames nacionais de matemática, realizados em Junho de 2005: 70,7% dos alunos que realizaram o exame obtiveram nível negativo.

Uma das motivações pessoais que levam ao aparecimento deste nosso estudo prende-se com a convicção de que a existência regular de actividades de resolução de problemas, ou de actividades de investigação de Matemática, incrementam a sua aprendizagem, como aliás defendem vários autores. Esta é também uma linha de orientação do Ministério da Educação, pois, para além de a mesma estar expressa no Currículo Nacional de Matemática, o Ministério ainda lançou, em 2001, um guia de reformulação global dos programas em vigor, no sentido de dar uma flexibilidade aos currículos.

A resolução de problemas e as actividades de investigação são normalmente associadas ao trabalho com grupos de alunos, o que muitas vezes leva os professores a não realizarem este tipo de actividades na sala de aula, por diversos motivos, entre os quais a indisciplina que pode gerar, a insegurança associada à falta de prática do professor, a perda de tempo, e em paralelo a extensão do programa. No entanto, muitos autores consideram que o uso sistemático e frequente de procedimentos de trabalho em pequenos grupos cooperativos torna a aula numa comunidade de aprendentes, em que cada um trabalha activamente no sentido de alcançar conhecimento, eficiência matemática, tal como satisfação, o que provoca um impacto positivo no clima da sala de aula (Davidson, 1990). Esta metodologia promove os quatro pilares da educação: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser, enunciados no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Delors, 1996).

Daqui decorre outra convicção pessoal, a de que a dinâmica da aprendizagem cooperativa enquanto organização e estrutura da gestão da sala de aula oferece potencialidades de sucesso para as actividades de resolução de problemas e para as actividades de investigação, assim como proporciona aos alunos perspectivarem a sua aprendizagem ao longo da vida, na visão de si próprio como uma edificação que nunca termina.

A escola, a sua eficácia e ainda os professores, são muitas vezes encarados como os salvadores da situação actual da sociedade e focalizam a esperança na “*sociedade do futuro*” (Nóvoa, 1999). No entanto, duas realidades fazem com que os professores se sintam vulneráveis no seu papel de fomentadores dessa mudança: por um lado, usar um procedimento tradicional na sala de aula caracterizado por ser frontal e rígido, que não leva em conta a realidade dos alunos e que está de costas voltadas às pedagogias que promovem a diferenciação no ensino, provocando o fracasso e a exclusão (Perrenoud, 2001); por outro lado, os pais e a opinião pública continuam a esperar dos professores procedimentos ortodoxos, com uma planificação precisa das aprendizagens e com grande autoridade, sendo caso contrário vistos pela sociedade civil “*com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres, de terem uma formação deficiente*” (Nóvoa, 1999:14), como se fosse difícil aceitar a parcela de desordem, de negociação e de oportunismo indissociável das pedagogias abertas (Perrenoud, 2001). Bessa (2002) defende que a formação de docentes, a organização dos espaços lectivos, a escolha criteriosa de métodos adaptados ao domínio da aprendizagem e às características dos alunos, a difusão e avaliação das experiências realizadas no contexto nacional, são essenciais para a definição progressiva de critérios que possam orientar a escolha dos modelos e métodos de aprendizagem cooperativa. Davidson (1990) refere que o uso frequente de pequenos grupos de trabalho em situação de sala de aula, também têm o poder de animar e fortalecer a vida profissional do professor de matemática.

Surge uma outra convicção que sustenta este trabalho, é a de que, para os docentes promoverem actividades de resolução de problemas ou actividades de investigação, numa aula com a estrutura organizacional de aprendizagem cooperativa é

necessário que se sintam seguros das actividades que estão a desenvolver, e convencidos que estão a impulsionar a aprendizagem da Matemática.

Perceber como podem os professores alterar as suas práticas lectivas, no sentido de proporcionar aos alunos estratégias e metodologias que adequem a utilização frequente de actividades de resolução de problemas ou actividades de investigação, em situação de sala de aula, com vista a melhorar a aprendizagem da Matemática, será demasiado ambicioso no âmbito em que se insere este trabalho, pois acredita-se que esse será um caminho longo e cheio de desafios. Assim, o que se pretende é tentar perceber como são os primeiros passos dessa caminhada, no contexto da Aprendizagem Cooperativa. Nesse sentido, foi importante a

análise das opiniões de um grupo de professoras que leccionavam Matemática sobre a experiência e a aprendizagem, numa oficina de formação sobre a temática da Aprendizagem Cooperativa.

O objecto de estudo deste trabalho é pois a opinião que um grupo de professoras que leccionavam Matemática no Colégio de Santa Clara expressou relativamente à Aprendizagem Cooperativa durante na Oficina de Formação: “Aprendizagem Cooperativa – Escola Inclusiva”.

2 – Objectivos do Estudo

A questão de partida apresentada remete-nos para dois campos de estudo: um deles a Oficina de Formação em si, e o campo de prática que proporciona como ambiente de aprendizagem; o outro, como percorrem os professores o caminho de descoberta da Aprendizagem Cooperativa. Assim, e com o intuito de estudar esta questão definem-se os seguintes objectivos de investigação:

- Em que medida consideraram pertinente esta Oficina de Formação para planificar e desenvolver aulas utilizando a Aprendizagem Cooperativa.
- Que dificuldades encontraram na implementação de dinâmicas de Aprendizagem Cooperativa.
- Em que medida consideraram pertinente a Aprendizagem Cooperativa na promoção da aprendizagem da Matemática.
- Em que medida esta Oficina de Formação contribuiu para a sua actualização profissional.

3 – Desenvolvimento do Trabalho

Este estudo classifica-se, quanto ao propósito por uma investigação-acção, pois parte de uma situação real, cuja finalidade é a resolução de um dado problema, não pretendendo, no entanto, a generalização dos seus resultados.

Optou-se por realizar um estudo de caso, uma vez que esta forma de estruturar o trabalho admite analisar em profundidade um contexto específico, (Bogdan e Biklen, 1994), e produzir um contributo para a produção de conhecimento, já que possibilita manter e reproduzir de um modo holístico as características da situação em análise. Das diferentes filosofias que podem nortear a realização de um estudo de caso seguiu-se, neste trabalho, uma lógica classificada por Stake (2000), de estudo de caso em ensino, em que o estudo do caso é usado para ilustrar a importância de uma dinâmica de ensino e para a promoção de desenvolvimento profissional dos docentes.

Os sujeitos do estudo são professoras no Colégio de Santa Clara, que leccionavam Matemática e que frequentaram a Oficina de Formação: “Aprendizagem Cooperativa – Escola Inclusiva”. Como método de colheita de informação estabeleceu-se um plano de entrevistas semi-estruturadas, uma vez que este tipo de entrevista é o modo mais fiável de aceder às representações que os indivíduos têm do seu papel, bem como da forma como estes interpretam o seu desempenho na formação e a projecção da experiência de aprendizagem para a sua prática docente.

As entrevistas às professoras foram realizadas em dois momentos distintos: a primeira entrevista decorreu antes do início da Oficina de Formação e tinha o objectivo de compreender as expectativas e apreender os conhecimentos das entrevistadas acerca da temática da formação, tal como a forma como percebem o ensino, a aprendizagem e a sua prática lectiva; a segunda entrevista foi posterior à Oficina de

Formação e tinha o objectivo de perceber as opiniões que as professoras tinham construído durante a formação quer sobre a temática abordada, quer sobre a sua condução da aula, quer ainda sobre a pertinência do seu uso futuro na prática lectiva.

Foi utilizada a análise de conteúdo como modo de tratamento da informação obtida. Esta técnica implica a leitura, separação e posterior reorganização dos vários segmentos de texto que constituem o discurso dos indivíduos entrevistados com vista à produção de um novo discurso sobre os dados colhidos, que contribua para a resposta às questões formuladas no decurso da investigação. A análise que foi elaborada procurou estabelecer uma abordagem em que se valorizaram qualitativamente os aspectos latentes do conteúdo (Landry, 2003).

CAPÍTULO II – Revisão da Literatura

1 – Actualização Profissional do Professor

A eficácia da escola e dos professores é entendida como forma de reparação da situação actual da sociedade de hoje, caracterizada por Nóvoa (1999) por ter um défice de participação. Assim, a mudança que se espera da “*sociedade do futuro*” inicia-se agora nas escolas colocando sobre os professores a necessidade de trabalharem com o fim de favorecer a emergência de uma sociedade melhor. No entanto, é paradoxal a forma como a nossa sociedade lida com os professores, que são vistos pela sociedade civil “*com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres, de terem uma formação deficiente*” (Ib., 1999:14). Para além disto, os sistemas escolares, tal como os contextos educativos, alteraram-se nas últimas décadas, fruto das mutações da sociedade, e por consequência, emergiram novos problemas no seio da escola, na imagem social do ensino e da classe docente (Morgado, 2005). De facto, os papéis que os professores representam estão e vão continuar a mudar, pelo que é importante que estes profissionais encararem

“os seus currículos individuais de aprendizagem como um meio de criar ou recriar a compreensão, as destrezas de pensamento crítico, a inteligência emocional, as destrezas da sua arte e a flexibilidade intelectual que lhes são exigidos à medida que preparam os alunos para mundos incertos”

(Day, 1999:319)

É verdade que a função associada à profissão docente evoluiu para horizontes mais amplos, não se restringindo apenas a tarefas instrutivas na sala de aula (Morgado, 2005).

Como consequência, a cultura docente vive um período complexo de identidade, resultante da pressão exercida sobre o professor, por força das exigências de mudança de uma sociedade cada vez mais complexa e em rápida transformação, e da pressão exercida sobre o sistema educativo, onde os professores se vêem confrontados com a inércia e rigidez na medida em que permanece profundamente burocrático e inflexível. Emerge, assim, o *mal-estar docente* que resulta de críticas generalizadas considerando a classe docente como a principal responsável pelas falhas e deficiências do sistema educativo, das referidas mudanças no papel que os professores representam, os quais “*evidenciam sentimentos de frustração, denunciando frequentemente falta de motivação e incapacidade (não incompetência) para conseguirem produzir as respostas que lhes solicitam*” (Ib, 2005:92). Por outro lado, existe ainda a sobrecarga de funções técnicas, a preparação de novos conteúdos transversais incorporados pelas reformas educativas e o diagnóstico das escolas por parte da administração, para além do aumento da carga horária a que os professores têm vindo a estar sujeitos. Estes factores estimulam a dependência dos professores em relação a objectivos comportamentais predefinidos, a avaliações e instrumentos de prestação de contas relativos às tarefas educativas, bem como às tecnologias de gestão no ensino (Ib, 2005). Este fenómeno foi denominado de *intensificação*, por Apple. Day (1999) identifica a estrutura de prestação de contas em que os professores trabalharam como sendo a responsabilidade moral, ou seja a capacidade de resposta para com os alunos e pais; a responsabilidade profissional vista como a responsabilidade para consigo próprio e para com os colegas; e, por último, a responsabilidade contratual para com os empregadores.

1.1 Cultura de Escola

Por outro lado, a cultura de uma escola também interfere no desempenho dos professores e, conseqüentemente nas suas oportunidades de desenvolvimento profissional. Hargreaves (citado em Day, 1999) define as seguintes formas de cultura escolar: o individualismo, a balcanização, a colaboração e a colegialidade artificial. Por individualismo entende-se o ensino praticado na sala de aula e que impede, desta forma, o *feedback* entre professores, e, por outro lado, isolando-os, por outro lado, da crítica directa. Verifica-se a balcanização quando os professores se identificam, e mostram lealdade, para com um grupo em particular e, não para com a escola como um todo. Relativamente à colaboração, ela é vista como desencadeadora do desenvolvimento dos professores vivida nas culturas colaborativas ao nível dos relacionamentos do corpo docente, da planificação curricular e do ambiente de ensino e aprendizagem. No entanto, a colaboração pode não se estender à sala de aula, não constituindo, assim, uma ameaça à independência dos professores, podendo permanecer ao nível das conversas sobre o ensino, da troca de conselhos e de técnicas e podendo não ampliar o pensamento e a prática de ensino dos professores. Por último, no que à colegialidade artificial diz respeito, uma cultura colaborativa pode não indiciar democracia, uma vez que pode ser uma orientação administrativa imposta pelo director do estabelecimento de ensino, e portanto tratar-se de uma questão de obrigatoriedade (Day, 1999).

Na linha do que defende Caetano (2004), os professores deverão estar preparados para mudanças de condição, desenvolvendo competências e atitudes de investigação e aprendizagem continuadas, no sentido em que as atitudes que deverão ser favoráveis a um comprometimento com a própria mudança, as competências deverão decorrer da compreensão de si como aprendente, dos contextos nos quais se aprende e das suas influências na própria aprendizagem, do processo de aprendizagem, do questionamento permanente e ainda da procura de alternativas que permitam a expansão dessas competências. Para Perrenoud, o principal desafio da profissionalização do ofício de

professor assenta na “*capacidade do professor reinventar o dia-a-dia, baseando-se em tramas bastante gerais, em estratégias de ensino e de avaliação situadas na linha das pedagogias diferenciadas, activas, etc., porém sem estarem calcadas de modelos*” (2001:25). Nesta perspectiva, Canário (1998), propõe, assim, uma nova reconfiguração profissional do professor, que remete para quatro dimensões essenciais:

(i) o professor como um “*solucionador de problemas*” que leva o professor a desenvolver

“elevadas capacidades de abstracção, a aquisição de uma visão sistémica que lhes permite lidar com a complexidade, o recurso sistemático à experimentação (aprende-se com o erro) e o desenvolvimento de modos de aprendizagem em exercício, na interacção com os pares” (1998:19-20);

(ii) o professor como “*artesão*”, e na mesma linha do que defende Perrenoud (2001), uma vez que se pretende que as práticas lectivas não sejam calcadas de modelos, mas antes reinventadas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos. É nesta perspectiva que, “*na profissão de professor, o saber construído na acção se assume como um saber de capital importância*” (Canário, 1998:20);

(iii) o professor como “*um profissional da relação*”, uma vez que a sua profissão é “*marcada (em sentido figurado) pela relação face a face*”. De facto, a acção profissional do professor reflecte a relação professor-aluno, o que implica necessariamente reconhecer que os professores, aprendem no contacto com os alunos e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade para interiorizar essa aprendizagem. Neste sentido,

“o estereótipo tradicional do ‘bom’ professor reduzido à qualidade de bom e ‘eficaz’ transmissor de informações terá de dar lugar à figura do bom comunicador, definido sobretudo, pelas suas qualidades de ‘escuta’, ou (...) ser ‘surpreendido pelo o que o aluno faz’ para num segundo momento, tentar compreender ‘a razão por que foi surpreendido’ ” (Canário, 1998:21)

Nesta linha, o bom ensino do séc. XXI será considerado como um trabalho que é, numa primeira instância, uma actividade interpessoal na medida em que uma

aprendizagem eficaz envolve, essencialmente, uma “química interactiva” entre o aluno e o professor, que depende tanto do processo como do conteúdo. (Day, 1999);

(iv) o professor como um “*construtor de sentido*”, ou seja perspectivar a sua acção não como um transmissor de informação, mas sim capaz de providenciar recursos de sentido que tornem possível aprender.

Day (1999) refere que, em geral, os professores passam mais tempo a planificar a acção, ou seja, a construir a prática, do que a observar e a reflectir, ou seja, a desconstruir a prática. Mais, sublinha que quando ocorrem mudanças, estas se situam ao nível da acção. Desenvolver-se como profissional passa por atribuir ao pensamento crítico, através da reflexão, o papel central na aprendizagem e no desenvolvimento dos professores.

Os motivos pelos quais os professores optaram pela profissão, e as suas competências deixaram de coincidir com as novas exigências (Perrenoud, 2001). Rodrigues e Esteves (1993) reportando-se a um estudo de 1985, elaborado pela OCDE, acentuam a emergência de uma nova identidade do professor, onde se dá uma ruptura com o “*individualismo pedagógico*”, ou seja, torna-se indispensável o trabalho, e a reflexão, em equipa; onde se incrementa o estatuto profissional através da análise científica da prática, desenvolvendo uma formação de nível elevado; onde se promove um “*profissionalismo aberto*”, isto é, existe pesquisa de informações e diálogo entre todos os parceiros interessados que é prévio ao acto de ensinar. Assim, dá-se uma redefinição do papel profissional dos professores: pretende-se dialogar e negociar com os alunos, com os pais, com as colectividades locais, pretende-se desenvolver projectos ao nível dos estabelecimentos de ensino, pretende-se trabalhar em equipa pedagógica, e ainda, pretende-se cooperar com outros especialistas (psicólogos, assistentes sociais,

entre outros). Também Nóvoa defende que é urgente descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo profissional, ou seja

“é preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e prática pedagógica que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores” (1999:16)

Na mesma linha de pensamento, Morgado (2005) defende que a postura docente deve atenuar o individualismo e passar a participar em debates sobre as finalidades e prioridades da educação com vista a conceber e elaborar projectos educativos e curriculares representativos de ideias, perspectivas e vontades comuns. Nesta linha de actuação, Nóvoa refere ainda Boterf (1994) na definição de competência de um indivíduo quando a relaciona com a rede, ou redes de conhecimento às quais pertence. Mobilizando o termo ‘*colégio invisível*’, refere que “*a competência das equipas profissionais não se reduz à soma das competências individuais que as compõem*” (1999:19). Nesta linha, sugere o conceito de competência colectiva encarado numa dupla vertente: a competência colectiva de uma equipa de trabalho e os sistemas de competências organizados em rede.

O tempo é um factor essencial na transformação da cultura reinante numa escola, como aliás refere Day, pois a mudança “*depende da introdução de novas relações, do desenvolvimento das relações existentes, dos desafios do meio exterior e da influência do director da escola*” (1999:131). Quando nos referimos à escola, estamos implicitamente a dirigirmo-nos aos professores, talvez o grupo profissional, dentro de uma escola, que mais trabalha com as crianças e jovens no seu dia-a-dia. A Comissão Internacional para a Educação no século XXI salienta que revalorizar a escola implica, portanto, revalorizar esta classe profissional (Delors, 1996). É ainda o factor tempo, através do amadurecimento e integração de conceitos que metamorfoseiam a cultura individual na cultura balcanizada, rumo a formas culturalmente imbuídas de colegialidade e de colaboração. Morgado defende que é na relação dialéctica, entre

aquilo que se pode difundir e os diferentes contextos práticos, que repousa a essência da profissionalidade docente, ou seja

“pode limitar-se a um papel de simples adaptação às condições existentes e à execução de funções meramente reprodutoras ou, pelo contrário, assumir-se como uma possibilidade de construção de um pensamento crítico e de assunção de decisões estratégicas para tentar intervir e modificar esses contextos”

(2005:100-101)

Na mesma linha de pensamento, Day refere como valor essencial o compromisso permanente com a aprendizagem, com vista ao desenvolvimento do professor como um profissional: *“no séc. XXI, a participação no próprio desenvolvimento ao longo de toda a carreira é um requisito básico para quem quiser ser reconhecido e para quem quiser agir como um profissional”* (1999:312).

1.2 O Professor em Mudança

É, assim, importante salientar o papel central do professor como chave da mudança educacional e, em particular, da sua própria capacidade de mudar. Ou seja, a ideia do professor como agente de mudança, que se reflecte primeiro na mudança de si, depois na mudança dos alunos, e na mudança das organizações escolares, na mudança da própria profissionalidade, e ainda na mudança do ensino (Caetano, 2004). O professor tem de ser capaz de acompanhar a mudança e como tal, tem de ser capaz de *“se ver a si mesmo permanentemente como aprendiz, como um agente activo no seu local de trabalho”* (Saraiva e Ponte, 2003). De facto, e como refere Sikes (1992), citado por Canário (2005), as mudanças impostas pelo exterior na realidade escolar, por via vertical e autoritária, conduzem ao fracasso, e no caso particular dos professores, podem contribuir para reduzir a sua autonomia profissional. Canário (2005) sustenta que, feita uma revisão da literatura, emerge que as mudanças educativas, em larga escala, revelam-se difíceis de implementar e são caracterizadas por muitos insucessos. De

facto, existem factores de estabilidade difíceis de alterar e constituem um sério obstáculo à mudança, como sejam as crenças culturais sobre o conhecimento, o ensino e a aprendizagem; a tendência dos docentes para porem em prática situações que viveram como estudantes; as rotinas pedagógicas instaladas; a persistência de determinadas normas escolares; o isolamento dos professores; a organização curricular por disciplinas (Morgado, 2005:81). Também Day (1999) aponta factores que podem dificultar a mudança nas práticas educativas que os professores utilizam, sendo que o questionamento dessas práticas é apenas o primeiro de uma série de passos potencialmente difíceis, seguido de impedimentos de tempo, de energia, de recursos e, talvez mais importante ainda, da própria dúvida. Já Caetano considera que a resistência à mudança pode ser encarada como um mecanismo assimilativo, regulador da própria mudança.

“Este processo será activado sempre, mas sobretudo quando as mudanças externas e internas ameaçam romper profundamente com a ordem existente, constituindo uma forma de lidar com o sentido de perda, com a ameaça à auto-estima, com a confusão e o conflito que a mudança despoleta” (2004:32).

O papel desempenhado pelos professores em processos de mudança foi descrito por Canário como sendo contraditório porque se por um lado *“o professor é encarado como factor decisivo para o êxito das inovações”*, por outro é considerado *“como o seu principal obstáculo através de mecanismos de ‘resistência’ que conduziam, quer à rejeição, quer à desfiguração das inovações”* (2005:151). A mudança é, então, um processo turbulento e não linear para o qual convergem diversos factores desestabilizadores. Caetano (2004) entende que ao se considerar a mudança quer como um processo, quer como o seu produto, esta torna-se dilemática, geradora de ansiedades, de medos, e de inseguranças, e ao mesmo tempo atribui, ao papel dos problemas, da tensão, do conflito na mudança, a função de despoletadores de processos criativos, investigativos, reflexivos e dialécticos.

A mudança é, também, proporcionada pela reflexão, enquanto motor do desenvolvimento profissional. A reflexão permite que se reviva as experiências

passadas de forma a equacionar as escolhas quer didácticas, quer relacionais, que aconteceram num determinado espaço de tempo. Segundo Christiansen e Walther (1986), o professor *“trabalha com crenças, conhecimentos, expectativas e previsões que vão sendo alteradas pela sua reflexão”*. Também Mezirow (1991) salienta que é através da reflexão que cada um de nós estrutura a *“forma habitual como interpretamos a experiência do dia-a-dia e fazemos, racionalmente, uma nova avaliação da validação feita a um esquema de significado anterior”*. E Day (1999) defende que *“reflectir com base na sua experiência vivida é aprender fazendo, tirando partido das situações que combinam acção e reflexão”*. Schön (1983), defende que reflectir na acção é intrínseco ao indivíduo, sendo que uns são mais aptos do que outros de o fazerem, pois

“estão sempre presentes os meios, a linguagem e os repertórios que o profissional utiliza para descrever a realidade e a sua própria experiência, os sistemas interpretativos e as teorias que trazem consigo e o contexto em que trabalham”.

Por outro lado, Serrazina (1998) entende a reflexão como um *“questionamento sistemático dentro da prática de cada professor para a melhorar e para aprofundar a compreensão que cada um tem dela”*. Por outro lado, existem factores que dificultam a mudança, como sejam a *“insegurança pessoal do professor”*, a *“opinião dos outros professores”*, ou ainda o *“desenvolvimento da confiança e das concepções do professor em relação à Matemática”*. O professor consolida o seu conhecimento confrontando formas diferentes de abordar os temas em estudo, e para tal é importante dominar os conteúdos matemáticos e a sua didáctica.

Segundo Canário (2005), existem duas lógicas de mudança: a lógica da reforma e a lógica da inovação. No primeiro caso, lógica de reforma, consideram-se os processos de mudança planificada centralmente, ou seja, exógenos às escolas, em que é predominante uma mudança instituída. No segundo caso, lógica de inovação, designam-se os processos de mudança endógenos às escolas, em que é dominante a mudança instituinte, ou seja, em que existe coincidência ou, pelo menos, uma relação muito próxima e directa entre os que concebem, decidem e executam. Mas, mais importante ainda, é a criação de uma dinâmica autónoma e permanente de mudança, baseada na

criatividade dos professores e das escolas onde trabalham e, ainda, na sua capacidade para continuamente recriar e reformular objectivos e modalidades de acção (Ib, 2005). As reais transformações dependem da amplitude da mudança que decorrem das mudanças educativas, e que podem ser de três tipos fundamentais:

- *“Mudanças do primeiro tipo – resultam de reformas estruturais e por norma, não implicam a transformação das práticas;*
- *Mudanças do segundo tipo – fazem parte das reformas curriculares e pouco afectam, ainda que o possam fazer superficialmente, as práticas de ensino;*
- *Mudanças do terceiro tipo – incidem de forma explícita na alteração das práticas pedagógicas”*

(Morgado, 2005:101-102)

Por outro lado, a amplitude da mudança está directamente relacionada com o empenhar-se no processo de mudança. Isto implica que os professores tenham responsabilidades e capacidades de resposta e ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos, experiências e destrezas. Se for esse o caso, então eles não serão apenas técnicos competentes, mas também pessoas com as seguintes características:

“bem informadas, mas respeitadoras dos que são ignorantes; amáveis e atenciosas, mas exigentes e severos se a situação assim o exigir; inteiramente livres de preconceitos e absolutamente justas na forma de lidar com os outros; atentas às necessidades individuais dos alunos sem negligenciar a turma como um todo; capazes de manter a disciplina e a ordem, embora permitindo a espontaneidade e a fantasia; optimistas e entusiastas mesmo acalentando dúvidas e apreensões pessoais; capazes de lidar com o imprevisto e, às vezes, mesmo com alunos difíceis e mal-educados, sem perder a compostura e o controlo; capazes de sorrirem e parecerem estar bem dispostos nos dias em que não se sentem bem e prefeririam estar noutro lugar qualquer”

(Day, 1999, p. 38-39)

1.3 Mudança nas Práticas Lectivas

Quando se pretende alterar práticas através de processos de mudanças, temos que ter em atenção que cada pessoa, e por conseguinte, cada professor, age de acordo com a sua teoria de acção que Day (1999) distingue em duas componentes: as ‘teorias perfilhadas’ e as ‘teorias-em-uso’. As primeiras justificam ou descrevem o comportamento de uma pessoa (aquilo que dizemos sobre o que fazemos); as segundas são o que a pessoa faz, isto é, a forma como coloca em prática as suas teorias perfilhadas. A prática profissional é, em si mesma, constituída por várias teorias de acção inter-relacionadas. Por exemplo, um professor possui diferentes teorias perfilhadas e teorias-em-uso sobre a educação que emergem em contextos distintos (na sala de aula, na sala de professores, com os colegas do mesmo departamento, com amigos, etc.). O mesmo autor defende que para que ocorra uma mudança, em primeiro lugar, os professores têm de tornar explícito as suas teorias perfilhadas e paralelamente as suas teorias-em-uso, para que, posteriormente, possam avaliar as compatibilidades e incompatibilidades que existem dentro e entre estes dois elementos da teoria de acção, e os contextos em que esta ocorre. Desta forma, os professores poderão aprender a conhecerem-se enquanto professores, o seu conhecimento sobre o ensino e os seus contextos. Nesta linha de pensamento, Caetano defende que a verbalização de teorias em uso e de teorias expostas não usadas na acção (que Day denomina por teorias perfilhadas) podem favorecer a explicitação ou mesmo uma consciencialização dessas teorias. Esta verbalização será um

“processo favorecedor de mudanças nomeadamente quando os professores são confrontados metacognitivamente consigo próprios e com as suas dificuldades de mudança, pelo apoio de terceiros, e quando são confrontados com hipóteses interpretativas alternativas, mediadas por conhecimentos alternativos ou por terceiros, com base em processos e em atitudes investigativas de rigor e sistematicidade”

(2004:45)

Assim, o *impacto na prática* refere-se à finalidade da formação ter sido atingida, ou seja, à produção de mudanças na sala de aula, ao nível das actividades. A partir das suas observações, Harland e Kinder (1997), referidos por Day, elaboraram uma ‘tipologia de resultados’, a saber, “1) *material e recursos provisórios* – refere-se a recursos físicos novos ou melhorados que resultam da participação em acções de formação contínua que podem influenciar, embora não necessariamente, a prática da sala de aula; 2) *resultados informativos* – refere-se à aquisição de ‘background’ ou ao desenvolvimento de conhecimentos gerais, em vez de novos conhecimentos ou destrezas; 3) *consciencialização renovada* – diz respeito à ‘mudança perceptual ou conceptual de pressupostos prévios’ (...) não levará necessariamente a mudanças na prática; 4) *congruência de valores* – refere-se à medida em que os conceitos de uma boa prática, por parte dos práticos, coincidam com as dos responsáveis pela formação contínua; 5) *resultados afectivos* – refere-se ao aumento da confiança e da auto-eficácia tão necessárias quando é preciso aplicar novos conhecimentos e destrezas na prática; 6) *resultados em termos de motivação e de atitude* – refere-se ao aumento de entusiasmo e motivação resultantes das actividades de formação contínua, uma condição necessária para o desenvolvimento do pensamento e da prática; 7) *conhecimentos e destrezas* – compreensão mais profunda e reflexão crítica sobre o conteúdo do currículo e da pedagogia; 8) *resultados institucional* – refere-se ao impacto colectivo nos grupos de professores e nas suas práticas.” (1999:220-221). Portanto, mudança e desenvolvimento do professor pode ser entendido como aprendizagem do professor, durante toda a vida, sob a perspectiva construtivista, baseado na reflexão e crítica do seu pensamento e da sua prática, à medida que o professor passa por desafios e dilemas na profissão (Poletini e Sabaraense, 1999).

Sem uma cuidada formação de professores torna-se difícil promover a mudança, mais, a formação é potenciada se assentar no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida (valorizando a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado) (Nóvoa, 1999). Pretende-se que a

formação seja um processo de mudança de comportamentos e atitudes, que vise a transferência das aquisições feitas para a prática lectiva. Existe, no entanto, a convicção, fundamentada em alguma investigação empírica, de que a eficácia das acções de formação contínua, seja para professores, seja para outros trabalhadores, está associada, entre outros aspectos, “*ao nível de envolvimento e de participação destes em todas as fases da actividade formativa, desde o momento da análise de necessidades e da formulação de objectivos de um dado programa até à sua concretização e avaliação*” (Rodrigues e Esteves, 1993:53). No entanto, a dinâmica utilizada na formação é também importante em todo este processo, uma vez que o desempenho profissional e a formação não devem ser vivida como algo conflitual, pelo que não se podem transformar professores em estudantes trabalhadores. Por outro lado, temos assistido no presente mundo do trabalho, à evolução do paradigma da qualificação, em que a formação constitui uma via de promoção social, para um paradigma de competência, onde a formação é um requisito da ‘*empregabilidade*’, apesar de no caso particular dos professores, estes serem avaliados mais pela formação que frequentam e menos por aquilo que efectivamente fazem em termos profissionais (Canário, 2005). Torna-se, então necessário, como defende Morgado, entender a formação contínua como um

“espaço de (re)construção de saberes, de experiências (contextualizadas) e de aprendizagens, numa lógica de crescimento profissional, em que os professores se implicam (e se comprometem) no seu desenvolvimento e no das escolas onde trabalham”

(2005:115)

Neste sentido, a formação ligada à prática exige uma maior consciência, por parte dos professores, da necessidade de investirem no seu próprio desenvolvimento profissional e, neste sentido, torna-se necessário realizar projectos de investigação onde os professores possam experimentar, sem grandes riscos, novas alternativas, mas também tenham a oportunidade de desenvolver projectos de investigação sobre a respectiva prática (Graça, 2003). Saraiva e Ponte (2005) apontam ainda para três factores que promovem o desenvolvimento profissional, a saber, a constituição de equipas/grupos de trabalho onde se realizem experiências educacionais; o trabalho reflexivo, inserido tanto no “*contexto natural do trabalho da escola*”, como nos

interesses e necessidades dos seus intervenientes; e, por último o *“desejo de inovar e de fazer melhor por parte dos professores”*.

O trabalho de grupo pode sustentar uma mudança nas práticas lectivas utilizadas, impulsionando o desenvolvimento profissional dos professores. O trabalho em grupo, quando realizado num clima de confiança mútua, promove o trabalho reflexivo que fomenta a partilha entre os seus elementos. Esta dá-se a vários níveis, tais como os receios e dificuldades quanto à leccionação de determinados tópicos; em relação a conhecimentos e perspectivas curriculares; sobre perspectivas de abordagens e formas de trabalhar; e, acerca de sugestões para novas orientações curriculares (Saraiva e Ponte, 2003).

Num estudo quantitativo acerca das percepções que os professores desenvolveram sobre as modalidades de formação centradas na escola concluía-se que *“existe um desfasamento entre o que os professores dizem que querem e o que depois estão dispostos a aceitar”* (Braga 2002:137) e foi reconhecido pelos inquiridos que as

“modalidades de formação centradas em contextos escolares, como as oficinas de formação, estágios, projectos e círculos de estudo são mais importantes para a modificação das práticas profissionais do que outras modalidades de formação, nomeadamente os cursos e os módulos de formação” (Ib, 2002:139).

Outra conclusão referida menciona que

“maioritariamente [os professores] entendem que o desenvolvimento profissional não deve ser colectivo nem organizacional, porque não possuem flexibilidade para mudar os seus planos de aula com frequência, denotando uma rigidez que talvez venha da necessidade de cumprir os programas” (Ib, 2002:140).

Finalmente,

“a opinião geral é a de que consideram que as modalidades em contexto são mais importantes para a mudança das práticas profissionais, e reconhecem as diferenças metodológicas existentes entre as modalidades que frequentam, mas muito poucos reconhecem que isso tivesse uma implicação significativa na mudança das suas práticas docentes” (Ib, 2002:141)

1.4 Formação Contínua

Consideram-se três tipos de aprendizagem promovidos pela formação contínua: a reorientação, quando os professores desenvolvem as suas capacidades para fazer ‘revisões significativas’ das suas práticas actuais; a iniciação, quando os professores são socializados em novos papéis (iniciação social) ou incorporam novas ideias e práticas aprendidas nos programas de reorientação, transpondo-as para as salas de aula e para a vida social (iniciação técnica); e o fortalecimento, quando as práticas actuais dos professores são fortalecidas e ampliadas. (Logan e Sachs (1998), citados por Day, 1999).

No campo específico da formação de professores de Matemática, o estudo *Matemática 2001* apresenta dados que levam a concluir que a formação ao longo da carreira faz parte da vida profissional dos professores (78% dos professores do 2º Ciclo, 66% do 3º ciclo e 83% do ensino secundário), apesar destes privilegiarem formações de curta duração (1 ou 2 dias). Na mesma linha de pensamento, Braumann defende que no final da formação inicial ainda não *existe* um professor de matemática, pois falta-lhe a prática profissional, o exemplo dos colegas, o auto-estudo, a formação contínua e ainda o aperfeiçoamento. As motivações para a realização de formações apresentadas no estudo acima referido centram-se na concretização de novos aspectos do programa e na predisposição para a actualização, em especial no campo das tecnologias (Ponte e Serrazina, 2004). Por outro lado, as suas práticas de formação continuam muito marcadas por um cunho estritamente escolar tendo pouca relação com os problemas reais da sala de aula e, conseqüentemente, tendo um fraco poder transformador das práticas profissionais.

2 – A Aprendizagem Cooperativa

2.1 Tradicional Vs Cooperação

A massificação do ensino produziu um efeito contraproducente na aprendizagem, pois a escola, à semelhança da produção em série de uma fábrica, colocou o ensino e os seus alunos numa linha de montagem. Identifica-se um dos grandes problemas da escola, uma vez que infelizmente, constata-se que, em geral, o *“aluno não aprende pelo prazer de saber, mas para se proteger de sanções ou de medidas selectivas, ou para garantir vantagens materiais, felicitações ou o acesso a uma carreira invejável”* (Perrenoud, 2001:110). Por outro lado, a instituição escolar encara o aluno, desde tenra idade, como um profissional do estudo, caracterizado por ter um trabalho de *“carácter forçado, repetitivo, fragmentado, permanentemente sob controlo, sujeito a um regime apertado de sanções e recompensas, sujeito a escrutínio e avaliação constantes que incidem sobre a pessoa do aluno e as suas qualidades de carácter”* (Canário, 2005:146). Contrariamente, um ensino de qualidade baseia-se numa aprendizagem recheada de significados, ou seja, de sentidos. A construção de sentido implica a *“construção de uma actividade mental complexa, reflexiva, na qual o actor investe uma parte da sua liberdade e da sua distância em relação ao mundo”* (Perrenoud, 1995:192). A prática do diálogo favorece a construção de sentidos, uma vez que permite entrar em outras esferas de significados, quando expomos opiniões, factos, termos ou conceitos..., por se dar lugar ao outro, de o ter em conta, de negociar (*Ib*, 1995). Conversar é assim uma forte fonte de sentido, e por isso é tão importante a comunicação que se realiza num espaço-tempo que privilegia a aprendizagem. Como Vygotsky advogava, o discurso é usado como ferramenta do pensamento, uma vez que a linguagem é a melhor forma de traduzir o nosso pensamento, e por isso é uma ferramenta primordial para o desenvolvimento cognitivo (Palincsar, 1998).

Ora, uma aula é um meio profícuo em comunicação, qualquer que seja a dinâmica utilizada, e de onde emerge uma densa teia de interacções. Quando predomina um tipo de organização de sala de aula expositivo, a comunicação é uma relação assimétrica uma vez que o professor detém o seu controlo. De facto, “*desapareceu o estrado (...) mas a rede de comunicações e o tempo das comunicações do professor e dos alunos revela bem o princípio do domínio professoral, defendido por noções de ordem e de disciplina*” (Estrela, 1992:18). Nesta linha, a comunicação é lícita quando é o professor que a gere, e versa um assunto legítimo, tudo resto não passa de ruído (Perrenoud, 2001). Neste contexto, a comunicação considerada correcta é caracterizada por ser funcional e rigorosa. Ponte e Serrazina (2004), referem parecer predominar, nas salas de aula portuguesas, um estilo de gestão curricular muito colado à condução do discurso do professor e à realização de tarefas pouco desafiantes, privilegiando implicitamente objectivos curriculares ligados sobretudo à memorização, ao domínio do cálculo e à aprendizagem de procedimentos. Por outro lado, numa aula com a estrutura organizacional cooperativa, o professor considera-se um “*mediador na construção de conhecimento*” (Díaz-Aguado, 2000), ou ganha o “*perfil de professor, dinâmico e inventor*” (Estrela, 1992:35), onde o aluno adquire protagonismo e se torna central na construção do seu conhecimento. Nesse sentido, as tarefas realizadas cooperativamente, desafiam o professor para dinamização da comunicação, da cooperação e da participação, pretendendo partilhar o *palco* com os alunos (Cochito, 2004). Acentua-se, não a qualidade da fala do professor, mas antes a qualidade do discurso partilhado de professores e alunos, e no modo como os significados matemáticos são interactivamente construídos na sala de aula. As questões da comunicação na aula de Matemática só recentemente emergiram no plano educativo, e estão directamente ligadas com problemas do poder e do controlo dentro da sala de aula (Ponte e Serrazina, 2004).

Existem diferentes formas de exercer o poder no seio de uma aula: O *poder coercivo*, quando o aluno percepção o professor como um medidor de castigos, que quando é exercido pelo professor leva os alunos a tenderem evitar o professor, sendo frequente o aumento de indisciplina na aula. O *poder da recompensa*, quando o aluno

encara o professor como mediador de recompensas. A eficácia deste tipo de poder depende da sua presença física do professor e só pode ser utilizado como um reforço positivo. O *poder legítimo*, quando o aluno considera que o professor tem direito a influenciá-lo. A aprendizagem cooperativa fomenta este tipo de poder devido à implementação da negociação como estratégia. Existe ainda o *poder do especialista*, quando o professor é percebido como o que detém o conhecimento. Como já foi referido anteriormente, na aprendizagem cooperativa ele é diminuído uma vez que o professor o partilha com os seus alunos. Por último, o *poder referencial*, quando o professor é percebido pelo aluno como um modelo a seguir. Na aprendizagem cooperativa, uma vez que os alunos aprendem e ensinam, também se vêem como modelos, o que aumenta este tipo de poder. Desta forma, o professor poderá utilizar esta vantagem para educar para os valores (Jonhson, 1970, citado por Díaz-Aguado, 2000).

Apesar da falta de referência directiva do professor, relativamente às regras, poder levar ao aparecimento de indisciplina, segundo Estrela será transitório uma vez que a *“necessidade sentida da ordem e da organização permitirá ao grupo e ao indivíduo atingir os fins a que se fixaram”* (1992:22). Relativamente à disciplina na sala de aula, Amado refere estudos que evidenciam que escolas com um clima escolar menos punitivo promovem uma maior interiorização de valores, tais como a responsabilização dos alunos pelo clima da escola e sublinha que *“os professores, em aulas tradicionais, gastam mais tempo tentando ‘disciplinar’ os alunos, do que aulas ‘abertas’: aqui a sua interacção é maior com os alunos individualmente e com os grupos de trabalho”* (1998:71). Estrela aponta para algumas técnicas de organização de sala de aula que potenciam a disciplina nesse contexto, reveladas num estudo elaborado por Kounin, tais como a testemunhação, ou seja, *“a capacidade de comunicar à turma que o professor sabe o que se passa mesmo quando está de costas voltadas”*; a atenção a várias situações; o ritmo da aula e a harmoniosa transição entre os conteúdos; a diversidade de estímulos proporcionados à turma; a estimulação da responsabilidade individual e a atribuição de tarefas individuais com o fim de manter os alunos centrados nas tarefas. (1992:81).

A relação pedagógica assume diferentes formas nestas duas abordagens pedagógicas, por exemplo, quando estamos perante uma aula de ensino tradicional a relação pedagógica é assimétrica, pois é ao professor que se atribui um saber, e ao aprendiz espera-se que o domine (Perrenoud, 2001). Nesta perspectiva, a relação pedagógica é afectada por diversos aspectos como a relação íntima entre o saber e o poder atribuído ao professor, a assimetria dos estatutos no interior da aula, o carácter da relação, vista como intencional e com o objectivo de influenciar e transformar o outro, o artificialismo das situações criadas, e a limitação dos espaços e dos tempos (Estrela, 1992). Para além disso, as tarefas designadas aos alunos, têm lógicas de controlo que lhes são externas, uma vez que o trabalho escolar é imposto pelo professor e controlado quer ao nível da sua execução correcta, quer ao nível do seu empenho (Perrenoud, 1995). Por outro lado, em tarefas inseridas numa aula cooperativa, a pessoa do professor não é central na procura do saber, utilizando, numa primeira fase, os colegas com quem trabalha em parceria como recurso. Para além dessa diferença apontasse também que a responsabilidade de aprender, assenta no aluno, e não no professor, como responsável de não ter ensinado, uma vez que este medeia a construção de conhecimento, e não a sua transmissão.

Quando o trabalho escolar culmina numa situação de insucesso ou de desinteresse, o aluno adopta diferentes posturas (estratégias de defesa), tais como investir pouco na própria aprendizagem, perceptível através de se considerar incompetente face a uma estratégia, ou abreviar a resolução da tarefa usando o mínimo tempo a reflectir, a verificar o seu raciocínio ou os seus cálculos, protela o seu início, fingir que se interessa pelos problemas e exercícios propostos ou ainda se recusar explicitamente a fazê-lo (Perrenoud, 1995; Canário, 2005). Numa aula cooperativa, e devido às suas dinâmicas e características, espera-se que os alunos se interajudem, que discutam e argumentem, que construam conhecimento juntos, e que preencham as lacunas de compreensão uns dos outros (Slavin, 1995). Com esta estrutura organizacional, o estatuto dos alunos torna-se simultaneamente menos definido e mais exigente. Espera-se que

“sejam activos, inventivos, que tragam ideias, que tomem iniciativas, que assumam responsabilidades, que sejam simultaneamente autónomos e capazes de trabalhar em grupo, suficientemente inventivos no seu trabalho para levarem as tarefas até ao fim, suficientemente descentrados para negociarem a divisão do trabalho e os projectos com os outros”

(Perrenoud, 1995:130)

Mas, também com aulas cooperativas os alunos podem adoptar as estratégias de defesa, apesar de lhes ser mais difícil, uma vez que lhes é solicitado alternativas, com vista à sua *aceitação* do tema a tratar. No entanto, podem monopolizar as tarefas que lhes dão segurança, ou seja as que se aproximam do trabalho escolar tradicional por dificuldades em reflectir ou de se auto-interrogarem; de assumir o papel atribuído ao professor numa didáctica tradicional e organizarem o trabalho de outros; de *desaparecem no vazio*, que acontece quando os alunos não se interessam, dissimulam e fingem, que estão a participar nas actividades do grupo; ou, ainda, aluno cuja actividade se caracteriza por ser desordenada e anárquica, ou seja, está sempre a fazer algo, mas que não tem utilidade para a tarefa proposta; ou ainda, são o “*cavaleiro solitário*”, porque estão a trabalhar sozinhos, ou em pares, ou porque estão avançados em relação aos colegas, ou pelo contrário porque lhes foram identificadas dificuldades acrescidas e como tal estão a trabalhar com objectivos diferentes do grupo-turma. (Perrenoud, 1995).

Quando estamos perante uma aula com uma dinâmica tradicional, o professor estabelece o momento de avaliação quando considera que um número suficiente de alunos já compreendeu ou aprendeu determinado conteúdo do programa prescrito, o que permite ao professor ‘voltar a página’ e abordar um novo capítulo do programa (Perrenoud, 1995). De facto, o que o professor valoriza nas suas práticas de avaliação, é aquilo que os alunos são, também, induzidos a valorizar. No estudo *Matemática 2001*, os professores referem o teste escrito como o instrumento de avaliação com maior peso na classificação dos alunos, e mesmo apontando também para a observação do trabalho na aula, a recolha desta informação é informal e os dados acabam por se diluir, sobressaindo o teste escrito como o principal instrumento de avaliação usado (Ponte e Serrazina, 2004). Numa sala de aula cooperativa a avaliação dá ênfase à regulação que acompanha a evolução dos alunos, fornecendo feedback permanente (Cochito, 2004). A

avaliação utiliza uma *“metodologia descritiva e assente na crítica positiva e construtiva, em detrimento de classificações únicas e redutoras, traduzidas num juízo único, seja qualitativo ou quantitativo”* (Ib, 2004:75). Nesta linha de pensamento, o professor deve utilizar o seu tempo a observar e a supervisionar como os alunos interagem e trabalham, deve ajudar a resolver problemas que surjam no seio dos grupos de trabalho questionando-os, de forma consistente, quer se trate da actividade em si, quer seja relativo ao funcionamento do grupo.

2.2 A aprendizagem

Este estudo defende a perspectiva cognitivista da aprendizagem e destaca duas correntes teóricas: a reestruturação cognitiva e a cognitiva-desenvolvimental. A corrente da reestruturação cognitiva defende que as novas aprendizagens se incorporam nas estruturas cognitivas que o sujeito já possui fazendo-lhes uma reestruturação, processo que se efectua através da formulação de explicações a um seu par. A corrente cognitiva-desenvolvimental distingue-se da motivacional por se interessar mais pelas tarefas apresentadas. Defendem que são as interacções entre os indivíduos que conduzem à aprendizagem e ao desenvolvimento através do conflito cognitivo que geram. Piaget e Vygotsky defendem a importância das interacções no processo de desenvolvimento pessoal de um indivíduo. Estas correntes centram-se na análise do desenvolvimento psicológico da criança, relacionando a maturação orgânica com a intelectual. A interacção entre os alunos, sobretudo em grupos pequenos, favorece a aprendizagem através do diálogo e estimulará o aparecimento de níveis de pensamento mais elevados.

Segundo Piaget os quatro princípios epistemológicos básicos no desenvolvimento cognitivo são: o construtivismo, o interaccionismo, o estruturalismo e o paralelismo. O construtivismo opõe-se ao inatismo pois assenta na ideia de que a acção do sujeito é fundamental para a construção do conhecimento. O desenvolvimento cognitivo consiste em mudanças na organização das estruturas cognitivas, como resultado da adaptação ao

ambiente e devido à acção do sujeito. O interaccionismo consiste na premissa de que o conhecimento emerge da interacção entre um sujeito (sujeito cognoscente) com um objecto (objecto cognoscível). Por outro lado, com o estruturalismo, ou seja, o sentido do desenvolvimento das estruturas, que se processam do mais simples para o mais complexo, as abordagens devem ser realizadas do concreto ou particular para o abstracto ou geral. Por fim, o paralelismo é entendido entre o funcionamento biológico e psicológico, que consiste na função da adaptação, e que se apoia em dois processos: a assimilação e a acomodação. Por assimilação entende-se a incorporação da informação em estruturas cognitivas já existentes (desequilíbrio cognitivo) e a acomodação é o aparecimento de novas estruturas cognitivas para integrar a nova informação, face à insuficiência das estruturas antigas (reequilíbrio cognitivo).

Na concepção de Vygotsky a aprendizagem e o desenvolvimento resultam de contextos sociais e culturais, os quais estão em constante mudança e produzem-se através da inter-relação das ferramentas de mediação, do individual e social. Na perspectiva socio-construtivista não é possível separar as influências individuais das sociais, e é neste sentido que, Werstch, citado por Palincsar (1998), ao analisar a teoria de Vygotsky, defende que a criança constrói competências de natureza diversa e em diferentes domínios. Para Vygotsky o sujeito é interactivo porque a partir de relações interpessoais e interpsicológicas, (onde se desenvolvem actividades externas), adquire o seu conhecimento. É através da interiorização, que as actividades internas, intrapessoais e intrapsicológicas passam a constituir conhecimento. Assim, o conhecimento surge duas vezes: em primeiro lugar, num plano social e em segundo, num plano individual interno. Werstch, referido por Palincsar (1998), refere que o discurso natural é o início da formação do discurso interno, aquele que será mais tarde usado como ferramenta do pensamento (a linguagem é a melhor forma de traduzir o nosso pensamento). Por outro lado, o uso sistemático do discurso, que ocorre quando as crianças estão em interacção com os seus pares e com os adultos, é uma ferramenta primordial para o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que *é a distância entre o nível de desenvolvimento real,*

que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Uma situação de aprendizagem é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interacção com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. É por isso que Vygotsky afirma que *"aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã"*.

O conhecimento está em permanente processo de construção e reconstrução nos indivíduos e nos grupos, pelo que o papel da educação deve actuar como meio para desenvolver nos indivíduos a capacidade de agir sobre a informação, sobre os conceitos, sobre as crenças e os valores; deve preparar para delinear as fronteiras existentes entre o mundo pessoal do sujeito e a sua inteligência, e o processo social e o funcionamento da sociedade democrática. De facto, a negociação dos problemas com outros é a essência do funcionamento democrático e a *"capacidade de negociar com outros ajuda a negociar o próprio mundo."* (Hullfish e Smith citados em Joyce e Weil, 1985:237). Emerge assim, a importância da aprendizagem sustentada no trabalho em grupo para o desenvolvimento cognitivo das crianças, ou seja a Teoria da Aprendizagem Social (Murray, 1994). Por outro lado, os alunos podem estar motivados para a aprendizagem por diversos factores. Por exemplo, quando os indivíduos consideram que os objectivos do grupo de trabalho são o motor da motivação, encorajando-se entre si. Aqui, o sucesso é entendido no colectivo do grupo, ao contrário da forma de interacção entre alunos no âmbito de uma sala de aula competitiva ou individualista, em que o sucesso de um

indivíduo implica o insucesso dos restantes (Deutsch 1949; Johnson e Johnson, 1985). Neste sentido, existe interdependência social que se revela quando a motivação é assumida como intrínseca ao grupo. Pelo contrário, a perspectiva comportamentalista da aprendizagem valoriza as recompensas extrínsecas como impulsor das contribuições individuais dos elementos do grupo. O reforço positivo, defendido por Skinner, é entendido para o grupo, ou seja a única forma dos indivíduos atingirem a recompensa pessoal é através do sucesso do colectivo (Johnson e Johnson, 1994; Slavin, 1995). Por outro lado, pode ser a afectividade que promove a cooperação e não os interesses pessoais dos alunos, valorizando a perspectiva da coesão social (Aronson e Patnoe, 1997).

A família de Modelos de Interação Social que foi desenhada com a filosofia de melhorar o processo democrático e centrar a organização da sala de aula, com vista a desenvolver um sistema social baseado em procedimentos democráticos, em dinamizar investigações científicas sobre os processos sociais que integram e estão integrados na sociedade, em comprometer-se na solução de problemas interpessoais e sociais, e em proporcionar uma situação de aprendizagem baseada na experiência, (Joyce e Weil, 1985). A figura dominante desta tendência é John Dewey (*Ib*, 1985), cuja pedagogia pode ser sintetizada, segundo Claparède, em três dimensões fundamentais: *genética*, *funcional* e *social*. Relativamente à primeira dimensão, a criança é encarada como um ser vivo que se desenvolve, e por isso “a educação não deve partir de fora, mas nascer de dentro: a criança deve desenvolver-se e não, ser empanturrada de conhecimentos” (Rocha, 1988:61). Quanto à dimensão *funcional*, considera-se que “*a memória, a vontade, a linguagem, etc. não passam de instrumentos de acção ao serviço do eu e têm por função adaptá-lo a situações criadas simultaneamente pelas circunstâncias externas e por uma necessidade interior*” (*Ib*, 1988:62), e nesta lógica é função do educador proporcionar ensinamentos que se relacionem com os interesses, os desejos e as necessidades manifestados pelo aprendente. A linguagem, a memória, etc. são também entendidos como instrumentos de realização do *eu* social: “*devemos encarar a criança como membro da sociedade no sentido mais lato e exigir que a escola a torne*

capaz de compreender essa sua dependência em relação a ela, e de aceitar uma tal solidariedade”. A dimensão social defende uma escola como uma “*comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária*”, e por outro lado, “*só se aprende a fazer, fazendo*”, ou seja, “*a única maneira de educar para a vida social, consiste em praticar a vida social*”. Nesta família de modelos insere-se a dinâmica da Aprendizagem Cooperativa.

2.3 Características da Aprendizagem Cooperativa

Uma dinâmica de Aprendizagem Cooperativa pressupõe ter competências de trabalho em grupo, pois esta é a sua característica mais evidente. De facto, um dos seus principais objectivos é o sucesso académico de todos os alunos, e no entanto, só se atinge êxito se se conseguir tirar vantagens desta dinâmica. Assim, existem duas dimensões nesta questão: a primeira corresponde à tarefa em si, se foi ou não facilitadora da aprendizagem, e a segunda refere-se ao trabalho em grupo enquanto procedimento, à forma como os alunos partilham a informação, como usam o tempo que dispõem. Trabalhar cooperativamente é mais do que simplesmente trabalhar com um grupo de pessoas sentadas a uma mesma mesa, conversando enquanto trabalham (Johnson e Johnson, 1994). Kagan (1994) apresenta seis conceitos subjacentes à aprendizagem cooperativa: o conceito de grupo ou equipa; de gestão de sala de aula cooperativa; a vontade de cooperar; a competência para cooperar; os princípios básicos; e as estruturas.

O conceito de *grupo cooperativo* assenta na identificação dos seus elementos (quatro idealmente), tem uma duração longa, é heterogéneo relativamente ao nível de conhecimentos dos alunos, ao sexo e à raça (Ib, 1994). É desejável que se dê interacção face a face, que acontece quando “*os indivíduos encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizar as tarefas de modo a alcançarem os objectivos do grupo*”, (Johnson e Johnson, 1994:34). Para que esta se desenrole é necessário que sejam

satisfeitas algumas condições, como o espírito de grupo, sendo fundamental disponibilizar tempo para que o grupo cresça enquanto tal; ou que se verifique interdependência positiva, quer ao nível do sucesso académico, quer ao nível do relacionamento social. A cooperação só se efectua se os grupos forem pequenos o suficiente para que todos os seus membros se possam olhar, dialogar de uma forma participativa e paritária.

O conceito de *gestão de sala de aula cooperativa* assenta no pressuposto de que os alunos estão sentados em grupo para que todos consigam chegar a uma ficha de trabalho. A aula cooperativa é agitada e portanto é necessário um sinal que faça os alunos centrarem a atenção no professor e, com o tempo, o barulho irá desvanecendo-se (Kagan, 1994). Os alunos também devem habituar-se a analisar os resultados, avaliando-os de forma contínua e através de uma reflexão sobre o trabalho que estão a desenvolver e sobre os objectivos que vão sendo atingidos. Este procedimento é importante na medida em que dota o grupo da capacidade de optar, ou não, por estratégias diferentes para prosseguir o seu percurso. Assim, a avaliação do processo do trabalho do grupo deve passar por uma reflexão conjunta em duas fases, a saber, a descrição das acções que consideraram úteis e as que, pelo contrário, não o foram e, a tomada de decisões sobre as acções a prosseguir e as acções a menosprezar (Johnson e Johnson, 1994).

Quanto ao conceito de *vontade de cooperar* existem três formas de a despoletar: através do espírito de grupo; através do espírito de turma e através do uso de tarefas cooperativas e de sistemas de reconhecimento. Relativamente às duas primeiras, considera-se um investimento no contexto social da aprendizagem, promovendo a identificação dos alunos ao grupo ou turma, o caso de se reverem no grupo ou turma, de o respeitarem e de confiarem nos elementos do seus grupo ou turma, com vista a otimizar a aprendizagem. Quanto às tarefas cooperativas, estas definem-se quando os

alunos precisam da contribuição dos seus colegas para a realizarem, quanto aos sistemas de reconhecimento e/ou de recompensas assenta na entrega de diplomas ou prémios quando ocorre situações de sucesso/melhoramento do grupo ou da turma, o que fomenta o encorajamento aos colegas e promove a inter-ajuda no seio do grupo ou turma (Kagan, 1994).

O conceito *competência para cooperar*, tal como para outros autores, é entendido como uma das características que definem a aprendizagem cooperativa (Ib, 1994). Estes são os *skills* interpessoais a desenvolver individualmente, e que são manifestos apenas nas relações interpessoais aquando da realização de actividades. É, no entanto, importante sublinhar que os alunos podem não chegar à escola capazes de realizar uma tarefa com estas características, pelo que o professor deve implementar actividades de aprendizagem cooperativa com vista a proporcionar a oportunidade de desenvolver competências que se enquadrem nesta dinâmica. Estes *skills*, de cooperação, podem ser ensinados através das seguintes etapas: motivar os alunos para a sua aprendizagem, realçando a sua necessidade; assegurar a compreensão do que são competências, utilizando por exemplo *role-play*; promover situações de treino para todos, por exemplo fazendo com que os diferentes elementos de um grupo troquem de papéis; desenvolver a avaliação do uso dos *skills*, promovendo uma reflexão sobre a aquisição, ou não, desses *skills*, e a forma de os conseguirem melhorar; assegurar a continuação do exercício destes, para que a competência seja interiorizada e accionada de imediato, quando necessária (Ellis e Whalen, 1990; Johnson e Johnson, 1994). Ellis e Whalen apontam para três tipos de competências sociais para trabalhar em equipa:

- (1) Competências Básicas de Grupo – pressupõem que os alunos consigam “*chegar aos grupos silenciosa e rapidamente; trazer o material necessário; manter-se no grupo até a tarefa estar completa; falar em voz baixa; ouvir os seus colegas; chamar os colegas pelo nome; ter conhecimento das tarefas*” (1990:40; Larrivee, 1992);

- (2) Competências de Funcionamento – permitem que o trabalho se desenvolva com a participação efectiva de todos os elementos da equipe, e para tal é necessário que *“fale um de cada vez; contribuam com as suas ideias; defendam o seu ponto de vista; peçam ajuda, quando precisam; encorajem outros a contribuir; valorizem a contribuição de outros; verifiquem a compreensão da tarefa; mantenham o grupo centrado na realização da tarefa”* (1990:40);
- (3) Competências de Raciocínio de Ordem Superior – dependem da compreensão, que os elementos do grupo fazem, das actividades que desenvolvem, ou seja que *“peçam esclarecimentos; dêem esclarecimentos; construam ideias a partir de ideias de outros; parafraseiem a ideia de outro para mostrar que a compreendem; analisam o processo do seu grupo; cheguem a consensos; sintetizem várias ideias; avaliem o trabalho realizado em grupo; critiquem as ideias, não as pessoas que as defenderam”* (1990:40).

Relativamente ao conceito dos *princípios básicos*, Kagan apresenta quatro, a saber, a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a participação equivalente e a interacção simultânea. Por interdependência positiva entende-se que o trabalho desenvolvido por qualquer um dos elementos do grupo é entendido como útil, não só para esse elemento, mas para todo o grupo. Existem vários tipos de interdependência: a interdependência de finalidades, quando todos os membros estão a trabalhar para o mesmo fim; a interdependência de recompensa, sendo esta uma motivação extrínseca aos elementos que constituem o grupo, e por isso exterior ao grupo; a interdependência de tarefas, quando uma única tarefa é pedida ao grupo mas tem a participação de todos; a interdependência de recursos, quando os materiais que são distribuídos ao grupo têm de ser partilhados para a execução da tarefa proposta; a interdependência de papéis, quando cada elemento tem uma função diferente dos restantes colegas de grupo e, está dependente deles (Johnson e Johnson, 1994; Kagan, 1994). Por outro lado, para que um grupo funcione cada um dos seus membros tem de ter um sentido de responsabilidade pelas actividades a desenvolver e as aprendizagens a

efectuar, em prol do todo. Para “*o sucesso do grupo depende da capacidade de assegurar que todos compreendam as ideias chave*” (Slavin, 1995:2). Esta é a avaliação individual ou responsabilização pessoal pela aprendizagem que atrás foi referida. “*A responsabilidade individual implica que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é o resultado dessas avaliações individuais*”. (Freitas e Freitas, 2002:29). A avaliação é sempre algo complexo de se efectuar e portanto existem formas de facilitar esta avaliação, que passam por formar grupos de pequena dimensão, realizar testes de avaliação individuais, solicitar a participação nas aulas de elementos do grupo escolhidos ao acaso e em situações diversas, fazer uma observação atenta ao desenrolar dos trabalhos no seio do grupo, orientar um elemento que faça a verificação das aprendizagens efectuadas pelos restantes membros do grupo e, caso haja lacunas de conhecimentos os alunos devem ajudar-se, explicando uns aos outros o que aprenderam (Johnson e Johnson, 1994; Kagan, 1994). Outro dos princípios básicos é a participação equivalente. Uma aula com uma dinâmica tradicional resulta numa participação desigual, uma vez que os alunos que participam são os que têm mais facilidade em aprender, os mais extrovertidos, os que têm mais facilidade em se expressar (Kagan, 1994). Ora, tendo por pressuposto que a participação é uma parte essencial do processo de aprendizagem, uma vez que os alunos aprendem por interacção com o currículo e com os pares, fomentar uma participação equivalente é um elemento essencial do sucesso de todos os alunos (Ib, 1994). O último dos princípios básicos é a interacção simultânea e esta é uma das vantagens da aprendizagem cooperativa sobre o ensino tradicional. De facto, numa aula tradicional fala uma pessoa de cada vez, sendo na maioria dos casos o professor e pontualmente os alunos, atribuindo-se este facto o aborrecimento que os alunos acusam (Ib, 1994). Se for adoptada uma interacção simultânea, através do trabalho em pequenos grupos, então a participação activa não ocorre para apenas um aluno, mas para vários ao mesmo tempo.

E por fim, o conceito de *estruturas* que reside na organização das diferentes interacções dos indivíduos na sala de aula cooperativa, e que é diferente de actividade,

uma vez que esta acontece quando se recheia a estrutura de conteúdo, ou seja quando é através da organização social da turma, que necessariamente envolve várias etapas ou elementos que definem o modelo da interação, que é disponibilizado o conteúdo (Ib, 1994). As estruturas são multi-funcionais uma vez que dependendo do conteúdo usado, estas estruturas podem fortalecer o espírito de equipa, ou promover competências de comunicação ou, ainda, desenvolver conceitos e competências de raciocínio.

As características da aprendizagem cooperativa não são estanques pois quanto mais os alunos gostarem uns dos outros, mais empenhados trabalharão para alcançar os objectivos mútuos de aprendizagem; quanto mais experimentarem o sucesso a trabalharem em conjunto mais desenvolvem a auto-estima, ganhos sociais e uma psique saudável; quanto mais positivas forem as relações interpessoais, melhor se forma a psique dos indivíduos. Através da interiorização de relações positivas, apoio social directo, intimidade partilhada, expressões de bem-querer, promove uma psique saudável e a competência de trabalhar sob stress (Johnson e Johnson, 1994). Davidson (1994) apresenta uma tabela onde inscreve as características comuns a todas as dinâmicas e as que são específicas de apenas algumas delas, como podemos ver de seguida:

CARACTERÍSTICAS COMUNS E VARIÁVEIS DAS DIVERSAS ABORDAGENS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Características comuns às diversas abordagens de aprendizagem cooperativa

1. Tarefas comuns ou actividades de aprendizagem apropriado ao trabalho de grupo
2. Pequenos grupos de aprendizagem
3. Comportamentos cooperativos
4. Interdependência (também referida como interdependência positiva)
5. Responsabilidade Individual

Características variáveis das diversas abordagens de aprendizagem cooperativa

6. Formação dos grupos (heterogéneos, aleatório, escolha dos alunos, interesses comuns)
7. Estrutura da interdependência positiva (objectivos, tarefas, recursos, papéis, divisão do trabalho, recompensas)
8. Ensino explícito de competências relações interpessoais, de cooperação ou colaboração
9. Reflexão sobre as competências sociais, as competências académicas ou a dinâmica de grupo
10. Clima propício à construção de espírito-de-turma, espírito-de-grupo, confiança ou das normas cooperativas.
11. Estrutura de grupo
12. Cuidados com os status dos alunos pelo professor (identificação das competências de status baixos e centrar-se na atenção entre grupos)
13. Organização do grupo
14. Papel do professor

(Davidson, 1994:14)

2.4 A Aula Cooperativa

A preparação de uma aula compreende diversas dimensões que podem ser mais ou menos delimitadas, tal como a planificação, a condução e a avaliação, ou reflexão, sobre a aula. E, para que a aula seja cooperativa pode simplesmente contemplar o trabalho a pares ou, por outro lado, ser bastante complexo pois pressupõe desenvolver equipas de alunos que engloba actividades complexas de construção do espírito de grupo;

desenvolvimento de um ambiente de sala de aula cooperativo, que incluem actividades que o promovem; treino específico nos papéis sociais dentro do grupo; competências de comunicação e de trabalho em grupo; tarefas específicas para trabalho em grupo; aulas planificadas com objectivos múltiplos no âmbito do desenvolvimento do currículo e de competências de raciocínio; e um sistema de reconhecimento pelo trabalho realizado e ainda um sistema de reforços positivos para o indivíduo, para os grupos e para a turma (Kagan, 1994).

Planificar uma aula cooperativa, passa por decidir qual o conteúdo académico a desenvolver e que actividade propor aos alunos e, paralelamente que competência social se visa incrementar. Depois destas duas etapas, a planificação não será confundida com a de uma aula individualizada ou competitiva (Ellis e Whalen, 1990). Apesar de serem diferentes, elas não podem ser consideradas individualmente, pois é na construção das tarefas de resolução de problemas, ou de actividades de investigação, e de como elas se vão operacionalizar, através da constituição dos grupos e da forma como funcionam que depende o sucesso académico de todos, e portanto estamos perante um ciclo.

A formação dos grupos deve ser ponderada aquando da planificação da aula, uma vez que trabalhar em grupo, em situação de sala de aula, verifica-se difícil pois os alunos estão voltados para dentro de si próprios e não desenvolveram competências de socialização, como por exemplo, a capacidade de negociação entre pares, pelo que esse é também um papel da escola (Ellis e Whalen, 1990). É de salientar que quando as competências sociais não estão muito desenvolvidas, no trabalho a quatro pode emergir dois grupos de dois, ou mais grave, um grupo de três e um aluno a trabalhar sozinho. Quando maior for a dimensão do grupo mais competências sociais os alunos devem ter adquirido (*Ib*, 1990). Também, a actividade do grupo de trabalho é uma peça essencial deste xadrez e deve ser muito equacionada, pois deve potenciar as competências de todos, e por isso dividir os alunos pelos diferentes grupos poderá ser uma jogada de bastidores. Caso a actividade seja acessível a todos os alunos da turma, então a distribuição dos alunos pelos grupos poderá ser aleatória (*Ib*, 1990). No entanto, grupos heterogéneos maximiza as relações sociais, uma vez que favorece as relações entre

raças diferentes, promove as relações interpessoais entre sexos, e potencia a gestão da sala de aula. Por outro lado, desta forma os alunos com o mesmo nível de conhecimentos e competências nunca se encontram no mesmo grupo, tal como acontece com os alunos com um grau de conhecimentos e competências fraco (Kagan, 1994).

Gestão Cooperada:

Para que o trabalho no seio de um grupo seja cooperativo todos os seus elementos devem contribuir no desempenho das tarefas, como sublinha uma das características da aprendizagem cooperativa atrás descrita. Ou seja, o funcionamento do grupo deve ser equacionado e partilhado pelo que para além das tarefas decorrentes da própria actividade, os alunos têm também de desempenhar funções de organização do grupo (Davidson, 1994; Johnson e Johnson, 1994). Existem quatro papéis de base do grupo cooperativo: Facilitador ou animador, que coordena as actividades do grupo, ou seja assegura que todos compreendem as instruções, orienta a elaboração e a execução do plano do trabalho, providencia que todos possam participar. É ao facilitador que o professor se dirige quando quer saber como está a decorrer o trabalho; Relator ou Porta-Voz, que em qualquer ocasião deve estar preparado para apresentar o ponto da situação dos trabalhos, pelo que deve ir combinando com os colegas a forma como o fará. Faz as apresentações do grupo, faz o elo de ligação entre as diferentes fases da apresentação, no entanto deve fazer com que todos os elementos do grupo participem na apresentação do trabalho; Mediador ou Negociador ou Pára-Brigas que deve estar atento à interacção entre os elementos do grupo e procura harmonizar os conflitos que podem surgir, encoraja comportamentos positivos; Gestor de recursos que é o responsável por manter acessíveis os materiais necessários ao trabalho; procura os materiais, faz contactos, pesquisas, etc. Pode fazer mais sentido este papel seja substituído pelo gestor do tempo, essencialmente quando a tarefa tem uma curta duração e não existe necessidade de fazer uma pesquisa grande (Cochito, 2004). Também a disposição da sala de aula deve proporcionar que os estudantes que trabalham no mesmo grupo estejam o mais próximo

possível, enquanto que os grupos devem estar o mais separado possível. (Ellis e Whalen, 1990).

Como já foi referido, os materiais podem, ou não, fomentar a interdependência positiva. Assim, pode fornecer-se apenas uma ficha de trabalho, ou um papel e um lápis, ou um conjunto de materiais manipuláveis a cada grupo de trabalho (Ellis e Whalen, 1990). Por outro lado, esta estratégia pode produzir nos alunos aquilo que Slavin (1995) denominou de *difusão de responsabilidades*, ou seja, quando os alunos não identificam o trabalho individualmente, o seu esforço diluí-se no produto que o grupo apresenta e, conseqüentemente não representar o empenho individual de cada elemento que constitui o grupo. Como forma de evitar este tipo de situações, o mesmo autor propõe que cada elemento do grupo seja responsabilizado por uma parte do trabalho (como em Jigsaw, ou na Investigação de Grupo), ou ainda pela sua aprendizagem, realizando posteriormente fichas de questões para avaliar o desempenho individual dos alunos (como em STAD, TGT e TAI).

No início da aula o professor deve esclarecer a actividade que está a propor aos alunos e sublinhar a importância que os alunos aprendam o conteúdo académico e a competência social, deve salientar que uma actividade cooperativa tem sempre estas duas vertentes, e que ambas são valorizadas e que se espera que todos tenham sucesso em ambas as vertentes. É ainda importante enfatizar a necessidade de cada aluno da turma trabalhar com os seus pares, e portanto o respeito pelas regras é a chave do trabalho cooperativo. Para além disso, trabalhar com qualquer aluno da sala de aula, independentemente das afinidades pessoais tem de ser explícito (Ellis e Whalen, 1990).

No decurso da aula os alunos estão a trabalhar no seio dos seus grupos, centrados nas investigações, ou actividades de resolução de problemas propostos pelo professor. Em consequência da dinâmica implementada o professor ganha tempo dentro da sala de aula, que é utilizado na recolha de informação sobre o trabalho dos alunos, quer ao nível dos conteúdos académicos, quer ao nível das competências sociais que foram estabelecidas no início da aula, com o intuito de se dar ao grupo um feedback, que se

deseja de carácter positivo. Relativamente à competência social que se pretende desenvolver, a recolha de informação é feita através da observação de como o grupo funciona, e estes registos fornecem matéria-prima para uma discussão em grande grupo (Ellis e Whalen, 1990). De facto, os alunos que experienciaram apenas aulas do tipo organizacional expositiva devem ter oportunidade de aprender e desenvolver competências sociais.

Para o sucesso do trabalho em grupo é essencial tomar em linha de conta que a gestão da sala, com estas características, passa também por dar indicações de organização dos grupos (posicional), de níveis de barulho permitido, dar instruções claras e métodos para ir moldando o comportamento dos grupos (Kagan, 1994). Este autor refere ainda como estratégia eficaz para a gestão da sala de aula um sinal (levantar uma mão) para que a turma fique em silêncio, sempre que o professor considere necessário; clarificar as expectativas que o professor têm relativamente ao comportamento dos alunos, reforçando os aspectos positivos, tais como tomar atenção rapidamente, quando o professor faz o sinal de silêncio, aprecia comportamentos de inter-ajuda, de validação entre colegas, de estar atento às necessidades, opiniões e desejos dos outros.

A Avaliação Cooperada:

Ao se concluir a aula é importante fazer com que a avaliação emerja e se torne natural e reguladora, com o objectivo de que a próxima aula seja sempre melhor. Ora, a aula cooperativa tem duas vertentes, logo dá-se também duas avaliações diferentes: a avaliação do conteúdo académico e a avaliação das competências sociais. A primeira diz respeito a conteúdos matemáticos, à resolução de problemas, a actividades exploratórias, ou ainda a actividades de investigação. Todas estas formas de aprender têm diferentes verificações das aprendizagens, e que serão accionadas, nesta fase da aula. É importante salientar que a avaliação pretende-se rápida pois aqui o objectivo é fazer um resumo do trabalho realizado. No segundo caso, a avaliação das competências

sociais, surge pela observação dos grupos, pela avaliação elaborada no interior do grupo e pela sua produtividade. A avaliação deve ser voltada para os alunos, para reflectirem sobre as suas acções, e sobre as dos colegas, para compreenderem que ajudar o grupo a concretizar a actividade potencia a aprendizagem das competências sociais, e pode dirigir as actividades futuras para uma determinada competência que os alunos considerem que devem treinar (*Ib*, 1990). De facto, a competência para utilizar a aprendizagem cooperativa consegue-se através do seu uso na prática lectiva, ao longo de bastante tempo, fruto da reflexão sobre essa prática e de pôr novamente em prática os ensinamentos resultantes dessa reflexão (Freitas e Freitas, 2002). Num estudo sobre as interacções em grupos em Matemática, o investigador sublinha que no início da experiência os alunos tinham dificuldades em trabalhar em conjunto, mas que depois de um período alargado no tempo os alunos valorizaram mais os processos de resolução das tarefas matemáticas do que os produtos a que chegavam; verificou-se uma maior persistência e envolvimento no trabalho, mesmo por parte dos alunos com maiores dificuldades; na organização do trabalho assumiram as regras para o trabalho de grupo, adoptaram forma de organização interna no grupo (como a leitura parcelar das fichas, divisão das tarefas e dos papéis); revelaram, no final da experiência, uma relação positiva entre o trabalho em grupo, a aprendizagem e o prazer de aprender Matemática (Machado, 1997).

2.5 Algumas Dinâmicas de Aprendizagem Cooperativa

Após uma breve apresentação das características mais enfatizadas pelos principais teóricos deste modelo, e da estrutura da aula cooperativa, apresentam-se algumas abordagens possíveis, em situação de sala de aula. A opção pelo seu uso está directamene ligado com os objectivos e com as finalidades da aula. Em cada uma das dinâmicas apresentam-se os teóricos, a sua estrutura e o papel que o professor assume.

■ Aprender Juntos

Esta abordagem foi desenvolvida por David e Roger Johnson (Davidson, 1994). Esta estrutura, como já foi salientado, pode ser utilizada em qualquer disciplina, com conteúdos curriculares diversos, e é caracterizada por não utilizar recompensas extrínsecas e pela sua avaliação estar assente no produto do grupo. Desta forma, o sentimento de interdependência e reciprocidade face aos objectivos e aos elementos do grupo é o motor de sucesso.

Podem existir três tipos diferentes de formação de grupos: grupos informais, que são constituídos para a realização de uma determinada tarefa pontual, não interferem com a disposição habitual da sala de aula e pode ter uma duração curta situando-se em qualquer momento da aula; os grupos formais não permanentes, cuja duração já é mais prolongada (de apenas uma aula há possibilidade de se prolongar por várias semanas) têm uma tarefa comum para resolver. Como esta actividade é mais prolongada no tempo emerge a necessidade de desenvolver competências de análise e avaliação dos seus resultados; nos grupos formais permanentes, o trabalho pode se estender por um trimestre, por um ou, por vários anos. Neste tipo de dinâmica os membros do grupo interagem no dia-a-dia quer dentro da sala de aula, quer no seu exterior. As actividades desenvolvidas, neste contexto podem ser mais ou menos demoradas. Esta dinâmica responsabiliza os elementos do grupo por uma actividade em curso, ou pelas necessidades de um colega (Freitas e Freitas, 2002). Procede-se, quando necessário à divisão do trabalho, onde os elementos do grupo assumem diferentes funções, que se denominam, também, por papéis (Davidson, 1994).

Aqui o papel do professor é o de organizador, estabelecendo os objectivos para o trabalho (é de salientar que estes devem ser direccionados para os conhecimentos, para as estratégias a ser utilizadas pelo grupo e para fomentar as competências de relacionamento interpessoal), fazendo a constituição dos grupos, avaliando o caso que melhor se adequa à tarefa em questão, e posteriormente explicá-la e clarificá-la nos conceitos e estratégias a utilizar. Quando a actividade estiver a ser executada, cabe ao

professor monitorizar os grupos com vista, por um lado, à recolha dos seus registos e, por outro, ao sucesso do grupo na execução da tarefa em si mesma, e no comportamento social dos seus elementos (Davidson, 1994).

■ Investigação em Grupo

Foi desenvolvido, em Israel, por Sholomo Sharan e Yael Sharan, a partir das ideias de Thelen (Davidson, 1994), e é caracterizado pela investigação, a interacção, a interpretação e a motivação intrínseca. A investigação desenvolve-se quando o professor lança um problema desafiador e multifacetado, e os alunos aprendem a construir o seu próprio conhecimento. Para além disso a turma organiza-se como uma comunidade investigadora, e para tal é necessário que já estejam desenvolvidas algumas competências de relacionamento interpessoal, como o saber ouvir os outros, saber expor as suas opiniões, saber e querer participar na tarefa proposta, saber tomar decisões. O diálogo fomentado pela interacção é ainda promotor de uma interpretação partilhada das informações recolhidas: cada elemento do grupo ao expor a forma de recolha e de selecção de materiais para a realização da tarefa, promove a reflexão e a discussão de ideias e conceitos, e constrói-se uma reorganização, que como já foi referido é partilhada. Para os seus autores, a aprendizagem cooperativa é vista como uma alternativa e fonte de motivação para o aluno, fazendo com que o papel do professor seja alterado. A motivação do aluno é intrínseca e é fruto do seu envolvimento no processo de construção de conhecimento. Quando os alunos gerem o caminho que vão percorrer, tal como o seu destino, têm de tomar decisões e fazer escolhas, e essa forma de trabalhar é potenciadora da sua motivação (Freitas e Freitas, 2002).

Em situação de sala de aula é o professor que lança o tema a abordar e cabe aos alunos decidir a forma de o estudar. É, desta forma, que os alunos organizam a planificação do que vão aprender, seleccionando o quê, o como e o porquê do seu trabalho. Depois da tomada destas decisões é necessário distribuir por todos os

elementos do grupo as tarefas a realizar individualmente por cada um, embora a integração, o resumo e a apresentação do produto do grupo seja da responsabilidade de todos. Por último, a avaliação tem um carácter multidimensional e holístico, pois abarca quer o desenvolvimento de elementos cognitivos, de conceitos e proposições, quer a motivação e o empenho, na tarefa, que o grupo demonstrou. O professor é visto como um facilitador do trabalho desenvolvido pelos alunos, quer em grupo, quer individualmente, promovendo as competências de relacionamento interpessoal (Davidson, 1994). Segundo Freitas e Freitas (2002), um procedimento que se enquadra nesta metodologia e, que é utilizada em Portugal, é o Trabalho de Projecto.

■ Jigsaw

Este método foi desenvolvido por Elliot Aronson com o propósito de equacionar estratégias de intervenção e prevenção de problemas de relacionamento interpessoal, nomeadamente entre brancos e negros no Texas. Aplicou-se teorias sobre a dinâmica de pequenos grupos e de interacção, desvalorizando a visão de que uma sala de aula teria “*um expert, o professor, e trinta ouvintes*”, os alunos (Aronson e Patnoe, citados por Freitas e Freitas, 2002). Para tal, foram desenvolvidos princípios que se enunciam: (1) o processo de aprendizagem foi estruturado de modo a que a competitividade individual fosse incompatível com o sucesso; (2) só poderia haver sucesso, se os estudantes colaborassem entre si; (3) todos os estudantes, individualmente, podem contribuir com algum conhecimento, que é só seu, e portanto apenas esse colega o pode transmitir. Assim, pode-se verificar que a característica predominante, neste método de ensino cooperativo é a interdependência positiva.

A forma de aplicação deste método é diferente dos já apresentados, pois este desenrola-se em três fases distintas. A primeira, começa quando o professor distribui aos grupos heterogéneos a tarefa, através de cartões com informação especializada sobre um determinado tema. Estes cartões são diferentes para cada elemento do grupo. O líder

do grupo dá as instruções para a tarefa a desenvolver. Depois, dá-se início à segunda fase deste processo que é quando os alunos com os cartões iguais dos diversos grupos se juntam, formando assim os grupos de especialistas, e tratam a informação desses cartões. Pretende-se que cada aluno domine o tema no qual se especializou e que seja capaz de o apresentar ao grupo inicial, ou seja ao seu grupo. Após o trabalho nos grupos de especialistas reúne-se ao seu grupo, última fase, onde cada um dos seus elementos apresenta o que aprendeu. Apesar de poder ter apontamentos deve explicar aos seus colegas o tema, utilizando palavras suas ou esquemas. Quando todos os membros do grupo tiverem apresentado o seu trabalho, deve ser analisado o assunto no seu todo, levantando questões, sintetizar as ideias e assegurarem-se que todos aprenderam as várias componentes em estudo. Por fim, devem fazer a avaliação do processo de trabalho, verificando o que correu bem e o que pode ser melhorado. Esta avaliação é muito importante no final de cada aula, pois pode prevenir problemas de funcionamento dentro dos grupos de trabalho (Freitas e Freitas, 2002).

O papel do professor é muito importante em qualquer dos momentos deste processo, mas é-o sobretudo na fase de planificação das actividades, pois tem de fazer a selecção/planificação dos tópicos a serem aprendidos e organizar os materiais a fornecer aos alunos. Para além disso, tem de fazer a formação dos grupos, tanto os Jigsaw como os grupos de especialistas, e preparar o espaço físico da sala de aula para este tipo de actividades. Quando o trabalho se estiver a desenrolar, o seu contributo pode ir ao encontro de um consultor/ facilitador, em ambos os grupos. No entanto não pode, quando estiver nesta posição, dar respostas quando as perguntas lhe são direccionadas. Deve, por outro lado devolver as perguntas ao grupo. Porém a sua principal função, no decorrer de uma aula, será ajudar os alunos a ultrapassarem os conflitos que emergiam do trabalho em conjunto (Freitas e Freitas, 2002).

■ STAD e TGT

STAD é uma sigla para designar Student Teams – Achievement Division, e TGT significa Team-Games-Tourments, ou seja, em ambos os casos estamos perante Equipas de Estudantes em Aprendizagem (Davidson, 1994; Slavin, 1995). Segundo Slavin, estas duas abordagens são bastante semelhantes, *“a única diferença é que STAD utiliza questionários individuais no final de cada aula, enquanto TGT usa jogos académicos”* (1995:71). Estas formas de trabalhar cooperativamente estruturam-se em cinco fases: (1) apresentação à turma, onde se apresentam os materiais e se procede a um ensino directivo dos conteúdos. Esta parte da aula difere do ensino tradicional apenas porque é centrado nos materiais STAD; (2) trabalho em equipa, onde os alunos resolvem e verificam fichas. Este é o momento mais importante desta dinâmica, uma vez que fomenta o desenvolvimento académico, o respeito mútuo; (3) aplicação do questionário, o que responsabiliza o aluno pelo seu próprio desenvolvimento e aprendizagem; (4) verificação da evolução individual. Pretende-se que todos possam melhorar o seu desempenho e para tal cada aluno possui uma cotação base, calculada a partir da média dos questionários anteriores. Sempre que conseguir melhores resultados pessoais contribui para a pontuação da equipa. Desta forma, todos os elementos podem contribuir para o sucesso do grupo, e não apenas os que tem melhor desempenho à disciplina; (5) reconhecimento/recompensas da equipa, através da atribuição de certificados ou outro tipo de recompensas. Este, dá-se sempre que a equipa consiga obter uma pontuação superior de um certo critério preestabelecido.

A preparação deste tipo de aulas deve ter em conta alguns aspectos, tais como a elaboração dos materiais STAD, a formação dos grupos, a determinação da pontuação base de cada aluno e a construção do espírito de grupo. Preparar os materiais para uma aula STAD consiste em criar uma ficha de trabalho, a correspondente ficha de trabalho correctiva e um questionário, para o conteúdo em causa. A formação dos grupos é da responsabilidade do professor e passa por elaborar uma lista graduada dos alunos do maior para o menor nível de desempenho à disciplina. Posteriormente divide os alunos em equipas de quatro ou cinco (caso o número de alunos da turma não seja múltiplo de

quatro) elementos para que sejam heterogêneas quer ao nível do desempenho, quer de género ou raça. É fundamental que cada elemento saiba qual é a sua pontuação base, que é calculada a partir de questionários, testes de avaliação anteriores ou ainda através da última avaliação trimestral. Antes da equipa começar a trabalhar é importante desenvolver o espírito de grupo, através, por exemplo de jogos, com vista a que os diversos elementos se conhecem e estabeleçam relações (Slavin, 1995).

Neste contexto, o papel que o professor assume representa-se em vários actos, ou seja, no início da aula apresenta e expõe, enquanto a aula decorre observa os trabalhos, apoia e esclarece os alunos e, no final da aula, corrige os questionários e regista as pontuações quer individuais quer das equipas de aprendizagem.

Na variante TGT, os jogos constam de questões relacionadas com os conteúdos da aula, e são organizados em torneios, onde se confrontam um elemento de cada três equipas. Estes jogos substituem os questionários da dinâmica STAD.

■ TAI

TAI é uma sigla para designar Team Assisted Individualization. Esta abordagem foi desenvolvida especificamente para a disciplina de matemática “*onde a aprendizagem das competências depende em larga medida da aquisição de pré-requisitos*” (Slavin, 1995:97). Por esse motivo, combina o trabalho individualizado com o cooperativo com vista a potenciar as vantagens de ambos os métodos. Assim, por um lado é proporcionado, aos alunos, um plano de estudos e materiais adequados ao seu nível de conhecimentos, e por outro lado beneficiam do poder motivacional e social da aprendizagem em equipas de estudantes, tal como em STAD ou TGT. No entanto, as semelhanças com estas dinâmicas limitam-se à formação dos grupos e ao sistema de recompensas (Slavin, 1990).

Durante o decurso da aula cada elemento do grupo de trabalho estuda unidades diferentes. O professor fornece aos alunos, por unidade, uma ficha com o resumo dos

conteúdos leccionados, um conjunto de fichas das competências relativas à unidade que introduz competência por competência, fichas de correcção e um teste final. Os alunos trabalham sozinhos e resolvem blocos de quatro questões. Posteriormente, corrigem-nas, com um elemento do grupo, recorrendo à ficha de correcção. Caso todas as respostas estejam correctas prosseguem para a resolução de um novo bloco de quatro novas questões, sobre outra competência. Caso contrário, resolvem outro conjunto de quatro questões sobre a mesma competência. Desta forma, os alunos seguem o seu plano individualizado de estudos (Slavin, 1990).

O professor, que ganhou tempo disponível durante a aula, poderá efectuar um ensino expositivo a pequenos grupos de alunos que se situem na mesma unidade de aprendizagem, chamando-os do seu grupo base (Slavin, 1990).

2.6 O papel do Professor

A forma como se percebe a aprendizagem, o ensino e a escola influencia a relação que se estabelece entre os diferentes actores da vida de uma escola, em particular na relação professor-aluno e no interior de uma sala de aula. Amado (1998), refere a existência de ‘códigos proxémicos’, ou seja, um conjunto de regras e padrões de comportamento, comunicativo e interpessoal, que determinam comportamentos territoriais de proximidade e distância – quer a nível íntimo, pessoal, social ou mesmo público – e de orientação do corpo, mas que também definem a forma de estar num contexto de aula e, por consequência influi toda a sua dinâmica.

As representações que o professor tem acerca da Matemática, das actividades que dinamiza, do processo ensino-aprendizagem e da própria avaliação emerge na didáctica que proporciona e, como consequência, influencia a aprendizagem dos conceitos, de procedimentos e de estratégias, por parte dos alunos (Graça, 2003). A didáctica

tradicional define a prática lectiva como um procedimento, um algoritmo, (Perrenoud, 1995), e transforma a pessoa do professor num ‘profissional técnico’ que encara o ensino como uma aplicação de “*normas e técnicas derivadas de um conhecimento especializado*” (Morgado 2005:35) onde o conhecimento pedagógico introduz apenas meios eficientes para atingir objectivos. Nesta perspectiva, o que prevalece são as funções de execução em detrimento das de planificação e concepção. Por outro lado, utilizando dinâmicas de aprendizagem cooperativa a prática lectiva é bastante diferente e mais complexa, independentemente da estrutura que escolher, uma vez que passa por motivar e orientar os alunos (estimulando a curiosidade, ampliando os seus campos de interesse, desenvolver as suas potencialidades), organizar actividades (desde o seu conteúdo, materiais, divisão do trabalho, constituição de grupos), observar ou supervisionar (o trabalho em curso, quer a nível académico como a nível social), avaliar com vista a dar feedback permanente aos alunos, e ainda reflectir criticamente sobre a metodologia que aplica, sobre a forma como os seus alunos reagem e sobre as suas expectativas (Cochito, 2004). O perfil deste professor define o “*profissional reflexivo*”, pois evidencia duas actividades distintas, o *conhecimento na acção*, conhecimento que não resulta da acção mas antes encontra-se na própria acção, e a *reflexão na acção* que se traduz por pensar e reflectir sobre o que se faz, para tentar compreendê-lo (Donald Schön citado em Morgado, 2005).

Recursos/Materiais Didácticos:

O uso que se faz do manual, ou *livro do saber* (Perrenoud, 2001) é representativo da imagem que os professores, e também os alunos, têm do que é a aprendizagem. De facto, os manuais escolares adoptados nas escolas portuguesas privilegiam a resolução de exercícios repetitivos, que é um indicador forte da valorização que a generalidade dos professores atribui a este tipo de tarefas (Ponte e Serrazina, 2004). Na didáctica tradicional é comum os professores centrarem o ensino nos manuais padronizados –

87% dos professores inquiridos pelo *Matemática 2001*, indicou usar com muita frequência o manual adoptado na escola como base de trabalho (*Ib*, 2004) –, e o seu uso quotidiano, o que pode desencadear fracasso, uma vez que

“o nível dos alunos e a sua relação com o saber não correspondem àquilo que foi imaginado pelos autores de manuais que trabalham a partir de programas e de uma transposição didáctica satisfatória para o espírito, porém mais relacionada a um sujeito epistémico abstracto que às pressões do terreno, à diversidade dos aprendizes, às condições de trabalho e aos ambientes institucionais e sociais”

(Perrenoud, 2001:83)

Em Portugal, os materiais didácticos não resultam de projectos de investigação como, eventualmente, poderia ser, o que facultaria, ao professor, um conjunto de situações sobre as quais existem indicações das suas potencialidades, dada a sua utilização massiva (APM, 1998).

As estratégias de aprendizagem cooperativa não utilizam, quotidianamente, os manuais escolares, uma vez que partem das necessidades sentidas, ou de problemas que emergem, ou desejavelmente, de um trabalho de uma equipe de professores que conhecem o grupo-turma destinatário. Nesta linha de pensamento, Roldão defende que o professor já não pode ser encarado como o “detentor de uma espécie de *propriedade solitária de uma disciplina* que se justifica por si mesma” (1999:39), antes pelo contrário, advoga que os saberes específicos devem ser ponderados em função das finalidades curriculares e integrados num projecto coerente que sustente as aprendizagens. De facto, “o *papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente*” (*Ib*, 1999:39).

2.7 Benefícios da Aprendizagem Cooperativa

Quando comparado, as aulas com a estrutura organizacional de aprendizagem cooperativa obtém um maior sucesso na aprendizagem do que aulas cuja estrutura

organizacional se caracteriza pelo ensino dirigido, num contexto de aula competitiva ou individualista (Johnson e Johnson, 1994; Slavin, 1995; Crahay, 2000). Desta forma, desvaloriza-se o pressuposto de que esta técnica de ensino pode ser prejudicial para os alunos com maior sucesso, uma vez que o aluno mais capaz tem de reorganizar os conteúdos e, dessa maneira, a entendê-los melhor, como também a detectar lacunas na compreensão dos mesmos (Webb, 1991), tal como defende Vygotsky com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. No domínio da matemática, verificou-se que esta diferença se mantém, relativamente à estrutura organizacional das aulas cooperativas, independentemente do sexo, idade ou mesmo grau de dificuldade dos problemas (Johnson e Johnson, 1995).

Verificou-se a importância da acção dos grupos de pares na mudança de atitudes de um sujeito, uma vez que existe uma necessidade de afiliação dos indivíduos no seio de um grupo. (Leyens, 1994, e Aronson, 1997, citados por Bessa, 2002), Nesta linha de pensamento, os grupos de trabalho cooperativo também promovem atitudes mais positivas junto aos sujeitos, relativamente aos conteúdos em estudo, em particular, e à aprendizagem, em geral, quando comparadas com outro tipo de aprendizagem, como sejam a competitiva ou a individualista (Johnson e Jonhson, 1994; Slavin, 1995). A grande novidade trazida pela aprendizagem cooperativa é, o facto dos professores que trabalham com este modelo de ensino verificarem que os seus alunos aprendem mais, aprendem melhor ou, simplesmente, gostam de aprender (Ellis e Whalen, 1990). Este facto deve-se à forte componente de interdependência entre os elementos dos grupos de trabalho, que promove o fortalecimento das relações interpessoais e a avaliação positiva relativamente à tarefa que executam dado a terem associado um carácter lúdico (Johnson e Jonhson, 1994). Quando os alunos trabalham cooperativamente o seu sucesso aumenta, logo também experienciam sucesso no individual, e este torna-se uma alavanca para o futuro compromisso na conquista/manutenção do sucesso (Slavin, 1995). Entende-se assim o papel central dos grupos, pois podem actuar como facilitadores da mudança, em virtude do poder persuasivo que exercem sobre os indivíduos.

A aprendizagem cooperativa promove a auto-estima dos alunos devido ao incremento das relações interpessoais no seio do grupo de trabalho e ao sucesso obtido na execução das tarefas ser partilhado e percebido por todos os elementos (Johnson e Johnson, 1994; Slavin, 1995). Os alunos sentem-se mais valorizados pelo seu desempenho e pelo incremento das suas competências quer académicas, quer sociais. Também os alunos de diferentes raças ou de origens étnicas encontram uma maior facilidade em interagir e de criar laços fora dos seus círculos de relações. Promover a Inclusão numa sala de aula passa por trabalhar com todos os alunos, independentemente das suas características, uma vez que *“todos os alunos necessitam de se sentirem aceites e beneficiarão de um contexto de sala de aula onde a diferença é aceite”* (Johnson e Johnson, 1994:40). Este modelo de aprendizagem promove o pensamento criativo pelo *“aumento do número de ideias, a qualidade das ideias, pelo estimulante sentimento de satisfação e pela expressão original na resolução de problemas criativos”* (Ib,1994, p.40).

A aprendizagem cooperativa desenvolve nos alunos algumas características como sejam percepção de uma situação segundo outro ponto de vista, como a pessoa reage cognitivamente e emocionalmente; a criatividade, pelo número de soluções e problemas que lhe foram pedidos e pelo confronto de ideias dos seus pares, a sua escolha segundo a qualidade; o aumento da auto-estima; compreensão da interdependência e principalmente da sua importância quer num ambiente de trabalho, no seio familiar, na comunidade ou na sociedade (Johnson e Johnson, 1994).

Em aulas do tipo organizacional de aprendizagem cooperativa é possível criar espaços para que dois professores trabalhem de forma flexível e de acordo com diversas necessidades. Em particular, para alunos com dificuldades de aprendizagem porque o professor de educação especial é incluído no grupo-turma. Para além disso, estes alunos poderão contribuir de forma significativa nas tarefas propostas e a sua participação activa nas aulas parece que melhora a sua integração no seio da turma (Slavin, 1995). Sapon-Shevin et al defendem que a aprendizagem cooperativa favorece todos os alunos, em particular no aspecto social, uma vez que desenvolve, considerando a turma como

um microcosmos da sociedade, pois na turma encontram-se pessoas “‘*em risco*’, ‘*bilingues*’, ‘*super dotadas*’ e ‘*normais*’” (1994:46)

Um dos problemas da escola de hoje é a distância e a desconsideração que os alunos, pais e que os indivíduos em geral têm face à instituição escolar. Este facto reflecte-se, posteriormente, no interior da sala de aula e interfere com o trabalho que aí se desenvolve. Diversos estudos mencionam que a aprendizagem cooperativa produz efeitos positivos nos alunos relativamente ao seu sentimento em relação à escola, à sua relação com os colegas de turma e à forma como avaliam os sentimentos da turma em relação a si próprios (Johnson e Johnson, 1994; Slavin, 1995).

Aprender faz-se, como já foi amplamente discutido, também em interacção, e entre outros, tendo um comportamento de procura de ajuda, por parte dos alunos. Ao fazer um paralelismo de comportamentos, em contexto competitivo e cooperativo de aprendizagem, Bessa (2002) concluiu que os contextos competitivos de aprendizagem inibem os comportamentos de procura de ajuda, uma vez que os alunos têm que admitir, perante os seus pares, a sua incapacidade na resolução da tarefa, ou de poderem receber reacções negativas quando recorrem aos colegas. Por outro lado, contextos cooperativos de aprendizagem, os alunos facilitam e promovem a procura de ajuda devido a diversos factores entre os quais a interacção entre os alunos, a organização da sala de aula, o clima de proximidade entre os sujeitos e o papel facilitador, das interacções, que o professor assume. Webb (1982) verificou que a procura de ajuda em pequenos grupos trabalho está positivamente relacionada com a realização escolar dos alunos.

A capacidade, de hoje, os alunos trabalharem cooperativamente reflectir-se-á amanhã, na manutenção de casamentos, amizades e no seu percurso profissional, uma vez que as suas competências técnicas de pouco lhes servirão se não conseguirem interagir cooperativamente, na comunidade que os envolve (Johnson e Johnson, 1994).

A implementação da aprendizagem cooperativa beneficia *todos*: os alunos, mas também os professores dando-lhes uma oportunidade para desenvolver trabalho

colaborativo com os seus pares, em vez do isolamento que caracteriza o seu desempenho no ensino tradicional (Sapon-Shevin et al, 1994). O estudo *Matemática 2001*, refere que as instâncias oficiais de trabalho conjunto dos professores têm uma periodicidade reduzida e que a maior parte do tempo é ocupado com informações, questões administrativas, calendarização de conteúdos a leccionar e a definição de critérios gerais de avaliação. O relatório menciona, ainda, que o trabalho em colaboração, quer na preparação, quer na reflexão sobre as práticas lectivas, não parece fazer parte do quotidiano profissional da grande maioria dos professores de Matemática portugueses (Ponte e Serrazina, 2004). De facto, Abreu (2002) refere, no seu estudo acerca da resolução de problemas na gestão do currículo, que os professores ainda se vêem como profissionais que actuam individualmente e de forma isolada, cuja a formação e experiência de ensino permite modelar práticas e desenvolver saberes. No entanto, os *contextos de colaboração* podem ser facilitadores de um ambiente de aprendizagem entre professores e, entre professores e investigadores.

“A colaboração entre professores e investigadores pode contribuir para anular a separação entre a prática profissional do professor e a investigação educacional, bem como a separação entre as escolas e as universidades e, em última análise, a separação da teoria e da prática.”

(Saraiva e Ponte, 2003)

A partilha de experiências permite que os profissionais tenham uma visão aglutinadora de todo o processo e, para além disso, desenvolve competências de planificação de conteúdos, livres da dependência de manuais nas suas práticas lectivas. A reflexão, já referida, quando feita em conjunto com os seus pares pode tornar-se mais ampla e rica (*Ib*, 2003). Por outro lado, a cooperação está claramente mencionada no programa do Ministério da Educação, uma vez que *“cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”* é uma competência essencial para o Ensino Básico. No entanto, e como refere Cochito (2004), os professores tendem a considerar a cooperação como ‘natural’ o que leva a que sejam, muitas vezes, avaliadas atitudes cooperativas sem terem sido desenvolvidas quer as competências sociais, quer os materiais próprios de tarefas cooperativas. Ponte, Brocado e Oliveira (2003) defendem que o trabalho

colaborativo entre professores é um contexto favorável para a experimentação de novas situações didáticas e, portanto, favorável no âmbito da promoção da aprendizagem cooperativa, uma vez que um grupo de colaboração pode ajudar a reflectir sobre as dificuldades e os insucessos.

Podemos afirmar que o impacto da aprendizagem cooperativa enquanto dinâmica de gestão de sala de aula, pode ir mais além do que a qualidade da aprendizagem, nomeadamente promovendo atitudes positivas face à aprendizagem e à motivação dos alunos no contexto escolar.

3 – Caso da Matemática: Aprendizagem Cooperativa

3.1 Aspectos da Aprendizagem da Matemática

Aprender Matemática compreende ser “*matematicamente competente*”. A competência é um termo abrangente e passível de interpretações díspares como a capacidade de mobilizar recursos, sejam saberes teóricos, metodológicos, de acção, de experiência, para fazer face às situações (Barbosa, 2000, citado por Morais, 2004). Por outro lado, competência integra conhecimentos, capacidades e atitudes e é um saber em acção ou em uso (DEB/ME, 2001). Com uma visão mais abrangente, ser competente compreende duas dimensões: uma estática, quando se refere ao conjunto de saberes e conhecimentos que pressupõe, e outra dinâmica, quando se refere à mobilização e operacionalização desses mesmos saberes e conhecimentos, em diversas situações (Morais, 2004). De facto, no campo da educação, considera-se que as competências são: naturalizadas ou tratadas como talentos pessoais; desvalorizadas, quer dizer, tratadas como habilidades menores em relação aos prestigiados saberes académicos;

impensadas, em parte pelos motivos anteriores, mas também porque na educação se prefere pensar em práticas ideais do que em práticas reais (Perrenoud, 2001).

Assim, *ser matematicamente competente* significa “*compreender as noções e os procedimentos matemáticos, poder utilizá-los de maneira flexível, adaptando-os a novas situações, permitindo estabelecer relações entre eles e utilizá-los para aprender um novo conteúdo matemático*” (Morais, 2004:199). Para além destes aspectos, ser capaz de comunicar matematicamente, tanto por escrito como oralmente, é outra dimensão da competência matemática, e neste sentido, a comunicação praticada na sala de aula é de vital importância, e por consequência a importância da interacção social (Abrantes et al, 1999). Em suma, o conceito de competência matemática é complexo e constitui-se através de várias dimensões, ou seja: ter competência para resolver uma determinada tarefa implica ter a atitude de o querer resolver, o conhecimento relacionado com a situação, a capacidade para adequar o conhecimento à tarefa a resolver, a estratégia que conduza à resolução da situação e a apresentação de uma solução credível (Abrantes et al, 1999; Moraes, 2004).

Como já foi referido neste estudo, defende-se a perspectiva construtivista da aprendizagem em que o conhecimento é activamente construído pelo sujeito cognoscente e não passivamente recebido pelo meio (Matos e Serrazina, 1996). Assim, aprender é um processo interno que acontece de forma particular e num tempo individual, pelo que o professor não pode induzir a criança a aprender (Burns, 1990). Desta forma, destacam-se algumas ideias importantes acerca da aprendizagem da matemática: (i) aprender requer o envolvimento das crianças em actividades significativas no sentido de criar e recriar relações matemáticas entre as diversas entidades do corpo científico desta disciplina; (ii) privilegiar a interacção com materiais manipuláveis e instrumentos tecnológicos como ponto de partida ou suporte de tarefas escolares; (iii) criar condições para que os alunos se envolvam nas tarefas de forma a desenvolver as suas capacidades de pensamento; (iv) a aprendizagem é um processo gradual de compreensão e aperfeiçoamento pelo que as situações de sala de aula devem ser escolhidas de acordo com a maturidade do público a que se destinam, permitindo-

lhês estabelecer relações ou obter outros ângulos de análise, ou simplesmente outros contextos; (v) cometer erros ou enunciar de forma imperfeita ou incompleta não é algo a evitar, antes pelo contrário, é inerente ao processo de aprendizagem; (vi) aprender matemática é ter oportunidade de formular algumas definições, fazer conjecturas, enunciar e provar teoremas, construir exemplos e contra-exemplos, desenvolver técnicas que permitam resolver vários problemas; (vii) os aspectos afectivos são igualmente decisivos, quer a motivação, quer as concepções que desenvolvem em relação à disciplina (Abrantes *et al*, 1999; Burns, 1990; Davidson, 1990b).

De facto, quando se lê as indicações do Ministério da Educação, vê-se que através do Currículo Nacional, se encontram linhas de desenvolvimento muito próximas do que foi referido atrás, ou seja, pretende-se desenvolver a predisposição e a aptidão para raciocinar matematicamente, o gosto e a confiança pessoal para desenvolver actividades matemáticas, a aptidão para comunicar ideias matemáticas, a predisposição para procurar entender a estrutura de um problema e a capacidade de desenvolver processos de resolução, a capacidade de decidir sobre a razoabilidade de um resultado e de usar técnicas matemáticas. Verifica-se, deste modo, que a maior ênfase na aprendizagem da matemática elementar consiste na resolução de problemas, uma vez que a actividade matemática é, por natureza, a exploração de situações problemáticas de diversos tipos e, portanto, constitui um contexto para todas as actividades de aprendizagem (Guimarães *et al*, 2005). No entanto, quando consideramos a resolução de problemas como uma estratégia a desenvolver no ensino que se pratica, esta pode tomar a forma de *ensino para a resolução de problemas*, em que se valoriza a aquisição de técnicas e conhecimentos matemáticos que podem ser úteis na resolução de problemas, ou considerar-se um *ensino acerca da resolução de problemas*, onde são realçados procedimentos e estratégias com o objectivo de modelar comportamentos capazes de ajudar os alunos a tornarem-se melhores resolvidores de problemas, ou ainda *ensino através da resolução de problemas* onde todos os conteúdos matemáticos são apresentados no contexto de situações problemáticas (Matos e Serrazina, 1996).

3.2 Problemas e Investigação

Abrantes distingue as diferentes actividades possíveis de sala de aula como (i) um exercício que é a aplicação de regras e algoritmos de resolução; (ii) problemas de palavras, que consistem num exercício em que o contexto é claro; (iii) problemas para descobrir, em que se pretende a descoberta de um truque que leve à descoberta da solução; (iv) provas de conjecturas, em que a formulação é explícita e a solução é em geral única; (v) situações problemáticas, onde o contexto é parcialmente explícito, e portanto, abrange a exploração do contexto e a reformulação do problema, com a exploração de novos problemas; (vi) problemas da vida real em que a formulação e o contexto não são explícitos, logo é necessário a pesquisa de informação, e pode envolver a criação de um modelo matemático que traduza a situação, a aplicação de técnicas na exploração do modelo e a tradução dos resultados obtidos para a situação; (vii) situações exploratórias, em que não há formulação do problema, mas antes um convite à exploração do contexto (Abrantes, 1989, citado por Matos e Serrazina, 1996:140-142)

É importante notar que já Pólya (1957), em *How to solve it?*, define exercício como uma questão que pode ser resolvida usando um método já conhecido e problema como uma questão para a qual o aluno não dispõe de um método que lhe permita a sua resolução imediata. Para este autor existe um *continuum* entre estes dois conceitos. Em ambos os casos a solução é sabida de antemão, pelo professor. Por outro lado as investigações são situações matemáticas, onde a questão não está bem definida no início, cabendo a quem investiga um papel fundamental na sua definição.

A escolha da actividade que se realiza numa aula de matemática, ou de qualquer outra disciplina, relaciona-se com o método didáctico que o professor deseja implementar. Se pretende verificar a aprendizagem de uma sequência de ensino, ou de uma noção introduzida, então está a utilizar uma pedagogia da resposta, e a selecção da

actividade prende-se com o critério da aprendizagem sendo que as actividades propostas são problemas fechados; se, por outro lado, o professor pretende motivar os alunos para a tarefa de carácter funcional, extraindo-as de situações da vivência, está a utilizar uma pedagogia do problema, e o seu critério de escolha foi o móbil da aprendizagem, ou seja a sua justificação, utilizando, para tal, os *problemas abertos*; e, ainda, se o professor permite que o aluno aprenda através do processo que opera, e pela manipulação dos instrumentos intelectuais que utiliza, então está perante a *pedagogia da situação-problema*, e dinamiza *situações-problemas*, onde o meio, ou caminho, da aprendizagem foi o critério que esteve subjacente à sua escolha. (Charnay, citado por Astolfi *et al*, 1997)

Em suma, considera-se que “*um problema pode ser definido como uma questão para a qual o aluno não dispõe de um processo ou algoritmo que ele saiba previamente que conduzirá à solução*” (Matos e Serrazina, 1996:140). Por outro lado, uma investigação matemática desenvolve-se em torno de um ou mais problemas, e o primeiro passo deve ser identificá-los.

Em qualquer dos casos, o aluno aprende quando mobiliza os seus recursos cognitivos e afectivos com vista a atingir um objectivo. Essa é a mais-valia para o ensino da matemática que estas duas abordagens proporcionam, pois investigar é uma importante forma de construir conhecimento, uma vez que o aluno é chamado a agir como um matemático. A resolução de problemas envolve a mobilização de conhecimentos, de factos, de algoritmos e de Matemática em geral; de conhecimento de estratégias de resolução de problemas, ou estratégias heurísticas; o conhecimento de estratégias de verificação, que têm a ver com a forma como se utiliza e gere a informação; e as concepções que cada um tem de si próprio, da Matemática, dos problemas e do mundo em geral (Matos e Serrazina, 1996).

Pólya (1957: xvi-xvii) sugere quatro passos para a resolução de um problema:

- (1) “*Primeiro* tem que compreender o problema:

O que é desconhecido? Quais são os dados do problema? Quais são as condições? Será possível satisfazer as condições? Serão as condições suficientes para determinar o desconhecido? Ou serão insuficientes? Ou redundantes? Ou contraditórias? Faça uma figura. Introduza notação adequada. Separe as várias partes das condições. Consegue escrevê-las?

- (2) Segundo tem que encontrar uma relação entre os dados e o desconhecido. Se uma relação imediata não for feita, poderá ser obrigado a considerar problemas auxiliares. Deverá eventualmente obter um plano para a solução:

Já o conhecia? Ou já conhecia um problema semelhante?

Conhece um problema que seja relacionado com este? Conhece um teorema que seja útil?

Olhe para o desconhecido! Tente pensar num problema familiar que tenha um desconhecido igual ou semelhante

Aqui está um problema que é relacionado com o seu. Poderá ser utilizado? Poderão ser utilizados os seus resultados? Poderá ser utilizado o mesmo método? Poderá introduzir algum elemento auxiliar com vista a poder utilizá-lo?

Poderá reescrever o problema? Poderá ainda escrevê-lo de forma diferente? Volte às definições.

Se não consegui resolver o problema proposto tente primeiro resolver algum problema semelhante. Consegue imaginar um problema semelhante mais acessível? Um problema mais geral? Um problema mais específico? Um problema análogo? Consegue resolver uma parte do problema? Considere apenas uma parte das condições, deixe a outra parte; quanto longe é o desconhecido agora determinado? Como pode ser alterado? Consegue deduzir algo útil dos dados? Consegue pensar noutros dados mais apropriados para descobrir o desconhecido? Consegue modificar o desconhecido ou os dados, ou ambos se necessário, para que o novo desconhecido e os novos dados estejam mais perto?

Usou todos os dados? Usou todas as condições? Tomou em conta todas as noções essenciais envolvidas no problema?

- (3) Terceiro tem de executar o plano:

Executar o plano para a solução, verificando todos os passos. Poderá ver claramente quais os passos que estão correctos. Consegue provar que está certo?

- (4) Quarto tem de examinar a solução obtida:

Consegue verificar o resultado? Consegue verificar a prova?

Consegue deduzir um resultado diferente? Consegue vê-lo à primeira vista?

Consegue usar o resultado, ou o método, para outro problema qualquer?

Um dos objectivos da educação matemática é despertar no aluno o hábito de fazer uso, e valorizar, o seu raciocínio lógico e argumentativo, e despertar o gosto pela resolução de problemas que exigem mais do que o simples exercício da repetição e do automatismo, ou seja, investigações que permitam mais de uma solução, que promovam a criatividade e admitam estratégias pessoais de pesquisa (Pais, 2001).

No estudo acerca dos processos matemáticos e do discurso em actividades de investigação, H. Fonseca (2000) conclui que ao realizarem tarefas de investigação os alunos desenvolveram processos de formulação de conjecturas e processos de justificação e de prova, embora estes últimos tenham uma presença mais fraca. Referiu ainda que houve uma evolução ao nível do discurso na sala de aula e na postura (os alunos passaram a envolver-se mais profundamente nas investigações, tornaram-se mais autónomos, passaram a valorizar tanto as respostas como os processos utilizados e a considerar várias respostas para uma questão). Num estudo que analisa um projecto de exploração de tarefas de investigação, como metodologia privilegiada do desenvolvimento curricular de uma turma de 8º ano, Brocado (2001) conclui que as actividades de investigação motivam os alunos para a aprendizagem, ajudam a estabelecer um ambiente em que os alunos participam activamente, facilitam a compreensão de processos e ideias e ainda da actividade matemática, uma vez que estas são vivenciadas pelos próprios. Relativamente ao programa de matemática, Brocado defende que é possível utilizar as investigações como ferramenta para desenvolver uma diversidade de temas do currículo. Apesar de tudo, e pelo o que atrás também já foi dito, não é usual os alunos portugueses resolverem problemas como forma regular de aprender, pelo que o facto de observarem o professor a investigar pode ser importante para aprenderem, eles próprios, o modo de conduzirem uma investigação, pois esta é também uma aprendizagem necessária (Ponte et al, 1998)

A linguagem matemática é científica e não possui oralidade própria, uma vez que está completamente voltada para a escrita. Assim, é através da linguagem materna que os enunciados são lidos e interpretados. Neste sentido, a linguagem usual é um meio para relacionar a ideia matemática com as suas representações, ou seja para estabelecer relações entre o pensamento e a sua interpretação, e por outro lado, serve para criar elos de raciocínio que se apoiam na língua em que nos expressamos, quer na sua organização sintáctica, quer no seu poder dedutivo. No entanto, devemos ter em conta que alguns autores defendem que ser-se matematicamente competente requer também a capacidade de comunicar matematicamente, usando uma qualquer das formas de comunicação: escrita, oral ou através de uma das tecnologias adequadas. Assim, parece que nesta área, o trabalho dos professores deve tomar dois rumos: por um lado, desenvolver os processos de escrita e de representação, em particular sobre o uso de símbolos e acerca do esclarecimento das regras que tornam a escrita legítima, ou incorrecta; por outro lado, promover o raciocínio, através da linguagem oral (expressando procedimentos, esquemas ou representações que adoptaram ou justificando as suas escolhas, ou ainda, relatando as etapas da pesquisa, etc.) permitindo que os alunos trabalhem na sua língua materna e, simultaneamente, em ruptura com ela, na elaboração de uma linguagem matemática dotada de sentido. O sentido constrói-se na elaboração e reelaboração de noções matemáticas, à medida que o aluno se ouvir pronunciar sobre o que pensa e puder ouvir o que outras pessoas pensam sobre o mesmo assunto, perceber as diversas alternativas para chegar à mesma meta, e puder estabelecer sistematicamente uma negociação entre os diferentes significados que vai atribuindo a uma ideia (Smole, 2000). Nesta linha de pensamento, C. Fonseca (1999) refere, no seu estudo, que mesmo alunos habituados a trabalhar em pequenos grupos e a comunicar matematicamente revelam dificuldades em verbalizar ideias, processos e raciocínios, uma vez que a construção de um vocabulário matemático é um processo moroso. Assim, o professor deve promover o trabalho em pequenos grupos e debates com toda a turma, como forma do aluno se tornar apto a comunicar matematicamente, usando termos próprios da linguagem matemática.

A actividade proposta no âmbito de uma sala de aula está intimamente ligada com o discurso matemático que o professor utiliza (H. Fonseca, 2000). Se o discurso for formal, ele denuncia as representações justificativas da matemática. Se, por outro lado, for informal, então denuncia a criação matemática. Fernandes (1998), defende que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende da grande ferramenta de trabalho que é o diálogo, pois apenas dessa forma professores e alunos constroem juntos um quadro conceptual partilhado, que servirá de suporte a empreendimentos educacionais. De facto, cada indivíduo constrói as suas distinções e percepções o que o pode levar a promover (ou não) uma matemática criativa, através da formulação e resolução de problemas (Ernest, 1996). Podemos ainda identificar a comunicação na sala de aula, sob o prisma dos seus intervenientes, ou seja, poderá acontecer que “*o professor diz coisas aos alunos*”, ou “*o professor faz perguntas aos alunos*”, ou, por último “*os alunos discutem entre si e interaccionam com o professor que intervém para ajudar ou encorajar a actividade*” (Love e Mason, 1995, citados por Matos e Serrazina, 1996:173). A pedagogia baseada na inquirição está descrita como sendo convergente quer à resolução de problemas em matemática – uma vez que o aluno aplica a sua aprendizagem criativamente e o professor controla conteúdo programático e a forma de o transmitir –, quer à abordagem investigativa – pois aluno é o construtor do seu próprio conhecimento e está consciente da natureza temporária dos caminhos percorridos, uma vez que o professor fomenta a visão evolutiva e falibilista da matemática. As investigações matemáticas são, assim, divergentes (Ernest, 1996).

Nesta perspectiva, e quando se introduz a tarefa, no início da aula, o objecto da inquirição é o problema em si, ou o ponto de partida da investigação. Durante a realização do problema, ou da investigação, é importante que os alunos registem as suas conjecturas, pois dessa forma confrontam-se com a necessidade de explicarem as suas ideias e encontrarem consensos relativamente ao caminho traçado. Para além disso, o registo escrito também fomenta a comunicação matemática e facilita o sucesso do momento da discussão do trabalho, uma vez que os alunos comunicam mais facilmente os seus resultados, clarificam as suas ideias, e fornecem ao professor um bom

conhecimento acerca do trabalho produzido pelo grupo de forma a analisar o seu desempenho e a planificar as aulas seguintes. Na última fase da aula, discussão dos resultados, o diálogo é fundamental pois promove o entendimento do que significa investigar, ou o que se entende por resolver problemas; desenvolve a capacidade de comunicar matematicamente, que é um aspecto central do conceito de competência matemática; permite reflectir sobre o trabalho; e desenvolve o poder de argumentação, capacidade que facilita a emergência de cidadãos competentes, críticos e confiantes nos aspectos essenciais em que a sua vida se relaciona com a matemática (Abrantes *et al*, 1999; Ponte *et al*, 2003). Este é mais um aspecto de como o trabalho com a resolução de problemas, ou com investigações, amplia os valores educativos do saber matemático e, por consequência, o desenvolvimento dessa competência converge para a capacidade, do aluno, melhor enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Pais, 2001:35-36)

Em Portugal, encontram-se algumas referências directas ou indirectas a tarefas de natureza investigativa no Currículo Nacional do Ensino Básico. Em particular, estas referem-se à importância da formulação de conjecturas, à criação do *espírito* de pesquisa, bem como à argumentação, à discussão, à descoberta e à avaliação. Por outro lado, também aponta para o fomento do raciocínio matemático, para a procura de regularidades, para fazer e testar conjecturas, e formular generalizações. Estas são as bases de trabalho nas actividades de investigação (Ponte *et al*, 2003).

3.3 Aprendizagem Cooperativa no contexto da Matemática – Sua Relação com a Matemática Realista

As actividades de investigação e a resolução de problemas são por norma associadas a tarefas para trabalho em grupo e é nesse sentido que a estrutura organizacional de sala de aula cooperativa pode promover o seu uso mais frequente. De facto, a aprendizagem

cooperativa organiza os grupos de trabalho, relativamente às funções, aos objectivos, às suas responsabilidades, entre outros aspectos. No entanto, o êxito do trabalho em grupo cooperativo depende da valorização que o professor faz dos processos e dos produtos resultantes desse trabalho (Matos e Serrazina, 1996).

Muitos autores apresentam diversas razões para promover a aprendizagem cooperativa, em particular numa aula de matemática, entre os quais:

- (i) Davidson (1990a; 1990b) e, Johnson e Johnson, (1990) defendem que promove um melhor desenvolvimento das capacidades para a aula de matemática, em comparação com o modelo competitivo ou individualista, uma vez que oferece oportunidades de sucesso para todos os alunos. A interacção no grupo de trabalho visa que todos os elementos do grupo se ajudem a aprender conceitos e a encontrar estratégias de resolução de problemas;
- (ii) Burns, 1990; Davidson, 1990a; Johnson e Johnson, 1990; Weissglass, 1990 advogam que a aprendizagem cooperativa proporciona um processo dinâmico com participação activa dos alunos, fazendo com que os conceitos e as competências matemáticas sejam mais facilmente aprendidos, uma vez que existe a possibilidade de descrever as suas ideias, ouvir outros a explicar os seus pensamentos, de especular, de questionar, de explorar várias abordagens, em vez de ser um ouvinte passivo;
- (iii) Davidson (1990a) sustenta que os problemas matemáticos têm diversas abordagens possíveis e que quando os alunos trabalham em grupos cooperativos pode emergir uma discussão relacionada com a escolha das estratégias ou com possíveis soluções, o que promove a capacidade de resolver outros problemas;
- (iv) Weissglass (1990), afirma que utilizando a aprendizagem cooperativa com pequenos grupos de trabalho, os alunos questionam mais facilmente os seus pares do que o professor o que promove a sua contribuição para o trabalho

que estão a desenvolver e simultaneamente a responsabilização pela sua aprendizagem;

- (v) Davidson (1990a) e Johnson e Johnson (1990) defendem que a resolução de problemas matemáticos, ou de situações de investigação, é uma actividade interpessoal. Os alunos ao explicarem estratégias razoáveis e ao analisarem os problemas para a turma, podem chegar a um nível mais elevado de raciocínio e fomentar o pensamento metacognitivo. Por outro lado, ao trabalharem em pequenos grupos os alunos tem mais hipóteses de explicar as suas razões, sentem-se mais confortáveis em especular, questionar e explicar conceitos com vista à clarificação do seu pensamento;
- (vi) Burns, 1990; Davidson, 1990a; Davidson, 1990b; Johnson e Johnson, 1990; Weissglass, 1990 afirmam que ao trabalhar em grupos cooperativos de aprendizagem, em matemática, os alunos aprendem a cooperar entre si e desenvolvem a capacidade de comunicar matematicamente, o que fomenta a partilha de análises e de estratégias. De facto, aprendizagem em pequenos grupos promove mais oportunidades de interagir com conceitos, do que numa discussão com o grupo turma. Para além disso, promove a discussão matemática fora dos limites da sala de aula;
- (vii) Os mesmos autores argumentam ainda que trabalhando cooperativamente dentro da sala de aula de matemática, os estudantes fomentam sentimentos de amizade entre eles, e na relação com o professor, o que resulta num ganho de confiança nas suas capacidades matemáticas individuais. Com esta estrutura os alunos sentem-se mais confortáveis em correrem riscos e arriscarem as suas ideias durante a resolução das situações problemas, e diminuem o tempo de conversa sobre temas exteriores à sala de aula;
- (viii) Davidson (1990b) afirma que o ambiente de sala de aula tende a ser mais descontraído e informal eliminando os problemas de indisciplina;
- (ix) Davidson (1990a; 1990b) também defende que a Matemática oferece situações para promover a criatividade, explorar situações, conjecturar e

testar dados, colocar situações intrigantes e resolver problemas não rotineiros. Trabalhar em grupo facilita a tarefa de lidar com desafios;

- (x) Weissglass (1990) afirma que quando o trabalho em grupos cooperativos for de uso corrente, em Matemática, é possível estendê-lo a outras áreas do conhecimento, e integrá-lo;
- (xi) Davidson (1990b) e, Johnson e Johnson (1990) advogam que com aprendizagem cooperativa os alunos tendem a gostar de matemática e ser mais intrinsecamente motivados para a sua aprendizagem continuada. Os alunos estão mais aptos a gostar e a aprender matemática e desejam prosseguir estudos com a matemática;
- (xii) Para Weissglass (1990), trabalhar em pequenos grupos cooperativos fomenta as relações interpessoais de qualidade, que são extensíveis para além das paredes da sala de aula. Trabalhar desta forma desenvolve o espírito de grupo, e portanto o sentimento de pertença ao grupo. Em consequência, aprendem a ajudar os seus pares e a tirar prazer dessa experiência.

Nesta linha de pensamento, a dinâmica organizacional que promove a cooperação é uma peça do puzzle do processo de aprendizagem. De facto, é uma opção forte se o professor desejar promover o desenvolvimento de competências de resolução de problemas, ou a habilidade de comunicar ou pensar matematicamente, ou ainda, o valor da matemática, ou a auto-confiança nas suas habilidades de aplicação de conhecimentos matemáticos a novas situações-problema no nosso mundo (Johnson e Johnson, 1990).

Num estudo sobre as interacções em grupos, em Matemática, realizado por Machado (1997) conclui-se que ao se utilizar esta metodologia as concepções dos alunos sobre a Matemática alteram-se, passando de uma concepção ligada a aspectos de cálculo para uma associada à sua importância enquanto corpo de conhecimentos e também como meio de desenvolvimento pessoal. Para além destes aspectos, a imagem que tinham de aprender evoluiu para uma actividade de cariz social, deixando de ser vista como uma actividade individual. Noutra investigação, acerca da aprendizagem da

matemática escolar num contexto de trabalho cooperativo, Fernandes (1998) defende que cooperar é fundamental para aprender e que o desenvolvimento individual e o desenvolvimento do grupo estão interrelacionados e são interdependentes. Apresenta como conclusão que os alunos aprendem em situações de sala de aula das quais eles são construtores, e que cooperar é intrínseco à actividade matemática. Noutro trabalho, H. Fonseca (2000) defende que o trabalho investigativo dos alunos na aula de Matemática poderá ser favorecido com o trabalho em grupo pois a interacção com os colegas é um dos factores que influencia a utilização de determinados processos característicos da actividade matemática. Num outro estudo sobre as interacções em pequenos grupos, quando resolvem problemas e actividades investigativas na aula de matemática, elaborado por C. Fonseca (1999), deduz-se que este tipo de tarefas desempenha um papel único e insubstituível, uma vez que favorece o ‘fazer’ matemática, promove a comunicação, a cooperação, a autonomia e que os alunos contactem com a matemática como uma ciência dinâmica e em constante evolução.

A Matemática Realista

A Matemática Realista é uma abordagem ao ensino da Matemática, desenvolvida sobretudo na Holanda, por grande influência do matemático holandês, Hans Freudenthall. Esta alternativa pedagógica considera a matemática como uma *actividade humana*, pelo que assenta em dois pressupostos: o primeiro considera que a matemática deve ser para todos, e o segundo, que a matemática deve estar relacionada com a realidade em que vivemos, e portanto, deve estar presente nas experiências de aprendizagem das crianças (Costa, 2002; Matos e Serrazina, 1996; Van den Heuvel-Panhuizen, 2000). Ora, estes pressupostos compatibilizam-se com os conceitos de resolução de problemas e de actividades de investigação. Por outro lado, as situações que vivemos podem ser matematizadas, sendo este um processo dinâmico que abarca duas dimensões: a *matematização horizontal* e a *matematização vertical*.

A *matematização horizontal* é a actividade de transformar um problema do ‘nosso mundo’ numa questão problemática matemática com vista a desenvolver ferramentas que ajudem a organizá-los e a resolvê-los (Costa, 2002; Matos e Serrazina, 1996; Van den Heuvel-Panhuizen, 2000). Ou seja, é a viagem do mundo da vida para o mundo dos símbolos, ou colocando na perspectiva da comunicação é transportarmo-nos da linguagem materna para a linguagem matemática.

A *matematização vertical* são as actividades de processamento dentro do sistema matemático, que envolve a formalização dos aspectos matemáticos das situações, ou seja, é o processo de reorganização dentro do sistema formal da matemática (Costa, 2002; Matos e Serrazina, 1996; Van den Heuvel-Panhuizen, 2000). Nesta dimensão a viagem restringe-se ao mundo dos símbolos.

O ensino realista dinamiza actividades com as seguintes características: (i) inserir os problemas num contexto; (ii) desenvolver modelos de situação, esquemas e simbolização; (iii) promover construções e produções próprias dos alunos; (iv) dinamizar o processo ensino-aprendizagem de forma interactiva; (v) promover a interligação entre os tópicos matemáticos do currículo (Matos e Serrazina, 1996). Verifica-se que as linhas orientadoras desta alternativa pedagógica encontram-se bastante próximas das razões, enunciadas anteriormente, que promovem a aprendizagem da matemática através do trabalho realizado em grupos cooperativos.

De facto, os problemas de contexto desempenham uma função importante na formação de conceitos, pretendendo-se ancorar os conhecimentos sobre as operações formais, os procedimentos, as notações, as regras, etc.. Permitem, ainda, tornar o conhecimento e as capacidades matemáticas aplicáveis (*matematização vertical*) e encher de significado, e com abundância de contextos, o sistema formal (*matematização horizontal*) (Costa, 2002; Matos e Serrazina, 1996). Van den Heuvel-Panhuizen (2000) chama-lhe o princípio da realidade, uma vez que o objectivo da educação matemática é que os estudantes sejam capazes de usar os seus conhecimentos e ferramentas matemáticas para resolver problemas. Esta também é um questão pertinente

para a aprendizagem cooperativa, que advoga que os alunos cumprem melhor esse desafio se estiverem a trabalhar juntos e se esta metodologia se estender às outras áreas do conhecimento. Van den Heuvel-Panhuizen (2000) considera ainda outro princípio, o da orientação, que se enquadra nesta ambivalência que são os problemas de contexto. O professor pode criar oportunidades para os alunos reinventarem a matemática e guiá-los no modo como governam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, é importante criar um ambiente de aprendizagem no qual o processo de construção emerja.

Van den Heuvel-Panhuizen (2000) chama princípio do nível ao que defende que aprender matemática passa por vários níveis de compreensão: desde a habilidade de inventar contextos relacionados com soluções até à criação de vários níveis de atalhos e esquematizações para a aquisição de insights dos principais princípios. Isto significa que os modelos fornecerão, aos alunos, uma rede durante o processo de matematização vertical, sem obstruir o padrão da fonte. Estas finalidades estão, também, presentes na dinamização da aprendizagem cooperativa no ensino da matemática, pois os alunos ao cooperarem entre si desenvolvem a capacidade de comunicar matematicamente, o que fomenta a partilha de análises e de estratégias, e mais oportunidades de interagir com conceitos. A discussão matemática promove a criatividade, a capacidade de conjecturar e testar dados. Tendo em conta as afirmações de Costa (2002) e de Matos e Serrazina (1996), diremos que desenvolver modelos de situação, esquemas e simbolização na aprendizagem da matemática permite estabelecer ligações entre a realidade física, a social e a imaginada e o sistema formal.

As construções e produções próprias dos alunos têm como função construir, reflectir, antecipar e integrar os conceitos e procedimentos matemáticos, utilizando os métodos informais dos alunos. Denota-se a visão construtivista da aprendizagem que suporta esta abordagem pedagógica (Matos e Serrazina, 1996). Van den Heuvel-Panhuizen (2000) considera que estas actividades também se inserem no princípio da actividade, ou seja os alunos são tratados como participantes activos no seu processo educacional, no qual eles desenvolvem todos os tipos de ferramentas e insights matemáticos. Este princípio considera-se tão abrangente e importante que não se

restringe a esta característica do ensino realista, mas a todas. A aprendizagem cooperativa também defende este tipo de atitude para os alunos, pelo que defende o sucesso para todos os alunos, a inter-ajuda de todos os elementos do grupo para encontrar estratégias de resolução de problemas e esclarecimento de conceitos. As construções e produções próprias dos alunos permite-lhes responsabilizarem-se pela sua aprendizagem, e ao trabalharem em pequenos grupos, os alunos tem mais hipóteses de explicar as suas razões, sentem-se mais confortáveis em especular, questionar e explicar pontos de vista de modo a atingirem as funções próprias desta característica (construir, reflectir, antecipar e integrar os conceitos e procedimentos matemáticos). E, simultaneamente, desenvolvem a capacidade de comunicar matematicamente, o que fomenta a partilha de análises e de estratégias.

O carácter interactivo do processo de ensino-aprendizagem tem como função desenvolver, nos alunos, a negociação, a intervenção, a discussão, a cooperação e a avaliação explícita (Costa, 2002; Matos e Serrazina, 1996). Van den Heuvel-Panhuizen (2000) defende que aprender matemática é, também, uma actividade social porque é a partir do que os alunos ouvem, do que outros descobriram, e da partilha e da discussão dessas descobertas que melhoram as suas próprias estratégias. Mais, a interacção pode promover a reflexão, a qual permite que os alunos alcancem níveis mais elevados de compreensão matemática. Este é o princípio da interacção. E, do que trata a aprendizagem cooperativa, se não de interacção... De facto, esta dinâmica de sala de aula proporciona que a aprendizagem seja um processo dinâmico com participação activa dos alunos, que haja a emergência da discussão relacionada com a escolha das estratégias, em pequenos grupos de trabalho, onde os alunos questionam os seus pares, onde se gera responsabilização pela aprendizagem, onde é exequível estender o trabalho realizado em Matemática, a outras áreas do conhecimento, e se possível, integrá-lo. Este tipo de práticas fomenta as relações interpessoais de qualidade, que são extensíveis para além das paredes da sala de aula, e em consequência, desenvolve o espírito de grupo, e portanto o sentimento de pertença ao grupo, o que permite que os alunos aprendam a ajudar os seus pares e a tirar prazer dessa experiência.

O princípio do entrelaçamento de Van den Heuvel-Panhuizen (2000) afirma que, para desenvolver a matemática num projecto realista é fundamental que haja relação entre as diversas áreas da matemática ou seja, os capítulos do currículo da matemática não podem ser separados e vistos como uma unidade. A força deste princípio é que dá coerência ao currículo, pois envolve os diferentes capítulos numa mútua relação entre eles, e para além disso, encontra diferentes partes do currículo num só capítulo. A aprendizagem cooperativa promove diversas abordagens aos problemas matemáticos, pois quando os alunos trabalham nesta dinâmica pode emergir uma discussão relacionada com a escolha das estratégias, e com as ferramentas a utilizar na sua resolução. Esta estratégia pode fazer com que os alunos ganhem uma visão holística dos temas estudados.

Capítulo III – Metodologia da Investigação

1 – A Natureza da Investigação

Os eventos de natureza social, resultantes da acção humana caracterizam-se essencialmente pelo seu carácter de irredutibilidade a uma lógica positivista de estudo, para além do facto de só poderem efectivamente ser compreendidos no quadro do contexto onde são produzidos.

O desenho desta investigação insere-se numa perspectiva qualitativa de produção do conhecimento, na linha do que defendem Bogdan e Biklen, em que os dados recolhidos são designados por qualitativos, *“o que significa ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.”* (1994:16). Classifica-se, quanto ao propósito, por uma investigação-acção, tal como defendem Carmo e Ferreira (1998), pois trata-se de uma investigação que parte de uma situação real, que tem como finalidade a resolução de um dado problema e que não pretende a generalização dos seus resultados.

A abordagem feita à temática em estudo procura captar a vivência que os sujeitos do estudo fazem do papel do professor enquanto formandos de uma Oficina de Formação de Aprendizagem Cooperativa, percebendo que interpretação fazem desse mesmo papel e qual o seu impacto na sua prática lectiva.

As questões que constituem o ponto de partida para a pesquisa, estão operacionalizadas em função de uma acção que pretende perceber um objecto de estudo em toda a sua complexidade e no contexto original, considerando que os fenómenos em

análise não têm uma existência independente dos indivíduos, e pretendendo conhecê-los através da interpretação que deles fazem os próprios indivíduos que os vivenciam.

2 – Problemática, Questão Central e Objectivos

Através da pesquisa bibliográfica realizada no âmbito deste estudo, procuraram-se definir os seus possíveis contornos.

Mobilizaram-se conceitos sobre a actualização profissional dos professores, a forma como o próprio o encara e se relaciona com ele. Explicitaram-se os conceitos fundamentais que se relacionam com a Aprendizagem Cooperativa, e em particular com a sua operacionalidade na prática lectiva. E, por fim, sublinhou-se a mais-valia desta dinâmica, uma vez que potencia a utilização de actividades de resolução de problemas e de actividades de investigação na aprendizagem da matemática.

Do cruzamento da consulta bibliográfica realizada e da reflexão sobre os propósitos da investigação, definiu-se como questão central de investigação a análise das opiniões de um grupo de professoras que leccionavam Matemática sobre a experiência e a aprendizagem, numa Oficina de Formação sob a temática da Aprendizagem Cooperativa.

Esta questão é passível de se orientar por múltiplas perspectivas, pelo que o estudo se focou em dimensões específicas de análise, que originaram as seguintes questões auxiliares de pesquisa:

- Em que medida consideraram pertinente esta Oficina de Formação, para planificar e desenvolver aulas utilizando a Aprendizagem Cooperativa.
- Que dificuldades encontraram na implementação de dinâmicas de Aprendizagem cooperativa
- Em que medida consideraram pertinente a Aprendizagem Cooperativa na promoção da aprendizagem da Matemática.
- Em que medida esta Oficina de Formação contribuiu para a sua actualização profissional.

3 – O Estudo de Caso

Optou-se por se realizar um estudo de caso, uma vez que esta forma de estruturar o trabalho permite analisar em profundidade um contexto particular (Bogdan e Biklen, 1994), e permite produzir um importante contributo para a produção de conhecimento, já que permite manter e reproduzir de um modo holístico as características da situação em análise.

As críticas mais marcadas à utilização do estudo de caso como forma de produzir conhecimento afirmam que a sua validade é questionável, uma vez que o conhecimento que dele emerge não é passível de ser generalizado para o exterior do contexto de onde é oriundo (Stake, 2000; Yin, 2001; Gauthier, 2003). No entanto, para o caso particular que é estudado esta metodologia tem um valor heurístico importante, na medida em que permite conhecer essa realidade mais aprofundadamente e dar uma perspectiva a partir de “dentro”.

Gauthier (2003) sugere, no sentido de refutar as críticas relativamente à validade do conhecimento produzido no âmbito de um estudo de caso, que a investigação deva respeitar sempre duas exigências fundamentais: ser sistemática, procurando reter todos os factos significativos; e ser profundamente ancorada do ponto de vista teórico. Ainda reagindo aos críticos do estudo de caso, Stake (2000) defende que este método pode constituir um pequeno passo intermédio na direcção da generalização. Das diferentes filosofias que podem nortear a realização de um estudo de caso seguimos, neste trabalho, uma lógica classificada por estudo de caso em ensino, por Stake (2000), em que o estudo do caso é usado para ilustrar a importância de uma dinâmica de ensino e para a promoção de desenvolvimento profissional dos docentes.

4 – Os Sujeitos do Estudo

O presente estudo foi realizado no Colégio de Santa Clara, um dos colégios da Casa Pia de Lisboa. Foi assegurada a manutenção do anonimato das professoras entrevistadas e da confidencialidade dos dados colhidos, pelo que os nomes dos sujeitos foram alterados.

Os actores deste cenário são professoras que leccionam Matemática nesse colégio e que frequentaram a Oficina de Formação. Assim, encontraram-se cinco docentes que respeitavam as condições acima definidas, pelo que foram elaboradas dez entrevistas. São professoras do Ensino Básico, sendo que duas leccionam no 1º Ciclo, duas leccionam no 2º Ciclo e uma lecciona 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Cursos Técnico-profissionais.

As professoras do 1º Ciclo, Beatriz e Elsa, desenvolviam um projecto de leccionar em par pedagógico, numa turma do primeiro ano do Ensino Básico. Eram professoras do quadro da Casa Pia de Lisboa, com cerca de vinte anos de carreira.

A professora Ana leccionava o 2º Ciclo do Ensino Básico, era profissionalizada no grupo 04 e pertencia ao quadro da Casa Pia de Lisboa. Era uma professora com cerca de quinze anos de serviço na Instituição. Encontrava-se a leccionar duas turmas de Matemática do quinto ano de escolaridade.

A professora Carla leccionava o 2º Ciclo do Ensino Básico, e não era profissionalizada. Era professora contratada e contava com cerca de cinco anos de serviço, todos eles na Casa Pia de Lisboa. No ano lectivo em que decorreu o estudo em causa leccionou duas turmas de Matemática, uma do quinto e outra do sexto ano de escolaridade.

A professora Dora era profissionalizada no 1º grupo, contratada na Casa Pia de Lisboa, e leccionava há três anos, apesar do ano lectivo em causa ser o primeiro ano que se encontra a trabalhar na Instituição. Leccionava uma turma do 3º Ciclo, duas turmas de Cursos Técnico-profissionais, e uma turma do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Os sujeitos escolhidos para a realização de entrevista, revelaram-se bastante disponíveis e colaborantes, ao se lhes proporcionar uma oportunidade de descreverem e avaliarem a sua experiência de aprendizagem pela frequência da Oficina de Formação. Durante as entrevistas procurou-se também valorizar aspectos da comunicação não-verbal como gestos ou expressões faciais, através da sua memorização por parte do entrevistador, como forma de enriquecer o registo do discurso dos indivíduos. Do ponto de vista da conversação, foi privilegiada por parte da entrevistadora, uma postura de escuta activa estabelecendo uma relação de empatia e de confiança, procurando não interromper a linha de pensamento do entrevistado, e pedindo muitas vezes exemplos ilustrativos ou clarificações do que referiam.

Em termos de obstáculos sentidos, aquele que mais influenciou, de um modo percebido, o processo de recolha de informação através da entrevista, relacionou-se com a pouca experiência da investigadora, neste tipo de técnica e que, nas primeiras entrevistas se reflectiu em algum grau de dificuldade em conduzir a entrevista dentro dos moldes programados, encontrando um equilíbrio entre as questões suficientemente amplas e o condicionamento evidente das repostas. A acrescer a este facto, as professoras entrevistadas ao reflectirem sobre a sua aprendizagem, recorreram por vezes a descrições exaustivas e a redundância nos seus discursos. Este facto revelou-se no entanto de extrema utilidade, pois embora não sendo intencional por parte da entrevistadora permitiu, na posterior análise de dados, melhor perceber a interpretação que os indivíduos fizeram do seu percurso pela Oficina de Formação.

Outra dificuldade sentida, deveu-se à experiência profissional que a entrevistadora tinha, enquanto professora, no campo em estudo, já que tal experiência lhe incutiu representações dos aspectos abordados ao longo das entrevistas que ocasionalmente, a faziam ter pontos de vista divergentes das entrevistadas, ou mesmo contrários.

5 – Técnica e Instrumento de Recolha de Informação – Entrevista Semi-Estruturada

O estudo de caso pode, do ponto de vista da colheita de informação, recorrer a várias fontes de evidências como a entrevista. Esta constitui uma forma privilegiada de recolha de dados que permite ao investigador em ciências sociais perceber o ponto de vista do entrevistado sobre as questões em estudo, percepcionando expectativas, desejos e vivências individuais. A entrevista é entendida por Bogdan e Biklen como uma *“conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma das*

pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (1994:134), pelo que permite ao investigador recolher dados descritivos na linguagem do indivíduo, bem como as suas interpretações do real (Bogdan e Biklen, 1994), mas também pode dar lugar a novas questões investigativas (Yin, 2001).

Neste caso, como método de colheita de informação estabeleceu-se um plano de entrevistas semi-estruturadas, às professoras que fizeram parte do estudo, uma vez que este tipo de entrevista é o modo mais fiável de aceder às representações que os indivíduos têm do seu papel, bem como à forma como estes interpretam o seu desempenho na formação e na sua projecção para a sua prática docente. Savoie-Zajc (2003:284-285) define alguns objectivos da entrevista semi-estruturada, dos quais se destacam o facto de esta *“tornar explícito o universo do outro (...) o compreender o mundo do outro (...) o de organizar, de estruturar o seu pensamento [dos investigadores]”*.

Sendo a natureza da entrevista, semi-estruturada, esta permite que, no decorrer da mesma, se produzam inflexões no rumo da conversa estabelecida, no sentido de esclarecer aspectos enunciados pelo entrevistado, ou mesmo explorar por parte do entrevistador, tópicos não programados no início da sessão, mas que pela sua natureza se revelem importantes para o decurso da investigação.

Assim sendo, a entrevista permite aceder às representações dos sujeitos, dependendo também da capacidade do entrevistador, de levar o entrevistado a exprimir o que realmente pensa. A realização da entrevista semi-estruturada permite ao entrevistado exprimir a sua opinião pessoal, sem limitações, abordando os assuntos que considere pertinentes e que considere com maior relevo ou importância para si, naturalmente de acordo com a temática solicitada.

Os guiões das entrevistas realizadas, constituíram um esquema de apoio à realização das mesmas, organizados em função de temas amplos, que emergiram do enquadramento teórico feito até ao momento da mesma, tentando compreender o

comportamento e os significados construídos pelos sujeitos e reenviando-os à sua experiência, mas conferindo-lhes simultaneamente liberdade para se expressarem livremente.

A realização de entrevistas, implica inevitavelmente “contaminação” do processo por parte investigador, dado que este influencia o processo de elaboração das questões com as suas representações da problemática em estudo, ou no decorrer da entrevista pode induzir o entrevistado em determinado tipo de respostas, através de processos de troca de representações, (Foddy, 1996), o que implica para o investigador um importante trabalho de introspecção (Burgess, 1997).

No presente estudo, foi obtida a necessária autorização institucional, com vista ao acesso ao campo de estudo. Posteriormente, foi realizada uma conversa informal, com o mesmo objectivo, com a directora do colégio e com um dos seus assessores de direcção, que mostraram total disponibilidade para colaborar.

As entrevistas, às professoras, foram realizadas em dois momentos distintos e que sustentam o desenho do estudo. A primeira entrevista (ver anexo I) decorreu antes do início da Oficina de Formação e tinha o objectivo de compreender as expectativas e apreender os conhecimentos das entrevistadas, acerca da temática da formação, tal como a forma como percebiam o ensino, a aprendizagem e a sua prática lectiva. A segunda entrevista (ver anexo II) foi posterior à Oficina de Formação e tinha o objectivo de perceber as opiniões que os sujeitos tinham construído durante a formação quer sobre a temática abordada, quer sobre a sua condução da aula, quer ainda sobre a pertinência do seu uso futuro na prática lectiva.

As entrevistas decorreram na sala de reuniões do colégio, isolada de ruído e de outras pessoas, de forma a facilitar ao entrevistado a expressão de opiniões ou sentimentos vivenciados durante a formação. Em torno da entrevista tentou-se promover um clima de informalidade, em que a entrevistadora embora sendo professora, se apresentou apenas como investigadora. Foi explicitado que este era um

trabalho de natureza académica, cujo objectivo estaria relacionado com a experiência de frequentar a Oficina de Formação que estavam a vivenciar. A necessidade do uso do gravador foi explicitada às professoras, bem como o pedido de autorização para o registo da conversa, ao que, sem excepção, todas acederam. O guião foi utilizado como recurso para relançar o diálogo e ir introduzindo temas ainda não abordados, tendo o seu uso sido progressivamente abandonado ao longo do período de entrevistas, dada a memorização realizada em relação aos tópicos programados, feita pela entrevistadora.

6 – Tratamento e Análise dos Dados – Análise de Conteúdo

Como modo de tratamento dos dados obtidos foi utilizada a análise de conteúdo na linha do que defende Bardin, como “*um conjunto de competências de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdos de mensagens*”, (1991:38). Esta técnica implica a leitura, separação e posterior reorganização dos vários segmentos de texto que constituem o discurso dos indivíduos entrevistados, com vista à produção de um novo discurso sobre os dados colhidos, que contribua para a resposta às questões formuladas no decurso da investigação. Os segmentos de texto constituem-se por unidades de registo ou temáticas, tal como Bardin (1991) e Landry (2003) defendem, constituindo estas, uma expressão ou parte dela que encerrem um “*núcleo de sentido*”.

Após a segmentação em unidades de registo dos protocolos das entrevistas procedeu-se à análise do texto segundo o que Biklen e Bogdan (1991:221), definem como “*regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes*”, com o objectivo de obter um sistema de codificação que organizasse formas de pensamento dos entrevistados.

A análise que foi elaborada sobre os dados colhidos, procurou estabelecer uma abordagem tal como é descrita por Landry (2003), em que se valorizaram qualitativamente os aspectos latentes do conteúdo.

Através do processo descrito chegou-se à seguinte grelha de análise, relativamente às primeiras entrevistas:

TEMA	CATEGORIA	SUB CATEGORIA
1. Contexto	1.1 Escola	1.1.1 Evolução/sociedade
		1.1.2 Expectativas
	1.2 Actores	1.2.1 Caracterização dos alunos
		1.2.2 Expectativas
	1.3 Planificação	1.3.1 Representações
		1.3.2 Factores que a favorecem
		1.3.3 Factores que a dificultam
	1.4 Recursos	1.4.1 Materiais utilizados
2. Desempenho do papel de professor	1.5 Disciplina de Matemática	1.5.1 Práticas Lectivas
		1.5.2 Estratégias utilizadas
	2.1 Auto-Imagem	2.1.1 Representações de si
		2.1.2 Representações do papel do professor
	2.2 Relação com outros actores	2.2.1 Relação com alunos
		2.2.2 Relação com os pares
		2.2.3 Relação pais/Enc. Educ
	2.3 Competências	2.3.1 Científica
		2.3.2 Administrativa
		2.3.3 De aprendizagem /adaptação
		2.3.4 Pedagógica
	2.4 Dificuldades	2.4.1 Multiplicidade de tarefas
		2.4.2 Tempo
		2.4.3 Equipamento
		2.4.4 Adaptação à mudança
		2.4.5 Indisciplina
3. Desempenho do papel de aluno	3.1 Características pessoais	3.1.1 Meio social
		3.1.2 Maturidade
		3.1.3 Estadio na escolaridade
		3.1.4 Expectativas
	3.2 Relação com pares	
4. Desenvolvimento Profissional	4.1 Aprendizagem Informal	4.1.1 Pesquisa
		4.1.2 Experiências pessoais
	4.2 Necessidades sentidas	
	4.3 Oficina de formação	4.3.1 Motivação
		4.3.2 Expectativas
		4.3.3 Experiências prévias em formação
5. Representações sobre Aprendizagem Cooperativa	5.1 Conceitos	
	5.2 Papel do professor	
	5.3 Papel do aluno	
	5.4 Metodologias	

Relativamente às segundas entrevistas chegou-se à seguinte grelha de análise:

TEMA	CATEGORIA	SUB CATEGORIA
1. Desenvolvimento Profissional	1.1 Aprendizagem Informal	1.1.1 Pesquisa
		1.1.2 Experiências pessoais
		1.1.3 Trabalho com pares
	1.2 Oficina de formação	1.2.1 Expectativas /avaliação da formação
		1.2.2 Empenho / Disponibilidade
		1.2.3 Aprendizagens Efectuadas
		1.2.4 Perspectivas de contunuar
2. Representações sobre a Aprendizagem Cooperativa	2.1 Papel do professor	2.1.1 Planificação da aula
		2.1.2 Dinamização da aula
		2.1.3 Reflexão sobre a acção
		2.1.4 Relação com os pares
	2.2 Papel do aluno	2.2.1 Características pessoais
		2.2.2 Relação com outros
		2.2.3 Relação com o saber
	2.3 Dificuldades	2.3.1 Indisciplina / disciplina
		2.3.2 Tempo
		2.3.3 Recursos
		2.3.4 Trabalho em grupo
		2.3.5 Medo do desconhecido
	2.4 Efeitos positivos	2.4.1 No contexto
		2.4.2 Nos docentes
		2.4.3 Nos discentes
	2.5 Leccionação da Matemática	2.5.1 Recursos
		2.5.2 Práticas lectivas
		2.5.3 Trabalho em grupo cooperativo
		2.5.4 Resolução de problemas

7 – Limitações do Estudo

Uma das limitações deste estudo prende-se com o facto de se tratar de um estudo de caso, uma vez que o conhecimento produzido no âmbito deste estudo não é passível de ser generalizado a outros contextos onde se realizam Oficinas de Formação sobre esta, ou outra temática.

Por outro lado, ao solicitar a estas profissionais que se pronunciem sobre a sua própria prática lectiva pode originar algum grau de constrangimento relativamente à qualidade da mesma, o que se revela inibitório para uma apreciação plena sobre o seu trabalho e sobre a forma como se sentem nesse desempenho.

Outra limitação prende-se com a dimensão do Colégio, facto que originou ter um baixo número de professores que leccionam Matemática e que frequentaram a Oficina de Formação, neste contexto.

Capítulo IV – O Contexto

1 – O Colégio de Santa Clara

A Casa Pia de Lisboa foi fundada a 3 de Julho de 1780, no reinado de D. Maria I, pelo Intendente da polícia, Diogo Inácio de Pina Manique, e mandada instalar no Castelo de S. Jorge. Foi o primeiro estabelecimento de educação do país e a mais significativa instituição de assistência a menores. Com a ocupação do Castelo de S. Jorge pelas tropas de Junot, a Casa Pia foi encerrada, tendo sido expulsos os seus alunos. Em 1811 a instituição renasce nas instalações do Convento do Desterro, onde permanece até 1833, ano em que é transferido para os claustros do Mosteiro dos Jerónimos e mais tarde para os terrenos anexos. Em 1942 a Casa Pia integra um conjunto de colégios ficando disseminada por toda a cidade de Lisboa.

No campo de Santa Clara encontrava-se o Conventinho Novo que em 1942 passou a pertencer à Casa Pia de Lisboa, e recebeu o nome de Colégio de Santa Clara devido à sua localização.

O Colégio de Santa Clara desenvolveu um projecto de acolhimento e educação de, e com, crianças e jovens entre os 3 e os 18 anos de idade, prestando apoio às suas famílias e fazendo-o em regime de internato e semi-internato, com um total de 314 alunos.

Acolhia em 2004, em dois lares, 26 educandos com idades que variam entre os 7 e os 18 anos. Tentava responder de forma eficaz e eficiente às necessidades básicas e

escolares daqueles que estavam à sua guarda e, simultaneamente, promovia processos de desenvolvimento de competências sócio-cognitivas e de reintegração social e familiar.

O acolhimento a nível de semi-internato apostava basicamente na criação das condições indispensáveis de desenvolvimento e de inclusão que promoviam, para todos, o acesso ao sucesso.

O Colégio caracterizava-se pela diversidade de níveis de ensino que oferecia, desde o pré-escolar até ao nono ano de escolaridade ou o seu equivalente em Cursos Técnico-profissionais de nível II.

No ano lectivo 2003/2004 existia uma turma de pré-escolar (com 20 alunos), seis turmas de primeiro ciclo do Ensino Básico perfazendo um total de 130 alunos, seis turmas do segundo ciclo do Ensino Básico com um total de 126 alunos, uma turma do terceiro ciclo do Ensino Básico com 25 alunos, três turmas do Curso Técnico-profissional de Administração e Comércio, nível II, com um total de 52 alunos, e duas turmas do Curso Técnico-profissional Básico de Artes Visuais, com um total de 22 alunos. Neste ano lectivo o Colégio tinha 375 alunos.

No ano lectivo 2004/2005, ano em que decorreu o estudo em causa, existia uma turma de pré-escolar (com 19 alunos), seis turmas de primeiro ciclo do Ensino Básico perfazendo um total de 118 alunos, seis turmas do segundo ciclo do Ensino Básico com um total de 110 alunos, uma turma do terceiro ciclo do Ensino Básico com 19 alunos, três turmas do Curso Técnico-profissional de Administração e Comércio, nível II com um total de 54 alunos, e duas turmas do Curso Técnico-profissional Básico de Artes Visuais, com um total de 22 alunos. Neste ano lectivo o Colégio tinha 342 alunos.

No ano lectivo seguinte e devido a indicações da Provedoria da Casa Pia de Lisboa, o número de alunos diminuiu, mantendo-se no entanto os mesmos níveis de ensino.

Como já foi referido, este colégio é parte integrante da Casa Pia de Lisboa, pelo que a sua população escolar é caracterizada por ter problemas quer de cariz económico, quer de estrutura familiar. Este facto torna-se evidente, ainda, por 67% da população escolar se encontrar no escalão 0 (zero), isto é gratuito e com direito a passe (caso necessite), e a livros e material escolar.

O ambiente de trabalho foi considerado tranquilo, apesar de pontualmente existirem casos de indisciplina e de existirem queixas que se encontram manifestos no discurso da directora (Anexo III) do Colégio,

“... não podemos dizer que é um colégio violento ou com indisciplina... porque também são sempre os mesmos que vão para a rua, ou são sempre os mesmos que são suspensos, e são sempre os mesmos e somos capazes de falar em 10 ... em cerca de 340 alunos são 10, 15 que são os problemáticos, e outros são miúdos que fazem o seu percurso normal dentro do colégio, e a prova é agora que quando vemos os quadros de valor temos cerca de 60 miúdos no quadros de valor. Queixamo-nos tanto deles e depois temos 60 meninos, dos quais cerca de 40 durante todo o ano tiveram direito a estar no quadro de valor. Portanto, até afinal de contas não podemos dizer que é um colégio violento ou com indisciplina... ”.

As aprendizagens, quer dos conteúdos, quer das competências incluídas no currículo do Ensino Básico, preconizado pelo Ministério da Educação, foram adoptados pela Casa Pia de Lisboa, em particular nos Cursos Técnico-profissionais. Alguns professores consideravam que o currículo nacional era demasiado exigente, em particular, para os alunos dos Cursos Técnico-profissionais e, em geral, para todos os alunos do colégio. Segundo um dos assessores da direcção do colégio (Anexo IV), uma das razões para que tal acontecesse devia-se às características do meio de onde estes alunos cresceram, ou seja,

“são miúdos que vêm de famílias com défice cultural bastante grande e isso dificulta a aprendizagem deles, claramente, quer dizer tudo aquilo que eles tem de abordar, a nível de aprendizagens, é feito para miúdos tipo, mas tipo classe média, onde por exemplo a questão da linguagem oral está resolvida, a questão do acesso à cultura não é difícil, o que não é o caso destes miúdos... e se calhar nem é tanto a questão do acesso é a questão do acesso através do simbólico, quer dizer que se eu não tenho o capital simbólico que me permita

aferrir aquilo que lá está eu não vou lá, portanto se eu tenho um garoto que tem um fraco capital simbólico ele trás lacunas grandes ao nível do léxico que tem, a abordagem por exemplo à história ou à matemática é bestialmente complicada...”

Por outro lado, aponta-se o conceito que os alunos constroem da escola, como aliás nos referiu a Directora do Colégio:

“esta escola, não este Colégio de Santa Clara, é esta escola, já lhes diz muito pouco e portanto não há aquela ligação e a importância da aprendizagem... e acho que eles não tem, tal como a maior parte dos miúdos deste país, não tem muito interiorizado que é necessário aprender, ou que é necessário aprender na escola, e que a escola lhes pode que trazer benefícios na maneira como os ajuda a organizar conhecimento que os rodeia...”

No entanto, parece que as avaliações não reflectem esta preocupação, pois como referiu a Directora do Colégio, *“se for ver os resultados no segundo período são muito maus e agora o terceiro período são muito bons”*. Refere, desta forma, que as avaliações do terceiro trimestre são, com alguma frequência, melhores que nos trimestres anteriores, o que aliás é também visível pela análise dos gráficos das avaliações negativas, nas turmas, nos anos lectivos 2003/2004 (Anexo V) e 2004/2005 (AnexoVI), e aponta razões para tal:

“Eu acho que quando chegamos ao terceiro, quando chegamos ao ajuste final, o terceiro período acaba sempre por ceder em muitas situações, porque o miúdo é isto, porque é a idade, porque tem problemas, porque é não sei quê, porque é não sei que mais... aliás, eu não sou a favor da retenção e portanto acho que o princípio deve ser a progressão, e isso não me choca, agora, se os estamos verdadeiramente a dotar de ferramentas para que eles depois estejam ao nível dos outros, não sei... não tenho a certeza...”

De facto, existe uma contradição entre aquilo que se julga que os alunos aprenderam e as avaliações que obtiveram. E esta contradição constrói dilemas a vários níveis: a nível social *“nós temos que compreender as situações familiares, as situações sociais, temos que compreender tudo isso...”*, a nível educativo *“...se não os dotamos de ferramentas para eles quebrarem o ciclo vicioso da pobreza nunca mais eles conseguem sair dali e, portanto acho que nós devemos tentar ao máximo”*, a nível de

sucesso educativo “*não é por eles ficarem retidos... que eles depois vão ter mais sucesso, antes pelo contrário, a auto-estima deles cada vez mais vai mais por aí a baixo...*” e ainda a nível curricular:

“temos que naturalmente nos deixar dar tudo para não dar nada, porque estamos muito preocupados em que cumprimos o programa e que transmitimos os conhecimentos todos, mas depois ficou lá tão pouco que não vale a pena... mais vale que eles dominem bem a língua portuguesa para que saibam estudar por eles, para que saibam cooperar entre eles, saibam algumas das competências que são necessárias hoje em dia para a vida e porque depois o conhecimento está sempre em mudança e desde que eles saibam onde procurar a informação”.

A análise das avaliações, tendo como referência a Matemática teve duas vertentes: (a) uma análise comparativa com as restantes disciplinas, no seio da turma; (b) uma análise comparativa entre os vários ciclos e nos anos lectivos 2003/04 e 2004/05.

Relativamente à primeira análise – ponto a – (Anexos VII) verificou-se que as disciplinas onde os alunos tinham mais níveis negativos, em comparação com os níveis negativos atribuídos à disciplina de Matemática, nas três avaliações formais ao longo do ano lectivo, no segundo ciclo do Ensino Básico, foi na disciplina de Língua Portuguesa e na disciplina de Língua Estrangeira. Este facto observou-se em ambos os anos lectivos estudados. Quando à análise do terceiro ciclo do Ensino Básico e nos cursos técnico-profissionais observou-se que no ano lectivo 2003/2004 as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês obtiveram mais níveis negativos atribuídos, no entanto no ano lectivo seguinte a disciplina de Matemática foi a que registou mais níveis negativos nas avaliações formais ao longo do ano lectivo.

No que diz respeito à segunda análise – ponto b – (Anexo VIII) observou-se que, no último trimestre de cada ano lectivo, em geral, existiu uma diminuição da percentagem de avaliações negativas; verificou-se ainda que, apesar do observado no ponto (a) desta análise, a percentagem de níveis negativos atribuídos à disciplina de Matemática situava-se entre os 15 e os 60 pontos percentuais (excepto em quatro avaliações, no ano lectivo 2003/2004 e, no ano lectivo seguinte, uma turma não registou

níveis negativos no último trimestre e duas turmas registaram abaixo dos 5 pontos percentuais).

O Projecto Educativo de Escola – PEE – (Anexo IX) do Colégio de Santa Clara estruturava-se sobre quatro pilares essenciais: A comunidade (e suas interacções e desenvolvimento); A função social (a educação e o ensino/aprendizagem e seus suportes e implicações); Os recursos (e a eficácia na sua utilização); A organização (e o seu desenvolvimento sustentado). O PEE apresentava-se numa matriz, com seguinte estrutura:

- **Metas Sistémicas** – entendidas como as referências fundamentais para o processo de desenvolvimento do Colégio. Nesse sentido eram “os grandes Horizontes de desenvolvimento da escola, entendida como um sistema aberto” (Cabral, 1999).
- **Mediações Sistémicas** – faziam a ponte entre as Metas Sistémicas e a sua implementação no Colégio. Ao definir “o impacto que essas metas tinham nos diferentes subsistemas da escola, como sejam nas pessoas e nos processos” (Cabral, 1999), sugeriam dinâmicas e valores.
- **Objectivos Operacionais** – a sua relação era, fundamentalmente, com as acções e processos que tinham que ocorrer para que as Metas Sistémicas pudessem ser implementadas (Cabral, 1999).
- **Alvos Anuais** – não podiam ser confundidos com o Plano de Actividades do Colégio. “Os Alvos referiam-se a acções ou processos de desenvolvimento que deveriam ter lugar em cada ano de vigência do PEE” (Cabral, 1999).
- **Mudanças Sistémicas** – “algumas das transformações por que a escola teria de passar, para que as Metas Sistémicas se realizem” (Cabral, 1999).

A estrutura conceptual do PEE mantinha inalterada, para um triénio, a quase totalidade das suas “estruturas” formais (as Metas Sistémicas, as Mediações Sistémicas,

os Objectivos Operacionais e as Mudanças Sistémicas) e introduzia anualmente as correcções que a comunidade decidisse, no espaço-tempo apropriado, através de alterações na estrutura formal – Alvos Anuais – operacionalizados na construção do Plano de Actividades do ano lectivo a que correspondiam. Estes ajustamentos eram o resultado do processo de reflexão e de avaliação da implementação do projecto, ocorrendo no final de cada ano lectivo.

Podemos, então, considerar que todo este processo de elaboração do PEE seguiu uma metodologia participativa de projecto (Guerra, 2002), em que o primeiro levantamento de necessidades ou diagnóstico foi elaborado durante o *I Fórum Santa Clara*, a aprovação do PEE no *II Fórum Santa Clara* e a avaliação do primeiro ano de implementação no *III Fórum Santa Clara*.

O Plano de Actividades constitui um conjunto de acções/projectos propostos pelos grupos docente e não docente que, ao dirigirem-se aos respectivos Alvos Anuais, integrados nas diferentes Metas Sistémicas, pretendem ir ao encontro das necessidades da comunidade, ao promoverem Mudanças Sistémicas.

Desta forma, o colégio encarava o PEE como um processo “vivo”, com possibilidades de mudança e de crescimento, à medida que as necessidades da comunidade evoluíam; um registo escrito onde era clarificado quem fazia o quê, quando, onde e porquê; uma implementação e desenvolvimento de um plano realizado em conjunto; uma coordenação de diferentes serviços/recursos, de forma convergente e útil a toda a comunidade educativa (docentes, discentes, famílias e alunos).

A oportunidade de realizar a Oficina de Formação “Aprendizagem Cooperativa – Escola Inclusiva” integrava-se na linha orientadora do PEE, como refere um dos assessores da direcção do colégio

“tinha muito a ver com o projecto educativo, a questão do diálogo como ferramenta fundamental de trabalho, a questão da cooperação como ferramenta fundamental de trabalho, então fazia sentido... e como fazia sentido vamos pôr isto em marcha... e portanto

era um projecto que fazia muito sentido no âmbito do projecto educativo, no fundo transformar uma organização escola, que na sua forma era um paradigma muito, era e é ainda, muito compartimentado, sem a noção do bem comum, e no fundo o que se queria transformar era essa organização numa comunidade educativa, e acho que fazia sentido a aprendizagem cooperativa, ainda mais quando ela está associada à questão da escola inclusiva, e portanto fazia todo o sentido o desenvolvimento de uma ideia dessas e porque claramente ela favorecia o desenvolvimento do projecto educativo”

De facto, ressalta para o estudo em causa a meta sistémica dois, *Centrar a Vida do Colégio no fenómeno da Aprendizagem*, e em particular os objectivos operacionais **2.2.1** – Promover abordagem integrada do conhecimento; **2.3.1** – Aprender a criar ambientes de aprendizagem estimulantes; e **2.3.2** – Promover a aprendizagem ao longo da vida. (Lifelong learning). Infere-se que a aprendizagem assume o papel central nas expectativas da direcção, tanto no discurso do assessor,

“é claramente a questão de aprendizagem, quer dizer também já reparaste que a questão de nos focalizarmos na aprendizagem e não no ensino é uma das minhas questões, e portanto por aquilo que eu experimentei na Oficina de formação ela é claramente uma metodologia que não está centrada nas respostas certas mas está centrada na aprendizagem, portanto é no sentido construtivista do conhecimento, que eu acho que é importante... e portanto é pela questão da aprendizagem, eu acho que pode ajudar nesta re-focalização, chamemos-lhe assim, na meta do projecto educativo de centrar a vida do colégio no fenómeno da aprendizagem, eu acho que a aprendizagem cooperativa, favorece claramente o desenvolvimento do projecto educativo do colégio”

Como no discurso da directora do colégio:

“importância das pessoas decidirem trabalhar, de saberem trabalharem com os alunos... considerando nós que era importante uma mudança de metodologias e de estratégias utilizadas e pôr os alunos a cooperarem uns com os outros a trabalharem em grupo e a saberem... portanto, trabalharem em equipa, no fundo, era importante dotar os professores de ferramentas para saberem fazer isso. E começamos a pensar que gostaríamos que as turmas trabalhassem assim, ou pelo menos o maior número de professores nas turmas, até se houvesse uma turma em que trabalhassem todos os professores, desta maneira seria bom e então surgiu a ideia de fazer a formação”

2 – Oficina de Formação

2.1 Enquadramento

O Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, aponta para a importância de colocar a educação ao longo da vida, no coração da sociedade, remetendo para os quatro pilares da educação: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. Para Delors (1996), a educação dos dias de hoje caracteriza-se por uma informação fugaz, que é trazida e levada e, como em permanência se realizam progressos quer tecnológicos quer científicos, económicos, ou em tantos outros aspectos do nosso mundo, qualquer indivíduo só se conseguirá manter actual se for capaz de aprender, e portanto é importante que na sua formação, ao longo da sua juventude, a escola tenha sido capaz de fomentar, em cada um, o gosto por aprender e a alegria de conhecer.

A análise de estudos que visam identificar as características de uma escola considerada eficaz, e de uma escola destinada a desenvolver práticas das necessidades especiais nas escolas, concluiu que as características de ambas as escolas são semelhantes (Ainscow, 1998).

A mudança, em especial quando se centra na forma de agir e pensar das pessoas, é difícil e morosa. Fullan (1982), referido por Ainscow (1998), defende que uma mudança para ter sucesso tem de ser compreendida pelas pessoas implicadas no decurso da mudança e, a sua compreensão e aceitação têm de ser maturadas, pelo que o tempo é um factor importante no desenrolar deste processo.

Para Ainscow (1998),

“o conhecimento prático só se adquire pela prática e pelo contacto com outros profissionais. No aprofundamento deste tipo de conhecimentos encontra-se a base para as melhorias na prática da sala de aula”. É com este pressuposto que emerge a Oficina de Formação, para professores com vista à “valorização profissional”, ou seja ao desenvolvimento de “processos e actividades pelos quais os professores podem ser ajudados e ajudar-se uns aos outros a aperfeiçoar a sua prática”.

Fullan (1990) defende que a formação contínua de professores, vista como uma valorização institucional, permite alcançar culturas colaborativas que podem ajudar os professores a encontrar e dar respostas à diversidade dos alunos. Assim, a formação de professores, tem o objectivo de desenvolver uma cultura de escola, que incentive os professores *“a verem os alunos que se debatem com dificuldades não como um problema, mas sim como uma fonte de compreensão dos modos como as suas práticas podem ser aperfeiçoadas”*. Skrtic (1988) e Clark, Lotta e Astuto (1984), referidos por Ainscow (1998), mencionam que a excelência das escolas depende da excelência das pessoas que as povoam. Weick (1976; 1985), referido por Ainscow (1998), sugere que as escolas são sistemas com uniões pouco consistentes e justifica que *“a união de pouca consistência ocorre nas escolas porque elas são formadas por unidades, processos, acções e indivíduos que tendem a operar isoladamente uns dos outros”*. Ainscow reforça que para criar um sistema de uniões consistente é necessário fomentar uma abordagem institucional de cooperação para *construir* uma escola onde o corpo docente *“luta por benefícios mútuos, reconhecendo que todos partilham uma finalidade comum”*. O conceito de valorização profissional dos professores é desta forma conceptualizado num grupo de profissionais, e não focalizado no individual. Esta perspectiva contextual auxilia que surjam condições facilitadoras da aprendizagem de adultos, tal como numa sala de aula acontece com os alunos.

Ainscow refere quatro condições para que a implementação se efectue com sucesso:

“avaliação e registo centrados nas interacções entre alunos e professores, no ambiente normal de sala de aula; informação coligida numa base de continuidade; um papel-chave reservado à

reflexão dos alunos sobre a sua própria aprendizagem; e, como objectivo fundamental, melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem proporcionado a todos os alunos.” (1998:40).

2.2 Objectivos da Formação

A Oficina de Formação, apoia-se no Conjunto de Materiais da UNESCO, e que é dinamizada pela ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas). Tem como princípios as questões acima apresentadas, com vista à efectiva alteração das rotinas dos professores, pelo que a reflexão é predominante uma vez que os professores são encorajados a adoptar uma atitude reflexiva face à sua própria prática, a aprender com a sua própria experiência e a experimentar novas formas de trabalhar, paralelamente, e em conjunto, com alunos e colegas. Pretende-se criar um contexto de aprendizagem, inserido no colégio, e do qual fazem parte os professores que participam na Oficina de Formação. Cada formando deverá analisar e reflectir sobre a sua prática e sobre as suas turmas, centrando-se nos alunos, enquanto interagem com tarefas, actividades e dinâmicas de sala de aula diferentes. Como salienta Schön (2000), o modelo da racionalidade técnica deve ser substituída pelo enfoque do questionamento reflexivo.

O Conjunto de Materiais, já mencionado, contém materiais de estudo (com textos de motivação e actividades de sala de aula), vídeos para a formação (com exemplos de abordagens recomendadas), guia dos orientadores (com orientações detalhadas sobre o curso e de apoio às sessões). Este conjunto de materiais fomenta duas estratégias de base de apoio aos professores, a saber o *Questionamento Reflexivo*, já mencionado e que foi baseado nos trabalhos de Schön, e a *Colaboração*, que suporta a criação de uma cultura de escola, também já referida e, onde se alicerçam as bases do apoio mútuo entre profissionais do ensino quer de recursos, quer nas dificuldades. Estas estratégias fundamentam-se em cinco tipos de abordagens diferentes, a saber: a aprendizagem

activa, a negociação de objectivos, demonstração, prática e reflexão sobre a prática, avaliação contínua e apoio.

Desenvolver nos formandos uma aprendizagem activa é responsabilizá-los pelo seu envolvimento em experiências e, por outro lado, integrá-los em perspectivas alternativas. Este tipo de aprendizagem utiliza uma metodologia de trabalho de grupo cooperativo de resolução de problemas.

A negociação de objectivos é uma ferramenta que se utiliza na Oficina de Formação para conseguir dar resposta a todos os formandos, mas também para que estes, na sua sala de aula e, enquanto professores, adquiram competências de trabalhar com todos como um todo e, por outro lado, fazer emergir os interesses e preocupações individuais dos alunos. A metodologia a empregar é essencialmente a discussão entre os participantes. O uso da escrita favorece a definição e reequacionamento de práticas e, facilita a determinação dos objectivos da aprendizagem.

Com a demonstração pretende-se que os formandos vivenciem, antes de o praticarem nas suas aulas, contextos de aprendizagem em que o responsável (o formador) proporcione experiências de aprendizagem alternativas ao ensino tradicional. Segundo Ainscow, uma característica marcante desta abordagem é que os participantes são receptores destes modos de trabalho e, por conseguinte, têm oportunidade de avaliar o impacto sobre a sua própria aprendizagem. Para além disso, a observação de uma situação de sala de aula, de um colega formando, ou a visita a escolas que desenvolvam outro tipo de trabalho é também uma demonstração de abordagens alternativas de trabalho na sala de aula.

Com a prática e a reflexão sobre a prática que os formandos vão desenvolvendo criam-se condições para o fortalecimento dos laços, entre os formandos, que despoletam a confiança suficiente para correr riscos, em situação de sala de aula, e que promovem a alteração das suas práticas lectivas.

Como metodologia utiliza-se uma abordagem de trabalho cooperativo, onde dois ou mais formandos se envolvem no trabalho realizado em salas de aulas e tentam fazer

uma análise crítica de aspectos das suas práticas e experimentar formas alternativas de trabalhar com os alunos.

Através da avaliação contínua pretende-se que os formandos promovam a sua valorização profissional ao gerarem ciclos de investigação e reflexão, com os quais implementam a recolha e a análise dos dados das suas experiências.

E, por último, o apoio. Com tantas alterações é de todo o interesse que os formandos possam usufruir de apoio. No entanto o formador, que apesar se encontrar sempre disponível, não consegue dar resposta a todos. Para tal foram elaborados grupos de trabalho, cooperativos, com o objectivo de proporcionar um clima de entre ajuda, de fortalecimento de laços afectivos e de abertura. Os grupos de trabalho são muito importantes, por dois motivos: pelo apoio que de facto é necessário a qualquer mudança; e pela morosidade que uma mudança implica. Com grupos de trabalho inseridos no contexto da escola, quando a formação terminar é possível, e de todo desejável, que os grupos de trabalho já tenham aprendido a trabalhar entre si e que prossigam o seu trabalho, sem uma influência externa ao grupo.

A Oficina de Formação teve início em Janeiro de 2005 e terminou em Junho, no final do ano escolar. Estava dividida em sessões mensais, sendo que a primeira e última tiveram uma duração seis horas, e as sessões intermédias duraram três horas. Nestas últimas, havia menos formandos e onde se pretendia partilhar o trabalho realizado nos diferentes grupos de trabalho, e posteriormente reflectir sobre as práticas desenvolvidas. Para além disso, em cada uma das sessões a formadora fez incidir a reflexão sobre um dos temas, ou tópicos, característicos da dinâmica que os formandos estavam a aprender.

2.3 Estrutura da Formação

As sessões estruturaram-se da seguinte forma:

A primeira sessão foi com todos os formandos a 03 de Janeiro de 2005 e o respectivo sumário consistiu em:

- Concepções e práticas do Projecto da UNESCO e de Aprendizagem Cooperativa:
 - o Expectativas iniciais dos agentes educativos (cooperação em sala de aula e na escola);
 - o Negociação de objectivos da Oficina de Formação e a sua génese;
 - o Como se aprende? A Aprendizagem. A cooperação: discussão dos conceitos
- Aprendizagem e diversidade, uma abordagem das Necessidades Educativas Especiais
- As características da sala de aula que influenciam a Aprendizagem:
 - o A Aprendizagem cooperativa. Organização dos grupos cooperativos para o trabalho autónomo.

A segunda sessão foi com as sub-turmas a 19 ou a 25 de Janeiro de 2005 e o respectivo sumário consistiu em:

- Estratégias de ajuda e apoio na escola: Um quadro para a melhoria do ensino;
- Práticas reflexivas e as necessidades educativas dos professores:
 - o Aprendizagem cooperativa: Factores de sucesso;
 - o Os papéis no grupo. O papel do observador – demonstração; práticas e reflexões sobre a prática;
- Ambiente social em sala de aula:
 - o Partilhar o ensino: ideias para pôr em prática.

A terceira sessão foi com as sub-turmas a 23 de Fevereiro ou a 01 de Março de 2005 e o respectivo sumário consistiu em:

- Uma abordagem de ajuda e apoio na escola:
 - o A observação das práticas de sala de aula e a prática reflexiva: aprender com colegas – observação de aulas e reflexão cooperativa com base em registos videográficos e em grelhas de indicadores. Debate;
- A organização da escola versus Inclusão:
 - o A organização da sala de aula cooperativa;
- Demonstração prática e reflexão sobre a prática. Visita a uma sala de aula.

A quarta sessão foi com as sub-turmas a 16 de Março ou a 05 de Abril de 2005 e o respectivo sumário consistiu em:

- Escolas Eficazes para todos:
 - o Organização de actividades de grupo e aprendizagem cooperativa: discussão sobre as diferentes abordagens;
 - o Demonstrações práticas e reflexão sobre a prática: sessão prática de demonstração de uma actividade desenvolvida em sala de aula; avaliação;
 - o Reflexão sobre o trabalho autónomo e sobre a visita a uma sala de aula;
- Melhorias de práticas através do ensino cooperativo: o professor como investigador.

A quinta sessão foi com as sub-turmas a 20 de Abril ou a 03 de Maio de 2005 e o respectivo sumário consistiu em:

- Escolas Eficazes para todos: Mudanças nas práticas e observação mútua de aulas: Trabalho de grupo; reflexão sobre as práticas; visita a uma sala de aula do 1º ano por todos os formandos; avaliação da visita (sessão prática orientada por parcerias de formandos)
- Estratégias de ajuda e apoio na escola: os pais como colaboradores; criação de ambientes de colaboração na escola; pensar a escola; introdução à abordagem do trabalho de projecto: o diário.

A última sessão foi com todos os formandos a 24 de Junho de 2005 e o respectivo sumário consistiu em:

- Partilhar o ensino e o ensino cooperativo: reflexão sobre as teorias e as práticas;
- Colaboração na escola: uma perspectiva curricular das necessidades educativas;
- Gerir a mudança na escola. Equipas de resolução de problemas. Sessão de planeamento de pequenas práticas. Sessão de avaliação da Oficina de Formação.

Capítulo V – Análise e Interpretação de Dados

1 – Análise e discussão das entrevistas prévias à Oficina de Formação

1.1 Contexto

A escola em que hoje vivemos não se desenvolveu ao ritmo que a sociedade evoluiu, e portanto quem vive na “escola”, sejam adultos ou crianças vivem a duas velocidades distintas, uma dentro e outra fora da escola. De facto, como refere Morgado (2005), emergiram novos problemas no seio da escola, na imagem social do ensino e da classe docente, resultado das mutações da sociedade nas últimas décadas e por consequência dos contextos educativos, inseridos nos sistemas escolares. Nesta linha, Ana encontra discrepâncias entre estas duas realidades e salienta o papel que os professores têm na situação actual da escola e da sua imagem, quer para os que a habitam, quer para pessoas externas a processos escolares:

“realmente não posso deixar de constatar que a escola não acompanhou a modernização da sociedade, porque a modernização que se fez, boa ou má não interessa, a questão é que a escola no geral teve dificuldade... e eu também tenho aí responsabilidade nisso...” (1A 95).

Neste sentido, encontram-se referências à cultura docente, que vive um período complicado da sua identidade e que resulta da pressão exercida sobre o professor, das exigências de mudança de uma sociedade cada vez mais complexa e em rápida transformação, e da pressão exercida sobre o sistema educativo, onde os professores se vêem confrontados com a inércia e rigidez na medida em que permanece profundamente burocrático. Assim, os professores atribuem as causas de muitos problemas à organização da escola, onde a responsabilidade recai sobre os órgãos de gestão da escola:

“há crianças problemáticas em todo o lado, também depende das escolas, da forma de organização, da prática de anos anteriores, se são alunos que já interiorizaram as regras” (1A 124)

E, em particular, no Colégio de Santa Clara, a direcção da escola parece estar a par das dificuldades que a instituição escola enfrenta e tenta dar resposta a este problema dando um incentivo à inovação, visível através da meta sistémica 2, do seu Projecto Educativo de Escola – Centrar a Vida do Colégio na Aprendizagem –, embora nem sempre seja esta a tendência da conjuntura política, como defende Elsa:

“No momento, na nossa sociedade o investimento é muito pequeno e a educação é a longo prazo, ninguém quer... investir a longo prazo... é a longo prazo. Nós estamos investindo a longo prazo, agora não podemos pensar muito... porque esse problema passa a existir... mas esse investimento é a longo prazo para que eles cheguem ao quinto ano diferentes dos que chegaram este ano, então eu tenho que investir, eu tenho que pensar muito para poder trabalhar assim, senão eu não consigo trabalhar” (1E 163)

No entanto, outras razões são apontadas para uma imagem depreciativa, por vezes, associada à escola, tal como a falta de recursos e equipamentos que as escolas enfrentam, e paralelamente, alunos com dificuldade ou com baixo nível de compromisso na sua aprendizagem:

“A gente têm de fazer tantas coisas diferentes, mas não temos recursos, e depois dizem-nos porque é que não constroem, porque é que não fazem de uma maneira para eles estarem

envolvidos, para arranjam dinheiro para conseguir, só que eles [os alunos] não conseguem!”
(1C 63)

Como já referiu Perrenoud (2001), um dos grandes problemas da escola centra-se na relação que o aluno constroi com a escola, uma vez que o aluno não aprende pelo prazer de saber mas, pelo contrário, é sistematicamente ‘avisado’ das sanções ou de medidas selectivas organizadas pela avaliação, ou ainda aliciado para garantir vantagens materiais, felicitações ou o acesso a uma carreira invejável, possível através de um percurso escolar repleto de sucessos. As professoras relatam isso mesmo, o que, por outro lado, se projecta ao nível das suas expectativas pessoais, uma vez que também os motivos que as levou a optar pela profissão, deixaram de coincidir com a realidade que enfrentam. Daqui resulta, aparentemente, que as expectativas dos que “habitam” as escolas sejam díspares como podemos verificar nas palavras das professoras:

“sobretudo porque na nossa sociedade, se calhar na sociedade ocidental ou até mundial o saber académico não está suficientemente valorizado e, portanto o prazer do saber pelo saber não é muito valorizado e não é aceite pela generalidade das pessoas, não é valorizado e, portanto as expectativas em relação à escola neste momento de um modo geral são fracas” (1A 101)

Como resposta à situação actual, as professoras sugerem mudanças no ensino e nas estratégias que dinamizam com os seus alunos, no entanto colocam o cerne da mudança no sistema de ensino e na organização da escola

“não sei até que ponto não deveria haver uma mudança maior e diferente e o ensino estar organizado de outra forma, mas uma forma mesmo radicalmente diferente” (1A 92)

“portanto coisas diferentes eu acho que era bom, mais jogos mas essencialmente na era da tecnologia acho que é uma falha grande da escola não dar esse tipo de competências aos alunos e, sobretudo estes que dizem que são especiais” (1C 62)

Emergem as opiniões das professoras têm em relação aos seus alunos relativamente às suas capacidades de aprendizagem, ao seu sucesso escolar, e ainda o contexto familiar de onde são oriundos. Assim, verificou-se que as professoras caracterizaram os seus alunos com umas das características: ou como aluno médio, ou

como mau aluno. De facto, os alunos com as características de um aluno médio foram associados com o sucesso escolar:

“No 5ºA também é uma turma jovem, é uma turma mais jovem, com as idades médias baixas, essa turma quase na totalidade veio do quarto ano de escolaridade aqui do colégio, são alunos em que há alguma participação, muito interesse na generalidade dos casos, são organizadinhos, também na generalidade, tirando dois casos concretamente, que acompanham bem as actividades propostas, trabalham bem individualmente ou em grupo” (1A 7)

E, por outro lado, caracterizam os maus alunos como crianças que se situam longe da realidade que estas professoras conceptualizaram para a escola, situação que foi descrita por Canário (2005), onde os descrevia como incapazes de fazer um trabalho repetitivo, fragmentado, de aceitarem permanecer sob controlo, e adoptarem o regime apertado de sanções ou recompensas próprias de avaliações constantes, que incidem sobre a sua pessoa e as suas qualidades de carácter:

“Não me parece que tenham dificuldades cognitivas, no entanto os resultados que se obtém deles são fracos, sobretudo devido a problemas comportamentais: participam muito pouco nas aulas; acompanham pouco as actividades propostas; tem muita falta de assiduidade; a pontualidade não é realmente algo que eles respeitem; a assiduidade é fraca” (1A 5)

“Não. Matemática, eu no ano passado não dei e este ano também com aquelas turmas é impossível... eles não têm autonomia para fazer isso... não são interessados, nada, nada, qualquer actividade que tu faças eles não gostam... e fazer isso eu não consigo!” (1C 24)

“que é um problema que eu noto é que muitos deles são muito desorganizados, não sabem por onde começar e tento trabalhar isso um bocadinho também, como é que se estuda em casa, quer dizer com aquelas coisas quando se querem preparar para um teste, ou quando querem estudar como é que podem fazer” (1D 22)

A professora Dora, que entrou este ano lectivo para a Instituição, considera que existem diferenças entre as características dos alunos do Colégio de Santa Clara, e de outras escolas que leccionou. Estas divergências situam-se ao nível do leque de conhecimentos, do comportamento, da organização e ainda do nível de compromisso para com o saber escolar que os alunos assumem. Como resposta à realidade e às

dificuldades encontradas, esta professora propõe que o currículo fosse ajustado às particularidades da escola, ou seja, que o Projecto Curricular de Escola (PCE) considerasse as diversas lacunas encontradas ao nível dos saberes dos alunos e não espelhasse tanto o Currículo Nacional:

“acho que numa escola com estas características os programas deveriam ser adaptados, escolhidos para todas as turmas e não só para o currículo alternativo. Acho que isso deveria ser tudo pensado, repensado, os programas, as matérias, com estes os alunos, com estas características, a melhor maneira de trabalhar” (1D 74)

Por outro lado, a perspectiva construtivista da aprendizagem pressupõe o aluno como gente activo na construção do seu saber, e portanto, é esperado que os alunos se envolvam nas actividades dinamizadas pelos professores e que gostem do que aprendem. Ora, nas representações das professoras, não se encontram muitos alunos com estas características no Colégio de Santa Clara. E, talvez seja pela escassez dos comportamentos acima descritos que eles sejam tão valorizadas, pois é frequente ouvirem-se professores a valorizar o empenho que os alunos demonstrem na sua aprendizagem, mesmo que não façam aquisições cognitivas. Neste sentido, as professoras revelaram que esperavam do aluno uma postura latente, ainda que não correspondam cognitivamente:

“há um ou outro com dificuldades de aprendizagem, é mais lento a fazer as aprendizagens, assim como também na outra turma, mas que conseguirá fazê-las porque não tem problemas de comportamento, interessa-se, esforça-se, é muito aplicado” (1A 9)

A família é um dos fios que tece a personalidade dos alunos. De facto, o provérbio popular *filho de peixe sabe nadar* parece corresponder ao que as professoras entendem ser a construção do conceito de escola nos alunos. Neste sentido, verbalizaram que a forma como a escola é vivida e valorizada pelos alunos é também um reflexo do que a família considera ser a escola e nessa perspectiva, quando encontramos alunos que atribuem pouco valor à escola, é possível encontrar paralelamente um meio familiar que não concebe a escola como hipótese de

desenvolvimento, ou por outro lado, apesar de defenderem que a escola é de facto importante, não têm acções coerentes com o que verbalizam:

“no meio urbano em que há muitas famílias desestruturadas as crianças têm muitas necessidades afectivas e, por exemplo eu noto isso com os mais pequenos em relação aos maiores. Reflectem muito o tipo de família que têm, e de acompanhamento que têm” (1A 63)

A professora Ana coloca o problema a nível geral, ou seja identifica este como sendo uma dificuldade do sistema educativo português e também das famílias portuguesas e, portanto fruto das características da sociedade. Nesse sentido, orienta as causas dos problemas para o exterior do meio escolar, no sentido de que a escola passa a não se identificar com o processo de desenvolvimento da sociedade, uma vez que evoluiu para uma sociedade sem valores e sem consideração pelo saber que outrora foi tão importante:

“É muito difícil de concretizar. Nós aqui, mas acho que acontece pelo país todo onde temos crianças problemáticas, se calhar eles são o reflexo puro e simples da sociedade que existe” (1A 123)

A descrição das representações que as professoras fazem do primeiro passo da prática lectiva – a planificação – revela sobre o seu método de ensino, para facilitar posteriormente a comparação das práticas lectivas do final da formação. Assim, emerge por um lado, quais as suas representações sobre a planificação, e por outro lado, os factores que favorecem ou que dificultam a planificação.

As representações que três professoras demonstraram de uma planificação corresponderam a um plano formal e, se por um lado, não lhe conferem valor, por outro lado, demonstraram estar conscientes do valor conceptual de uma planificação, pelo que não lhe reconheceram grande utilidade prática. De facto, estas referências parecem estar de acordo com Day (1999), quando afirma que, em geral, os professores passam mais tempo a planificar a acção, ou seja, a construir a prática, do que a observar e a reflectir, ou seja, a desconstruir a prática reflectindo sobre as finalidades das actividades que dinamizaram junto dos alunos:

A planificação da aula descreve as várias actividades, actividades de tudo o que se vai fazer, do início ao final da aula, e o que pensamos fazer. E dos recursos, etc, pronto tudo (1A 50)

Não vejo dificuldade nenhuma: é fazê-las e depois não concretizá-las, completamente acaba por ser um instrumento de trabalho que me ajuda um pouco, mas sinceramente eu não me preocupo muito com as planificações... (1C 81)

As professoras Beatriz e Elsa, que desenvolviam um projecto na área da aprendizagem cooperativa com alunos do 1º ano do 1º Ciclo, viam a planificação mais como uma ferramenta reflexiva e como um instrumento de avaliação do processo de ensino-aprendizagem que implementavam, do que um plano formal da aula...

e a planificação é uma coisa quase secundária porque a reflexão é mais importante que a planificação da aula (1E 103)

E nós também temos, para além da planificação... todos os dias nós fazemos a reflexão diária (1B 67)

Enfatiza-se ainda uma atitude diferente relativamente à possibilidade de, justificadamente, não concretizarem a planificação. De facto, as professoras Elsa e Beatriz consideravam positivo os alunos trazerem para a aula um tema para debate, ao contrário do que verbalizaram as outras professoras:

“Porque às vezes nós chegamos à aula e damos tudo diferente porque uma criança veio com uma novidade, uma palavra que viu não sei onde, nós aproveitamos tudo... uma palavra que leu, uma coisa que trouxe de casa, então a planificação acabou” (1E 104)

“embora alguma das vezes a planificação tenha que ser alterada pois eles vieram com coisas, no tempo de reencontro” (1B 64)

A planificação é vista por Beatriz como uma ferramenta de trabalho e de reflexão *na* e *sobre* a acção, atribuindo-lhe conotações positivas, tais como segurança na sua prática lectiva, apesar dos cerca de vinte anos de serviço que já contabiliza. Neste momento particular da sua vida profissional, em que arrisca o desenvolvimento de um projecto em par pedagógico com uma colega, parece renovar a sua valia:

“como somos duas nós temos que estar as duas em sintonia, portanto para mim, acho que me dá muito mais segurança” (1B 63)

“e penso que a planificação e a reflexão diária são muito importantes, porque ao reflectirmos, no dia seguinte podem ser alteradas estratégias, podem ser... pronto há coisas que não correram tão bem no dia anterior e nós no dia seguinte podemos alterar” (1B68)

Por outro lado, parece reflectir-se nas palavras das professoras Ana e Dora uma concepção de que a planificação era necessária apenas para a estrutura da aula, e por isso mesmo consideraram os materiais disponíveis no mercado, como por exemplo nos manuais escolares, uma ajuda positiva na organização do trabalho lectivo:

“Uma facilidade é capaz de ser os recursos que já estão disponíveis, recursos em termos de planificações, estão disponíveis no mercado” (1A 54)

“O livro acho..., eu gosto deste livro, se não gostasse era mais complicado, acho que é sempre uma boa base” (1D 35)

Apontaram ainda, como factor positivo, a possibilidade de manter a mesma estrutura de aula durante diversos anos lectivos, vantagem obtida a partir da experiência, que permite fazer comparações sobre as expectativas ou o comportamento dos alunos. Não obstante desse valor, a planificação perde importância, pois não é enquadrável nas particularidades dos alunos, e valoriza-se a parte burocrática do processo:

“por vezes a experiência pessoal ajuda, quando a gente já deu um programa n anos, já sabe que pode fazer isto, pode fazer aquilo, que utilizar esta actividade vai acontecer assim ou assado, ou vai haver uma discussão, ou vai haver um debate, e portanto isso são aspectos positivos que facilitam a realização e a concretização da planificação, também são coisas que podem ser diferentes” (1A 55)

A planificação considerou-se como uma dificuldade, uma vez que as características pessoais das professoras não se adaptavam às exigências da burocracia. Exemplos disso revelaram as professoras Carla ou Dora, que apenas planificavam quando não sustentavam as aulas no manual, ainda que, nesses casos, demonstrassem alguma insatisfação quando não conseguiam atingir o termo da planificação da aula:

“é como eu disse há alturas em que consigo mais tempo, pensar melhor, organizar melhor. Noutras alturas utilizo mais o livro, confio mais no livro” (1D 36)

“Acho que as dificuldades começam porque nunca se sabe muito bem como vai correr a aula e se conseguimos fazer ou não e às vezes a planificação da aula vai, e é na própria aula que o trabalho se vai ajustando” (1D 41)

Parece que a dificuldade na planificação reside em não se cumprir o que estava planeado. Ora, nesta perspectiva, parece que as professoras consideram a planificação como o “controlador” das actividades que dinamizaram, dos conteúdos que avançaram naquela aula, mas que, por outro lado, lhes permite quantificar a quantidade de conteúdos que ficaram por ensinar. Assim, fuge-se ao controlo, à confrontação entre o que esperava de determinada aula e o que se consegue de facto produzir, independentemente das razões que levaram a que isso acontecesse.

Num trabalho que se caracteriza por estar distante dos manuais escolares, as professoras Beatriz e Elsa consideram que qualquer recurso é favorável à aprendizagem, em particular, objectos que pertençam ao universo de significados dos seus alunos, e portanto se forem objectos trazidos pelos alunos para o espaço da sala de aula, tanto melhor:

“para contagens utilizamos todo o tipo de materiais que os miúdos trouxeram de casa, coisas que apanham por aí para contagens, que podem fazer em casa, na escola, esse tipo assim de material, de pacotes de leite, não sei se se pode chamar de desperdício” (1B 17)

Por outro lado, as professoras Carla, Ana e Dora descreveram uma estratégia bastante próxima da didáctica tradicional, ainda que Dora referisse algum desconforto nestas práticas, revelaram centrar o ensino nos manuais padronizados. De facto, como foi referido pelo estudo *Matemática 2001*, 87% dos professores inquiridos indicou usar com muita frequência o manual adoptado na escola como base de trabalho lectivo. Aliás, um estilo de gestão curricular muito próximo à condução do discurso do professor e à realização de tarefas pouco desafiantes, privilegiando implicitamente

objectivos curriculares ligados sobretudo à memorização, ao domínio do cálculo e à aprendizagem de procedimentos (Ponte e Serrazina, 2004):

“Bom, essencialmente eu tenho usado manuais, o quadro, o caderno, a nível de recursos e mesmo a nível de sólidos eles tiveram nos livros para fazer decalques e aqueles que não tiveram arranjamos uma cartolina para construírem os sólidos e os seus trabalhos” (1A 24)

“Eu gosto do livro e tenho utilizado o livro. Quando há alguma parte do livro que não goste muito, que eu ache que falta alguma coisa ou assim, tento eu trazer outras coisas, não tenho diversificado muito, não tenho aplicado nada de extraordinário” (1D 24)

A professora Carla atribui a responsabilidade das suas impossibilidades a questões de ordem externa (recursos, burocracia etc):

“Eu acho que era uma das maneiras, com datashow para fazer... faz-se coisas tão giras no computador... aqui eu sei que há um, mas também para pedir um é preciso fazer um requerimento... e depois é preciso um computador, e depois tinha que levar vinte alunos para sei lá onde e sair com estas turmas, não é?” (1C 115)

A didáctica prende-se com os problemas inerentes à transmissão formal dos conhecimentos, e representa a combinação adequada entre o conhecimento dos conteúdos a ensinar e o conhecimento pedagógico e didáctico de como ensinar. Pode ser perspectivada como uma arte (interessa-se pelo modo como os conhecimentos são transmitidos, a maneira como fazemos passar a informação), como uma técnica (que supõe a aquisição e domínio de certas competências) ou ainda como uma ciência (determinada numa teoria de ensino que toma como referência).

Pretendeu-se fazer um cruzamento entre a descrição das planificações e dos recursos usados com as práticas lectivas, com o objectivo de compreender as lógicas que perpassam o seu discurso, perspectivando as teorias perfilhadas e as teorias-em-uso, defendidas por Day (1999), com vista a situar as professoras nas suas concepções do ensino da matemática que fazia antes da Oficina de Formação, para num momento posterior tentar relacionar o seu desenvolvimento profissional, ao nível das práticas lectivas.

Os métodos expositivos são utilizados como estratégia predominante nas nossas escolas, acreditando os professores na eficácia da transmissão do saber, em detrimento de um conhecimento matemático que seja construído pelos alunos (Matos e Serrazina, 1996). Em particular neste colégio, as práticas lectivas que as professoras descreveram ajustavam-se ao tipo de ensino expositivo, uma vez que por um lado, foi constatável através das suas palavras, por outro lado, a didáctica que utilizaram enquadrava-se numa perspectiva técnica, ou seja supõe a aquisição e o domínio de certos procedimentos:

“eu dou a matéria e depois eles de uma maneira prática aplicam aquilo que o lhes tive a dar” (1C 17)

“Na parte teórica, estar a falar muito ou a escrever muito no quadro, não! acho que tento pouco tempo de explicações porque eles estão concentrados pouco tempo. Muita resolução de exercícios, exemplos práticos, procuro dar exemplos práticos coisas do dia-a-dia, muitas fichas... tem sido assim o trabalho” (1D 11)

A professora Ana refere que é importante variar as estratégias de ensino que utiliza no decorrer das suas aulas, devido ao cansaço que afecta os alunos e também em si mesma enquanto professora, estabelecendo como base de sustentação desta a afirmação a promoção da motivação para a aprendizagem que os seus alunos adoptaram aquando de situações não comuns. Neste sentido, aponta para o carácter singular com que explorou aulas não expositivas:

“a pessoa deve variar até porque o mesmo modelo não só os cansa a eles também nos cansa a nós. Mais ou menos expositivas, mais participação deles, mais livre da parte deles, varia um bocado” (1A 18)

Ana considerou que a metodologia por que optou dinamizar, em cada momento, dependeu das aulas em que se situava, fazendo assim referência à especificidade que reveste a didáctica da matemática. E, conseqüentemente, nas competências que pretendeu promover nos alunos, existindo uma clara distinção entre as áreas do saber em que se situa. Por outro lado, denotava que numa aula de matemática não existia espaço para o debate e para o desenvolvimento de competências sociais, reforçando

desta forma a escolha pelo ensino do tipo expositivo, que privilegia a repetição e a mecanização de algoritmos de resolução e a aquisição da definição de diversos conceitos:

“até porque tenho também outras aulas Formação Cívica e Estudo Acompanhado que é uma abordagem completamente diferente, são essencialmente debates, conversas em que se tenta que o aluno discuta um assunto, adquira competências a nível social, no fundo” (1A 19)

“[aulas de formação cívica, onde se utiliza debates para promover as competências a nível social] e portanto, tente aprender a respeitar a vez dos outros de falar, a falar na vez que adquire, a respeitar a opinião dos outros, tirar alguma conclusão do que se disse ou não disse, e portanto depende um pouco, realmente” (1A 20)

Pelo contrário, a professora Dora, defendeu a intenção de promover competências sociais nos seus alunos, nomeadamente o saber estar, no decorrer das suas aulas, ainda que utilize um ensino tradicional:

“tento trabalhar também a forma de eles participarem que eles são desorganizados, falam ao mesmo tempo e ao participarem ao mesmo tempo que estamos a trabalhar matemática, estamos a trabalhar a maneira de estar, a educação, não é?” (1D 13)

De facto, de acordo com Abrantes et al (1999), o treino, a mecanização, a memorização, não trazem por si só bons resultados nem aos alunos nem à imagem da disciplina, e muitas vezes resultam no insucesso que é relacionado com a Matemática. Em acréscimo, não garante que os alunos sejam capazes de utilizar na prática os conhecimentos supostamente adquiridos, uma vez que estes só são relevantes se forem integrados num conjunto mais amplo e significativo de competências e se a sua aquisição progressiva for enquadrada por uma perspectiva que valoriza o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes positivas face à Matemática e à aprendizagem. Pelo que, a dinamização das aulas expositivas revelou dificuldades tanto aos professores que as dinamizaram, como aos alunos que as “receberam”. Esta crítica foi feita pelas professoras e centrou-se nas expectativas que construíram acerca do papel do aluno e do papel do professor:

“que é muito difícil uma pessoa leccionar e dar os conteúdos que têm que dar” (1C 3)

“a ficha também não pode ser muito grande porque cansa, agora em 90 minutos, com vários ritmos diferentes, às vezes é um bocado complicado” (1C 41)

Sob o ponto de vista da comunicação, a aula é caracterizada por uma densa teia de interacções que, quando predomina um tipo de organização de sala de aula expositivo, assume uma relação assimétrica uma vez que o professor assume o controlo da rede de comunicações e do tempo das mesmas. De facto, a comunicação é lícita quando é o professor que a gere, tudo o resto não passa de ruído (Perrenoud, 2001). Mais, a comunicação é caracterizada por ser funcional e rigorosa, e é regulada pelas professoras:

“e assenta muito na participação deles, portanto na troca, na partilha, perguntarem e eu responder e eu colocar-lhes questões e eles responderem” (1D 110)

Nota-se ainda a preocupação que a professora Ana tinha em associar os temas matemáticos ao mundo exterior à aula, no entanto esta ligação parecia ser encarada como o mote para introduzir conteúdos a leccionar, através do manual e usando os seus exercícios estereotipados. Esta ligação ao real era aparentemente dúbia, na medida em que não trabalhavam com uma ‘situação da vida’ utilizando a matemática, mas pelo contrário, trabalhavam-se a matemática a partir de um exemplo da vida:

“Depende, se é um assunto que podemos começar abordando utilizando um exemplo do dia-a-dia, uma notícia da comunicação, uma coisa do género, aborda-se usando o meio envolvente e tenta-se que os alunos comessem por discutir ou pensar um bocado na notícia e depois faz-se a ligação com o tema que queremos leccionar” (1A 11)

As professoras Beatriz e Elsa descreveram a sua prática lectiva distante das já descritas, uma vez que, por um lado, desenvolviam um projecto de aprendizagem de acordo com o Movimento da Escola Moderna e, por outro lado, trabalhavam com uma turma do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, ou seja, estes alunos iniciaram, neste ano lectivo, a sua vida escolar:

“e nós normalmente rompemos um bocado mesmo com a parte expositiva, tentamos sempre que as coisas venham deles e que seja uma descoberta feita por eles” (1B 11)

“Na matemática também fazemos [o método global], só que na matemática temos feito a partir de jogos, de materiais que eles trazem de casa” (1B 14)

Estas professoras utilizavam a reflexão e a avaliação em permanência e para construir nos alunos a capacidade de decidir de forma responsável, e nesta linha pretendiam que os alunos ganhassem capacidades para realizar um trabalho partilhado e responsável no contexto da sala de aula:

“e são avaliados nesse sentido, e eu penso que essa avaliação que é feita diariamente com eles, temos que fazer diariamente e no final da semana tem uma grelha semanal e penso que isso é muito importante porque nós agora estamos mesmo só voltadas para o comportamento para o saber estar e saber estar em sala de aula” (1B 108)

A professora Ana apresentou algumas estratégias para potenciar a aprendizagem dos alunos, e para que se sentissem interessados nas aulas de matemática, tais como a dinamização de jogos, a contextualização de situações do dia-a-dia em que a matemática apareça, ou ainda visitas de estudo:

“Não há duvida que se for através de um jogo os prende mais. Também relativamente aos mais pequenos, uma história, criando um contexto de envolvente, facilita-lhes muito a aprendizagem” (1A 31)

Esta professora deu ênfase ao facto de que nem sempre a preocupação com o programa favorece a aprendizagem dos alunos, uma vez que interferia com o factor tempo. De facto, percebeu-se no seu discurso a dicotomia entre o argumento de cumprir os programas, e o seu motor: aprender matemática:

“Para conseguir resultados, é sempre uma opção, uma coisa é leccionar conteúdos e outra coisa é conseguir resultados de aprendizagem” (1A 43)

Na opinião da professora Ana, o uso das tecnologias da informação e da comunicação em actividades de sala de aula foi considerado importante, mas

paralelamente, através da utilização destes recursos dá-se uma diminuição do papel do professor como central na transmissão de conhecimentos:

“há recursos, por exemplo, mediatizados: televisão, produtos informáticos, cd-rom, etc, em que a participação do professor na aprendizagem é mais pobrezinha, mas é claro que depende um pouco...” (1A 78)

Em suma,

Constatou-se que para as professoras o espaço em que trabalhavam apresentava contrariedades, quer ao nível do compromisso dos alunos em relação ao seu desenvolvimento, quer ao nível da qualidade dos recursos que dispunham. Para além disso, consideraram-se como um elemento essencial do sistema em que estavam integradas e, por isso mesmo, sentiam-se, por um lado a reforçar, e por outro lado, a solucionar as dificuldades que encontravam na escola.

Em relação às expectativas que apresentaram, apesar de não terem sido verbalizadas de uma forma clara, foi manifesto que estas professoras esperavam dos seus alunos um percurso distante do que os alunos, e as suas famílias, esperavam percorrer. Para colmatar esta discrepância sugeriram mudanças no sistema de ensino e na organização escolar. Constatou-se, ainda, que as professoras desenvolveram acerca dos alunos deste contexto baixas expectativas, que emergiram quer da sua personalidade, quer do meio onde estavam inseridos, quer por não considerarem o trabalho escolar interessante, ou pela forma como aprendiam (metodologias do professor), ou pelo que aprendiam (conteúdos que deveriam ser ajustados).

Por outro lado, a planificação foi considerada por algumas docentes como algo mais negativo do que positivo, uma vez que atribuíram-lhe essencialmente uma conotação burocrática e conferindo-lhe um valor bastante secundário, quer na organização, quer na análise das finalidades das suas acções. Assim, não planificaram continuamente o seu trabalho, e quando o faziam pontualmente, recorriam a materiais disponíveis no mercado. Salienta-se que duas das professoras consideraram a

planificação como uma ferramenta de trabalho e de reflexão *na* e *sobre* a acção e por isso mesmo essencial ao trabalho que desenvolviam em conjunto, e ambas com a turma.

Relativamente aos recursos usados em sala de aula, encontraram-se duas perspectivas diferentes: as professoras Beatriz e Elsa que consideraram que qualquer objecto pode ser entendido como um recurso para favorecer a aprendizagem; por outro lado, Ana, Carla e Dora usaram como materiais da aula de matemática o quadro, o caderno e o livro. Quando se referiam à disciplina que leccionam, em particular à Matemática, descreveram usar uma didáctica bastante técnica, onde foi perceptível uma ansiedade em cumprir o programa e onde a comunicação era maioritariamente organizada pela professora.

1.2 Desempenho do Papel de Professor

Emergiram as representações que estas professoras construíram de si através das suas vivências, quer pelo contacto com os seus alunos, quer sobre o papel de professor que desempenharam.

Parecia ser importante para as professoras, que os alunos demonstrassem empatia pela sua pessoa, e de acordo com Canário (1998), sua profissão é marcada pela relação face a face, uma vez que é através da relação professor-aluno que se espelhava a acção profissional do professor:

“dou-te um exemplo, há um aluno que não gosta nada de um professor da turma, e o professor andava triste, será que sou eu? E depois a gente pensa, não é?” (1C 140)

Carla referiu uma particularidade da sua personalidade que influenciava, de forma determinante, a sua atitude dentro da aula: ser autoritária. Esta característica estabeleceu as relações de poder na sala de aula e, enquadrava-se com o ensino expositivo que estava patente no seu discurso. Ao ter exercido o poder coercivo, ou seja

quando o aluno percepcionava a professora como uma aplicadora de castigos, é frequente o aumento de indisciplina na aula, e os alunos tendem a evitar a professora (Díaz-Aguado 2000):

“As minhas aulas, apesar destes conflitos todos e deste mau comportamento eles não se portam assim tão mal, porque eu sou um bocado autoritária, quando é preciso e eles já perceberam isso”
(1C 10)

De facto, Carla mencionou que o ano lectivo tem sido difícil, o que revelou algum descontentamento e desgaste na profissão que exerce. Emergiu do seu discurso o *mal-estar docente*, referido por Morgado (2005), que resultou de sentimentos de frustração, denunciando frequentemente falta de motivação e incapacidade (não incompetência) para conseguir produzir as respostas que lhe foram solicitadas e, por outro lado, projectando para a classe docente a responsabilidade pelas falhas e deficiências do sistema educativo:

“No início fiquei frustrada mas depois cheguei à conclusão de que estavam todos assim, sabes o que é quinto e sexto ano [refere-se às suas turmas]” (1C70)

Pelo contrário, fruto também de uma experiência diferente, a professora Elsa deu ênfase ao prazer que retirava da profissão, o que poderia ser consequência da experiência feliz que profissionalmente estava a viver:

“Em primeiro lugar eu gosto muito de ser professora, é uma coisa que eu gosto muito de fazer. É uma coisa que faço com prazer e então” (1E 5)

Também a professora Beatriz fez notar que a experiência pela qual estava a passar, de trabalhar em par pedagógico com a professora Elsa, conferia-lhe confiança. De facto, como referem Ponte et al. (2003) e Sapon-Shevin et al. (1994), a implementação da aprendizagem cooperativa beneficia também os professores dando-lhes uma oportunidade para desenvolver trabalho colaborativo com os seus pares e um contexto favorável para a experimentação de novas situações didácticas, em vez do individualismo que caracteriza o seu desempenho no ensino tradicional. Por outro lado,

a partilha de experiências permite que os profissionais tenham uma visão aglutinadora de todo o processo e, para além disso, desenvolve competências de planificação de conteúdos, distantes da dependência de manuais. Ainda a reflexão, quando feita em conjunto com os seus pares pode tornar-se mais ampla e rica (Saraiva e Ponte, 2003), e ainda pode ajudar a reflectir sobre as dificuldades e os insucessos (Ponte et al., 2003):

“e penso que para os miúdos também é muito melhor, até em termos de segurança no trabalho, eu neste momento sinto-me mais segura e penso que isso também é transmitido aos miúdos”
(1B 30)

Elsa reforçou outra característica da profissão de professor, a necessidade de estudar continuamente, ou seja, a capacidade de aprender ao longo da vida, e na linha do que defende Caetano (2004) os professores deverão estar preparados para mudanças de condição, desenvolvendo competências de aprendizagem continuadas, no sentido em que as suas competências deverão decorrer da compreensão de si como aprendente, dos contextos nos quais se aprende, e das suas influências na própria aprendizagem, do processo de aprendizagem, do questionamento permanente e ainda da procura de alternativas que permitam a expansão dessas competências. Assim, o compromisso permanente com a aprendizagem aparece como um valor essencial com vista ao desenvolvimento do professor como um profissional, aliás como refere Day (1999).

“eu sou de uma escola muito inovadora, eu me formei numa universidade numa época de educação inovadora, então vou geralmente pesquisar e leio muitas experiências, participo em fóruns, tenho contado esta experiência para todo o mundo” (1E 36)

Elsa e Beatriz estavam a desenvolver um projecto de par pedagógico com uma turma do primeiro ciclo do ensino básico, como já foi mencionado, e Elsa fez notar a importância do colégio depositar em ambas confiança e valorização pessoal:

“É só eles não questionarem muito, valorizarem determinadas críticas, é uma demonstração muito gratificante para nós, acho eu, e acho. Não! Tenho a certeza!... e a facilidade que eu acho é essa, é a confiança que eu acho que as pessoas têm no nosso trabalho e facilita tudo, a nossa ousadia para variar” (1E 120)

Como primeira preocupação do seu cargo docente, as professoras que leccionavam o segundo e o terceiro ciclo, tal como os cursos técnico-profissionais, revelaram que um dos seus objectivos principais era o cumprimento do programa, ou seja, ensinar. Assim, denotaram uma lógica de prestação de contas em que os professores trabalhavam, referida por Day (1999), como sendo a responsabilidade profissional, vista como a responsabilidade para consigo próprio e para com os colegas; responsabilidade moral, ou seja a capacidade de resposta para com os alunos e pais; e por último, a responsabilidade contratual, para com os empregadores:

“acabo sempre por me sentir um bocado culpada quando não leccionei determinado conteúdo, fico assim um bocado preocupada e, portanto é sempre essa preocupação, por um lado que os garotos compreendam e atinjam resultados satisfatórios etc, e por outro avançar e não ficarem com lacunas, no geral da turma” (1A 47)

Esta ansiedade não se verificou nas professoras do primeiro ciclo, talvez porque estivessem a trabalhar num projecto a quatro anos. As professoras entrevistadas dos outros ciclos estavam centradas no ano lectivo que decorria, não enquadrando o seu trabalho num tempo mais lato, também porque duas delas se encontravam numa situação de contrato anual.

A gestão da disciplina na sala de aula, foi sempre uma preocupação das professoras, que a consideravam como parte integrante da sua função, e sem a qual não conseguiam transmitir os seus conhecimentos aos alunos. Para além disso, emergiu a necessidade das professoras se sentirem respeitadas no ambiente de sala de aula, apesar de na sua linha de pensamento o respeito ser conquistado através da imposição da autoridade, pelo que fica patente, no discurso das professoras, o uso do poder coercivo em que o aluno percebe o professor como um medidor de castigos (Díaz-Aguado, 2000):

“Para eu pensar e ver qual era a melhor maneira de lidar, de me impor, de tentar que me respeitem para conseguirmos trabalhar” (1D 104)

Emergiu, através do contributo da Elsa, uma conceptualização diferente do que pode ser o papel do professor defendendo uma perspectiva construtivista da aprendizagem, onde o conhecimento é activamente construído pelo sujeito cognoscente e não passivamente recebido pelo meio, valorizando o processo interno da aprendizagem, pelo que o professor não pode induzir a criança a aprender (Burns, 1990)

“Porque nós não ensinamos... eu sou da opinião de que o professor não ensina, o aluno é que aprende... aprende se eu for capaz de fazer com que ele aprenda. É minha obrigação, eu acho que essa é a minha obrigação, fazer com que ele aprenda, da maneira que for melhor para ele e, não da que for melhor para mim” (1E 141)

Na linha de pensamento defendida por Matos e Serrazina (1996) e por Burns (1990), e como referiu Elsa, Ana apontou para uma ruptura no desempenho da função do professor, que posteriormente se reflectiu no processo de conceptualização e organização da aprendizagem. No entanto, parece que Ana se encontrava em confronto interno entre as suas teorias em uso e novos conceitos nas suas teorias perfilhadas, ainda a construir opinião acerca da postura que o professor devia assumir, pois contradizia-se algumas vezes ao longo da entrevista, uma vez que anteriormente tinha descrito posturas próximas do ensino tradicional e, em conformidade, mencionou o quadro, o manual e o caderno como os recursos que valorizava mais no desenvolvimento da aprendizagem. Para além disso, ainda afirmou que as aulas de áreas disciplinares não curriculares eram momentos para o desenvolvimento de competências sociais, não atribuindo por isso mesmo esta dimensão às aulas de matemática. Relembramos que Ana reflectia sobre a situação do ensino actual, quer no contexto do colégio, quer no âmbito do ensino nacional e mesmo internacional:

cada vez mais acho que o professor é um mediador, e às vezes de... bom eu não sou muito favorável a esta imagem mas, de animador, mas enfim, já tendencialmente se caminha um pouco para isso (1A 61)

As entrevistadas referem que devido à conjuntura actual as funções que os professores desempenham foram alargadas a outras dimensões, tendo a dimensão social um forte vínculo... Esta era uma característica inerente ao contexto onde decorreu o estudo (o Colégio de Santa Clara) e onde as professoras adquiriram também um papel de acompanhamento dos seus alunos, como emerge a partir das palavras de Carla e de Ana:

“Eu só dei aulas aqui na Casa Pia, nunca leccionei lá fora e o que eu me tenho apercebido é que aqui ou lá fora as competências têm de ser as mesmas, só que aqui somos mais do que professores, somos tipo: educadores, certo?” (1C 84)

“portanto temos que ser pais, professores, enfermeiros, médicos, psicólogos, avós, tios... enfim, um pouco de tudo... e isto é muito difícil é de facto muito difícil...” (1A 73)

Existem ainda outras particularidades inerentes à pessoa do professor que estas professoras realçaram, nomeadamente poderem ter sido referências para os seus alunos, ou quando conseguiam transformar a aprendizagem num acto de alegria, ou quando reflectiam sobre as suas escolhas e acções, ou ainda quando perpetuavam a sua formação continua.

A relação pedagógica é uma relação face a face, na medida em que é através da interacção que se desenrola a acção que professor exerce sobre os seus alunos e, em retorno, a acção destes sobre si próprio. Assim, o professor é continuamente uma figura de referência, ou para ser seguida, ou, pelo contrário, para se distanciar, quer seja em momentos particulares da relação, quer constantemente. Por outro lado, os modelos familiares podem ser bastante distantes dos que os alunos encontram nos professores, ou em particular os valores defendidos no meio familiar podem ser contrários aos valores defendidos pela escola:

pedir desculpas, eu estava mal disposta, e só assim é que ele pede desculpas da próxima vez (1E 173)

Tornar a aprendizagem como algo agradável foi também considerado uma função do papel do professor no desempenho das suas funções, e por inerência fazer do espaço escola um lugar em que os alunos se sintam bem é outra das tarefas, muitas vezes exercida enquanto orientadoras do desenvolvimento escolar, e não como professoras de determinada disciplina, no caso particular, professoras de Matemática. E, esta capacidade é tanto mais fácil de fazer quanto mais o professor de sentir bem com as funções que desempenha no seu dia:

“o professor ensina na medida em que o professor gosta da profissão que tem: se ele gosta da profissão que exerce e se faz aquilo com prazer ele torna mais interessante, por pouco interessante que seja a disciplina dele” (1E 143)

Elsa, referiu também como uma função inerente à profissão que exercia a capacidade de reflectir *sobre* a sua acção, na medida em que esta actividade é potenciadora de reorganização e reorientação quer sobre as finalidades, quer sobre as escolhas e acções que o professor efectuar:

“fazemos a nossa reflexão diária, e preparamos a aula para depois a partir da reflexão” (1E 87)

Por último, Elsa mencionou a necessidade do professor se manter em permanente formação. Como afirmam Saraiva e Ponte (2003), o professor tem de ser capaz de acompanhar a mudança e como tal, tem de ser capaz de se ver como aprendiz em permanência, e portanto, como um agente activo no seu local de trabalho:

“primeiro experimentar coisa novas, é mais aliciante experimentar do que estudar, mas um estudo formal neste momento, isso não era o mais importante então optámos por isto, o que não quer dizer que não venhamos a fazer, seja lá o for, um curso de formadores, mas eu acho que o projecto é muito importante, mas é um projecto muito particular” (1E 15)

A forma como as professoras se relacionavam com os alunos dentro, ou fora, da sala de aula era diferente. Mais, enquanto professoras estes relacionamentos diferenciavam-se caso representassem o papel de professoras de matemática, ou o acumulassem com o de directoras de turma. Ao se aprender a ser aluno, aprende-se também a diferenciar a posição hierárquica que diferentes pessoas assumem na relação

interpessoal que os alunos desenvolvem, e que os professores perpetuam. Ana, caracterizou como maternal, o relacionamento que estabelece com os alunos enquanto directora de turma:

“Este ano tenho alunos mais novos. É quase maternal, porque são muito jovens e passam na escola muito tempo eles tem necessidade de afecto e de exprimir esse afecto” (1A 112)

Apesar de trabalhar com alunos ainda mais jovens, Elsa, professora do primeiro ciclo, não partilhou desta opinião, e definiu o seu ‘*eu profissional*’ longe da imagem de mãe. Para Elsa, era importante que os alunos percebessem a diferença entre mãe e professora, apesar de não interferir na construção de uma relação afectuosa:

“e para nós também, como pessoa, como profissional, eu assumo muito a minha profissão como um bem profissional mesmo, eu sei que assumi isso como um profissional, não sou tia, uma professora boazinha não, sou uma profissional. Então, procuro fazer o melhor possível, todos nós, mas não tenho esse lado assim muito” (1E 92)

“eu adoro as crianças porque eu gosto de crianças, mas não sou mãe deles, sou professora. E pronto, envolvo profissionalmente, porque eu acho que a emoção está em tudo, mas defendendo isso” (1E 93)

A professora Ana caracterizou a natureza das interacções dentro da sala de aula como directiva, na medida em que era a professora que orientava as actividades e os tempos da aula, e associava-os à faixa etária dos alunos. Desta forma, enquadrava-se num modelo de ‘profissional técnica’, e portanto, encarava o ensino como uma aplicação de “normas e técnicas derivadas de um conhecimento especializado” (Morgado, 2005), em que o conhecimento pedagógico apenas introduzia os meios para atingir os objectivos. Nesta perspectiva, o que prevalecia eram as funções de execução em detrimento das de planificação e concepção, como aliás ficou bem claro nas palavras das professoras quando se pronunciaram sobre a sua planificação. Nesta linha, prevaleceram aulas tradicionais, onde os professores gastavam mais tempo a ‘disciplinar’ os alunos, do que em aulas ‘abertas’ pois, no último caso, a sua interacção com os alunos, quer individualmente quer em grupo, seria maior (Amado, 1998):

“Numa situação de sala de aula, um bocado mais controlado, se calhar um bocado mais directivo, com alunos mais novos tem que se orientar mais o trabalho, e portanto impõe um bocado mais o ritmo de trabalho e de actividade, de entrar na sala, de trabalho, de sair, ritmo, portanto, é um bocadinho diferente daquela que se tem nos corredores e nos espaços não lectivos, espaços de não sala de aula” (1A 122)

As entrevistadas relevaram, como já foi referido, que se consideravam um modelo para os seus alunos, e que a sua intervenção junto das turmas ia para além do que era verbalmente transmitido, ou seja, os alunos aprendiam posturas e formas de estar, que muitas vezes eram diferentes das que encontravam no meio familiar. Assim, referiam-se ao que Díaz-Aguado (2000) denominou de poder referencial, isto é, quando o professor é percebido pelo aluno como um modelo a seguir:

“Eu acho que o professor... se o professor está interessado, se é um professor que gosta daquilo que faz, transmite no fundo aos alunos esse gosto” (1B 75)

Da mesma forma que a pessoa do professor deve despertar empatia, é importante que esta surja das relações que o professor estabelece com os seus alunos, para que posteriormente se reflita no empenho e na dedicação que o aluno investe na disciplina leccionada. É neste sentido que Canário (1998) defende o professor como um profissional da relação. Também, nesta linha de pensamento, Day (1999), entende a actividade interpessoal como uma alavanca para o bom ensino, uma vez que uma aprendizagem eficaz envolve, essencialmente, uma química interactiva entre os interlocutores, e depende tanto do processo como do conteúdo. As professoras referiram situações em que os alunos se empenhavam, ou não, na disciplina a partir dos juízos de valor que formaram sobre o professor que a leccionava. Pareceu ficar implícito que a alteração desta situação recaiu sobre a pessoa do professor, através da sua forma de agir e interagir, e portanto, encontravam-se alinhadas com o que Canário (1998) e Day (1999) argumentam:

“se aluno não gostar de ti alguma vez consegues fazer alguma coisa dele? Nem vale a pena! E depois é mais um remorso que fica no coração, é mais uma negativa que tu vais dar, para quê, nem vale a pena, claro que isso às vezes acontece” (1C 164)

“um aluno motivado aprende e se calhar aprende melhor, tem mais vontade de aprender, do que um aluno de que não gosta de um professor, muitas vezes põe a disciplina de lado só porque não gosta da atitude ou da postura da professora” (1D 60)

A descrição das interações das professoras com os alunos foi marcada por um lado, pela carência de afecto, e por outro lado, delineada pela agressividade. Esta foi a caracterização que as professoras fizeram das relações que estabeleceram com os seus alunos, daí a importância dos professores compreenderem o valor das palavras de Canário (1998) e Day (1999), já anteriormente expressas:

“Há miúdos em que o afecto é muito importante, porque precisam, porque gostam de uma atenção, de um carinho, falar um bocadinho, há outros alunos que são mais agressivos, mais duros na maneira de falar e tenho que pensar qual é a melhor maneira de falar com aquele aluno, sem cair também no exagero de coitadinho ou assim” (1D 113)

As professoras consideraram que um dos factores que desencadeou problemas de relacionamento entre as crianças e o adulto que intervinha nas situações de aprendizagem, era o currículo uma vez que, por um lado, era, possivelmente, um factor de ansiedade para os professores, e por outro lado, um factor de contrariedade para os alunos. De facto, a relação pedagógica era assimétrica, pois esperava-se que o aluno aprendesse a dominar um saber que se atribuía ao professor (Perrenoud, 2001). É, para além disso, esta relação era afectada pela correspondência íntima entre o saber e o poder atribuído ao professor; pela assimetria dos estatutos no interior da aula; pelo carácter da relação, vista como intencional e com o objectivo de influenciar e transformar o outro; pelo artificialismo das situações criadas; e pela limitação dos espaços e dos tempos (Estrela, 1992). Por tudo isto, as tarefas designadas aos alunos, tinham lógicas de controlo que lhes eram externas, uma vez que o trabalho escolar era imposto pelo professor e controlado quer ao nível da sua execução correcta, quer ao nível do seu empenho (Perrenoud, 1995).

Ana apontou mais particularmente para o currículo como factor desencadeante de uma relação instável, e paralelamente, só conceptualizou aulas com um ensino expositivo para ensinar conteúdos programáticos. Outras formas de estar em aula

tinham sempre associada uma conotação de lúdico, ou seja, para ensinar e progredir no programa usavam metodologias tradicionais, sustentadas num ensino expositivo. Quando, por outro lado, consideram haver tempo e disponibilidade ponderam dinamizar jogos ou actividades lúdicas, e paralelamente, pareceu que as professoras defendessem que com estas actividades os alunos trabalham mais devagar e que não estão a trabalhar com o programa... portanto, pareceu ser incontornável que para poder fazer aulas diferentes têm que se dispor de bastante tempo e ter a planificação “em dia”:

2até o facto de sermos mais exigentes em termos de avançar a nível de programas por exemplo, pode ter reflexos no relacionamento com os alunos, porque se queremos andar mais depressa, e aí um outro caso que fica para trás e não é tão passivo, acaba por reagir negativamente e tudo acaba por influenciar o relacionamento que se tem com a turma” (1A 127)

“Se se andar mais devagar, se se fizer mais actividades lúdicas etc, mais agradáveis para os alunos com um ritmo mais lento, mais calmo, eles reagem de outra maneira, e logo o relacionamento acaba por ser diferente, pronto isto é tudo muito interrelacionado” (1A 128)

Emergiu também as representações que as professoras tinham quer do papel, quer das funções que esperavam dos alunos, bastante colado à lembrança de aluno que construíram pela sua passagem pela escola. De facto, a sociedade mudou em diversos aspectos e os alunos, ou ainda não tinham interiorizado o que se esperava deles, ou já o entenderam e compreenderam e não o aceitaram. A postura dos alunos perante a vida e a sua escolaridade, fez com que o professor sentisse que tinha o dever de ‘corrigir’ o seu trajecto e, foi neste sentido, que as professoras referiram a falta de disponibilidade, portanto de tempo, para ‘alinhar’ os alunos que consideram mais problemáticos, em relação ao sistema educativo, ou em relação aos seus valores de referência:

“Mas este ano tenho turmas com faixas etárias baixas e eles são muito infantis, e alguns não interiorizaram regras e outros tem grandes dificuldades ao nível das competências sociais, portanto exigem um grande acompanhamento, uma grande disponibilidade” (1A 117)

“Aquilo que posso dizer aos mais pequenos é diferente do que digo aos maiores, tentar que me respeitem, eu respeito, tento os respeitar sempre, sempre, falar sempre com eles, tentar que eles

falem correctamente comigo e entre eles também. Um bom relacionamento entre eles, sempre que posso dar-lhes uma achega porque acho que isso é importante” (1D 112)

Emerge da análise do discurso das professoras que a disciplina no contexto de sala de aula era imprescindível para que a aprendizagem se processasse, e nesse sentido existiu um esforço por parte das docentes para que fosse estabelecida a ordem. A forma como a disciplina era implementada é que podia divergir, pelo que se referem práticas enquadráveis em diversos tipos de poder no contexto de sala de aula, desde o poder exercido pelo professor, também chamado de autoritarismo, ou contrariamente, através da negociação e da reflexão, individual e conjunta, no grupo em que estavam inseridos. O poder coercivo ocorre quando o aluno percebe o professor como um medidor de castigos. Como efeito, os alunos tendem a evitar o professor e é frequente o aumento de indisciplina na aula:

“eles são crianças eles precisam de disciplina, autoridade esses valores devem ser desenvolvidos neles e tem de ser agora, ou nunca” (1E 77)

As professoras Beatriz e Elsa já referiram que trabalham bastante a reflexão com o grupo turma, apesar dos alunos ainda se encontrarem no primeiro ano da escolaridade. Esta reflexão, para além de ser uma das ferramentas descritas na literatura para conseguir alterar comportamentos e para que os alunos ganhem a competência para cooperar, ainda proporciona que os alunos entendam o poder do professor como legítimo, uma vez que o aluno considera que o professor tem o direito de influenciá-lo:

“e eu penso que isto os ajuda muito a reflectir sobre o comportamento deles... é importante...agora eles já sabem ... ah! Eu hoje tenho que por esta [refere-se a uma cor da sua auto-avaliação] porque eu hoje gritei ou não fiz aquilo que me propus a fazer... os outros tiveram a fazer um ditado e ele atrasou-se num ditado, portanto tudo isso acho que é também saber estar em sala e aula, na altura de ditado estive sem atenção, na altura que devia ter feito o jogo x estive a distrair o amigo, e eles acabam por...” (1B 111)

Algumas professoras referiram que o seu relacionamento com os alunos nem sempre era cordial, em particular, com os alunos com mais dificuldades de se adaptarem ao sistema:

“Eu acho que tenho uma relação assim muito... é uma boa relação, sem dúvida nenhuma, é uma relação com algumas crianças de afecto, principalmente com aqueles mais problemáticos, é tipo aquele irmão que tem problemas e a gente se dedica mais a ele, que tudo fica para ele, então eu acho que é uma relação com mais amor, com outros é uma relação mesmo profissional, mas com muita emoção, com muita criatividade” (1E 168)

As professoras Beatriz e Elsa mencionaram que os seus alunos as aceitaram como uma equipa, na medida em que não diferenciavam a relação que estabeleciam com a professora Beatriz, ou com a professora Elsa, quer ao nível do poder que o professor detém, quer ao nível dos saberes (científicos, pedagógicos, didácticos...):

por acaso, que acha que nós as duas somos como uma para eles e, é importantíssimo isso, e nós queremos isso, achei interessante que nós pedimos que eles desenhassem várias coisas e num momento desses dissemos desenhem as professoras e muitos deles desenharam-nos iguaizinhas, ou desenharam uma, e para nós isso é importantíssimo (1E 75)

Emerge das entrevistas que o trabalho das professoras era caracterizado pelo individualismo, apesar de pontualmente ter havido referência a trabalhos em colaboração. Salienta-se que de entre as professoras entrevistadas, duas estavam a desenvolver um projecto de par pedagógico, e portanto esta dimensão foi recentemente alterada, e outra das professoras fazia parte da equipa pedagógica que acompanhava um currículo alternativo e portanto o trabalho que desenvolviam pretendia promover a partilha entre os seus elementos. Beatriz referiu-se ao seu trabalho anterior, caracterizando-o negativamente:

“Normalmente senti solidão e quando falo em solidão é dentro, na própria profissão, algumas das vezes” (1B 79)

As relações de trabalho que as professoras referiram situavam-se em diferentes níveis, como o trabalho em reuniões marcadas pela direcção de colégio: ao nível do

trabalho de grupo disciplinar, o trabalho em conselho de turma; e o trabalho realizado em pares numa lógica de motivação pessoal e de troca de experiências ou partilha, ou ainda o trabalho que emerge do projecto de par pedagógico. De facto, já Ponte e Serrazina (2004) referiram que o estudo *Matemática 2001* o trabalho conjunto dos professores tinha uma periodicidade reduzida, e que quando acontece, baseavam-se em informações, questões administrativas, calendarização de conteúdos a leccionar e definição de critérios gerais de avaliação.

Relativamente ao trabalho em grupo disciplinar percebeu-se que as professoras reflectiam uma fraca autonomia, pois optavam por efectuar um trabalho de execução, remetendo o trabalho conceptual para as orientações das estruturas superiores. A professora Dora referia-se ao trabalho de grupo disciplinar que deveria de estar a ser desenvolvido em consonância com o Projecto Curricular de Escola. Notou-se, através do seu discurso, que a resolução destes problemas seriam centrais no desempenho das suas funções:

“Não tenho soluções para dar, mas acho que era bom, talvez se conseguisse trabalhar melhor, se as pessoas se reunissem e pensarem “que matérias vamos dar?, ou, que competências é que queremos que estes miúdos tenham?, ou, o que é que se consegue fazer com estes miúdos? Que competências e que conteúdos?”. Assim é muito complicado” (1D 76)

“principalmente como... as estratégias, como é que se vai trabalhar nas aulas, que tipo de trabalho para estes alunos” (1D 81)

Relativamente ao trabalho em conselho de turma, a professora Carla que referiu que a equipa tentou introduzir actividades interdisciplinares, em conformidade com as orientações escolares dadas pelo Ministério da Educação. Esta dimensão do Projecto Curricular de Turma era uma preocupação bastante presente, como emerge da análise do seu discurso, no entanto, o tempo usado para planificação dessas actividades era muitas vezes orientado para o relato e debate de situações de indisciplina:

Sabes, na última reunião eu tive a elaborar isso com o Tiago, na quarta-feira, às vezes a professora de português também faz isso, mas nós infelizmente as aulas correm tão mal, ou

temos tantos problemas de comportamento, que nós não conseguimos começar a essa parte nas reuniões (1C 50)

Relativamente ao trabalho realizado em pares, numa lógica de motivação pessoal e de partilha de experiências, as professoras Beatriz e Elsa caracterizaram-no como colaborativo (entre as duas professoras) e portanto, potenciador de inter-ajuda, de partilha:

e acho que pelo facto de estarmos a trabalhar em pares é termos uma pessoa que nos pode ajudar a ultrapassar os obstáculos, é bom, portanto as duas em conjunto a ultrapassarmos os obstáculos (1B 28)

e também as duas em conjunto partilhamos experiências e também damos saberes uma à outra e isso incentiva-nos no nosso trabalho do dia-a-dia, porque uma lê uma coisa e a outra lê outra e depois partilhamos em vez de... e é muito enriquecedor (1B 29)

Os processos de mudança, como o projecto de inovação pedagógica do colégio, apoiam-se bastante no questionamento sistemático (Serrazina, 1998) e a reflexão é, de facto, uma ferramenta de trabalho que permite a oportunidade de se reviver a aula. Emerge no discurso das professoras Beatriz e Elsa, a importância que a reflexão assume no desenvolvimento do projecto:

“mas eu parei um pouco ali, sentei e escrevi ou ditei seja lá o que for, aquilo que naqueles 15 ou 20 minutos ou meia hora ou uma hora, dependendo do dia, eu estou pensando naquilo que eu fiz, que a minha colega fez, naquilo que nós fizemos juntas, melhoramos as coisas, sempre, graças a uma evolução, a gente sempre melhora, às vezes não deu certo, mas tentamos, não é?” (1E 102)

A professora Elsa refere condições essenciais para que este tipo de trabalho se desenrole com sucesso, nomeadamente ao nível de características pessoais das pessoas envolvidas num par pedagógico, e a empatia foi considerada como bastante importante:

Nem todo o mundo, não que eu seja muito melhor que os outros, nem todo o pode trabalhar assim, uma pessoa ter que querer muito, tem que se preparar muito, é como um casamento. Nós

casamos, com as coisas boas e más uma da outra, mas é verdade porque um dia nós estamos muito bem... (1E 16)

O que emerge do discurso destas professoras foi que a motivação foi o motor do projecto, uma vez que, se o par pedagógico fosse construído numa lógica de colmatar necessidades do colégio, ou por indicação dos órgãos de gestão da escola, podia ter uma grande probabilidade de insucesso, uma vez que interferia com um percurso pessoal e interior das pessoas directamente envolvidas:

“Porque é assim mesmo, é par profissional, o que interessa neste momento é se as pessoas estão interessadas ou não, em trabalhar juntas” (1B 34)

A troca de experiências com professores fora do contexto do colégio foi ainda outra vantagem apontada pelo desenvolvimento desta experiência de par pedagógico. É, uma consequência indirecta, uma vez que foi através do desenvolvimento desta experiência, e do que dela pode contar, que a professora Elsa contactou outros professores. O que foi bastante importante, foi o que este acto imprimiu na valorização que a professora fez, quer do projecto, quer do seu percurso profissional:

o professor pediu se tinha uma experiência nova, um paulista, e tenho recebido mail, há uma troca mútua (1E 37)

Ao nível das dificuldades apontadas, no desenvolvimento do trabalho de colaboração entre professores, apareceu os relacionamentos entre os adultos, talvez devido à cultura de individualismo em que os professores trabalham:

“agora, eu acho que o problema maior é de relacionamento entre os adultos, entre os colegas, eu acho que esse é um problema gravíssimo dentro da educação, da educação, isso atrasa a educação, o ensino e a educação, é o relacionamento dos adultos” (1E 152)

“Nós, os colegas, vivemos em conflito, conflitos onde os meninos são muito mais honestos que nós, porque nós pensamos tudo aquilo de um colega e eles dizem e nós não... não é verdade?” (1E 155)

Por outro lado, a professora Elsa referiu que na escola, e em particular, na sala de professores, não se abordarem os temas sobre a educação quando os professores conversam. De facto, existe nas escolas um espaço privilegiado de interacção entre os professores, que segundo o ponto de vista desta professora, não é aproveitado numa lógica de se criar um espaço de partilha:

“Eu raríssimas vezes eu apanhei uma conversa sobre educação, dentro da sala de professores, não que eu seja ficcionada na educação, não! Posso falar bobagem, também importante... mas não se fala ali em coisas boas ou em coisas que façam crescer um colega ou outro, isso é bom então partilho, realmente” (1E 182)

A relação com os pais foi referida como dificuldade, pelas duas professoras que estavam a desenvolver o projecto de inovação no colégio e que trabalham em par pedagógico. Faremos ainda notar que este foi o ano de início do ensino básico, e que muito provavelmente os encarregados de educação estivessem, por isso mesmo, mais atentos ao desenrolar das actividades, que os seus educandos, desenvolviam na escola. Estas dificuldades com os encarregados de educação poderiam ter emergido da particularidade do projecto que estas professoras estavam envolvidas:

“As dificuldades [da profissão] são os relacionamentos com os pais” (1E 149)

“Neste ano nós estamos sofrendo uma coisa que nunca até hoje sofri, que é a desconfiança dos pais. Eles desconfiam um pouco do nosso trabalho” (1E 56)

De facto, as professoras referiram que se tinham sentido pressionadas, relativamente ao uso do manual, uma vez que este é ainda um material de referência para qualquer estudante, independentemente do nível de ensino e da escola que frequenta:

mas agora começámos por mandar de vez em quando [o manual], porque sentimos pressão dos pais, e como nos sentimos um bocado pressionadas acabámos por mandar (1B 20)

Antes mesmo de começar oficialmente a ensinar qualquer professor desenvolveu uma vivência passada de sala de aula e de escola, uma vez que a frequentou, em

princípio, pelo menos 17 anos. Ora, esta experiência foi inevitavelmente formadora, pois permite que os professores construam convicções, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o papel de aluno. Tardif (2002), defende que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, e que persiste através do tempo. Mais, que a formação universitária não consegue transformá-lo nem sequer abalá-lo.

Nesta perspectiva, revelou-se importante conhecer os saberes e as competências que as professoras entrevistadas viam como importantes no desempenho da sua profissão, e de que forma é que elas poderiam estar relacionadas com a sua experiência enquanto formandas da Oficina de Formação.

Os conhecimentos que se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e no caso em que são incorporados na prática docente, convertem-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem (Tardif, 2002). Este é claramente um saber que foi adquirido na universidade e portanto na formação inicial dos professores. É ainda considerado um saber de referência na profissão docente, uma vez que é considerado a razão de ser, a finalidade do seu ofício.

A referência da figura do professor técnico ainda estava bastante acentuada nas representações que estas professoras tinham das suas funções e, portanto, tal como referem, a sua primeira preocupação era com o seu saber técnico, com o cumprimento do programa prescrito pelo Ministério da Educação. Assim, consideraram esta a sua competência essencial:

“Algumas dessas competências que eu acho muito importantes, a parte científica, claro, estar actualizado, quer dizer, ser rigoroso na parte científica, nos conteúdos, isso é óbvio. Ser rigoroso e cuidadoso” (1D 47)

Por outro lado, as professoras Carla e Elsa relativizam este saber:

“Claro que deve ser competente, deve ser eficaz, deve ser profissionalmente bom, só que eu acho que aqui isso acaba por ser, não quer dizer que não tenha valor, tem bastante, porque os miúdos também são exigentes e pedem cada vez mais, mas o outro lado, a afectividade, tem

muito peso, por isso mais do que saber muito de matemática ou de ciências, eu pessoalmente dou mais valor ao resto, com certeza peço por isso” (1C 86)

Existem portanto, relativamente a este ponto, uma clara divergência das opiniões recolhidas.

Por outro lado, os saberes pedagógicos emergem dos princípios ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas de representação e de orientação da actividade educativa. Assim, articulam-se frequentemente com as ciências da educação na medida em que eles tentam integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las ‘cientificamente’ (Tardif, 2002).

Deste modo, quando se fala em competências pedagógicas pensa-se nos saberes que os professores adquiriram, quer na sua formação inicial ou contínua, mas essencialmente nos saberes que foram adquirindo com a sua experiência no campo... ou seja, a sua conduta dentro da sala de aula; quer relativamente aos relacionamentos com os alunos, com a comunicação que se proporciona dentro da sala de aula, com a gestão da disciplina e dos conhecimentos e onde também entra a didáctica que é aplicada no fomento da aprendizagem. Incluem também técnicas didácticas, estrutura das turmas, planificação do ensino, teorias de desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influência do contexto do ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação.

O conhecimento pedagógico relaciona-se com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, assim como com os princípios gerais de ensino, e as suas estratégias. As professoras situam-se num modelo de ensino de processamento de informação em que a aprendizagem de conceitos se considera vital, e em complemento centram-se na mecanização de procedimentos, como forma dos alunos processarem informação. Associada a este modelo, emerge o método expositivo assente na transmissão dos conhecimentos feita pelo professor, como aliás menciona Ana e Carla:

“Mas eu penso que sim, pelo menos no nosso país, no geral a escola tem muita influência na aprendizagem dos alunos e o professor ainda é central na transmissão dos conteúdos” (1A 81)

“quando acho que eles também estão muito habituados a nós fazermos tudo, então vamos lá fazer isto de maneira diferente para...” (1C 20)

Nas palavras de Ana percebeu-se que uma reorientação do papel do professor era, visto por si, como uma desconsideração do que entendia ser o seu papel, pela importância que ainda atribuía à função do professor na veiculação de conhecimentos aos alunos. E, portanto, pareceu evidente que nas suas teorias perfilhadas defende o método expositivo, com o professor como elemento central na conduta da aula e na exposição de conteúdos:

“O professor hoje em dia é apenas um orientador, porque há materiais que já são bastante satisfatórios” (1A 77)

Dora mencionou que o professor devia ter a capacidade de motivar os alunos para a sua aprendizagem, contribuindo para que as aprendizagens não se situassem num plano abstracto e fazendo a ponte para a aplicação que os alunos poderiam fazer dos conhecimentos que adquirissem. Nesta perspectiva, Dora estava a defender um dos princípios da Matemática Realista, onde se defende que a matemática deve estar relacionada com a realidade em que vivemos, e portanto, esta deve estar presente nas experiências de aprendizagem das crianças (*matematização horizontal*):

“Acho que é um trabalho e, um esforço, que nós devemos fazer, é um trabalho que passa pelos professores, mostrar uma aplicação das coisas, cada vez é mais importante e tentar sempre ligar as coisas à realidade. E na sociedade em que estamos é mesmo essencial” (1D 93)

Elsa salientou que o professor deveria ser a o elemento chave no processo de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhe uma conotação de recurso, na medida em que ele será capaz de proporcionar uma melhor aprendizagem através da mobilização dos seus saberes e competências pedagógicas, ao gerir todo este processo que se inicia com a planificação e preparação para a aula e com a sua posterior execução:

“Eu acho que o melhor recurso dentro de uma sala de aula é a preparação do professor, para estar ali” (1E 70)

O relacionamento que Carla estabeleceu com os seus alunos, pareceu estar centrado na pessoa que é. Além disso, Carla considerou que a Instituição em que lecciona é ímpar no panorama educativo em Portugal, ao aceitar uma delimitação entre os professores *daqui* [Casa Pia de Lisboa – Ministério da Segurança Social e do Trabalho] e os professores *de lá* [Ministério da Educação]. Esta perspectiva condicionou a construção da compreensão do seu *eu profissional*, onde posteriormente assentou a relação que construiu com os seus alunos:

“A gente às vezes faz coisas que de certeza que o professor não iria fazer, só que eu nunca tive lá, sempre fui daqui, por isso em relação... acho que um professor aqui deve ser muito amigo dos alunos, deve compreende-los, deve conseguir também separar as emoções que algumas situações lhe causam, não é?” (1C 85)

Por outro lado, Dora, professora que ingressou na Instituição no ano lectivo em que decorreu o estudo, não apontou esta delimitação, fazendo referência ao bom relacionamento que qualquer situação de aprendizagem requer, como salienta Canário (1998) quando refere que uma das dimensões essenciais da nova reconfiguração profissional do professor é ser um profissional da relação:

“E a parte afectiva, a maneira de lidar, a relação entre professor e aluno acho que é muito importante” (1D 53)

Já Ana, professora efectiva na Instituição, salientou a diferença de postura que as diversas faixas etárias requeriam na relação interpessoal com os alunos:

“nesta faixa etária, dos mais novos, as competências sociais do professor são muito necessárias e uma disponibilidade para um acompanhamento, eu diria quase a tempo inteiro, mas nos maiorzinhos já são mais autónomos, mais independentes e conseguem orientar-se um bocadinho mais, mesmo a nível familiar o acompanhamento afectivo, não sejam bem acompanhados já conseguem suprir algumas lacunas, e não reflectem tanto isso, já os pequeninos reflectem imenso as famílias que têm e portanto a nível das competências sociais os professores têm que ter imensas” (1A 64)

Elsa aponta para uma postura bastante diferente na sua essência, pois focaliza a relação interpessoal como um estar holístico, no sentido em que a relação pedagógica não assenta na função de estar para ensinar, mas sim como alguém que está no seu todo, na sua plenitude, para ensinar e aprender, também já verbalizado em outras situações.

é o saber estar com os alunos, não o estar para os alunos, é com os alunos. É nesse tipo de educação que eu acredito, é o estar com os alunos (1E 71)

A comunicação encontra-se inter-relacionada e interdependente com a relação que se estabelece com a turma e cada um dos seus elementos. E, deste modo, as competências de comunicação estão também no centro do processo de aprendizagem que é promovido na escola, ou em qualquer que seja o local onde a aprendizagem decorre. Mais do que promover a comunicação e o diálogo como ferramenta ao serviço da aprendizagem as professoras Carla e Elsa referiram a capacidade de escutar os alunos como alavanca para a promoção da relação pedagógica:

“mas essencialmente eu acho que, aqui na Casa Pia as competências é saber ouvir os miúdos e ajudá-los, mas sempre de forma a não ser influenciado, porque eu acho que isso é importante, porque eles também são espertos e de vez em quando” (1C 89)

“eu acho que o professor tem de ter a capacidade de ouvir, é uma das competências importantíssimas, saber ouvir. Saber ouvir tudo!” (1E 133)

Por outro lado, a disciplina, ou indisciplina, é fruto do relacionamento entre todos os elementos da comunidade inserida na sala de aula e das respectivas expectativas... Este aspecto foi ponderado por Beatriz e Elsa, que consideraram de grande importância no leque de competências do professor. De facto, conseguir gerir ou mediar conflitos é uma ferramenta que o professor deve possuir como forma de proporcionar um bom clima de sala de aula. Elsa salientou que os professores têm dificuldade em mediar conflitos entre os seus pares e, que no entanto julgam-se capazes de mediar os conflitos dos alunos:

“Saberes? Eu acho que o professor deve ter... eu acho, devido à minha experiência no passado, eu acho que o professor deve saber gerir problemas dentro da sala” (1B 71)

“E como é que vamos moderar conflitos, se não sabemos moderar os nossos? Eu acho isso engraçado” (1E 156)

Segundo Tardif (2002), os professores tendem a hierarquizar os saberes em função da sua utilidade no ensino, sendo que quanto menos utilizável na sua prática é um saber, menos valor profissional parece ter. Assim, os saberes oriundos da experiência de trabalho quotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional.

Os professores, no exercício das suas funções e na prática da sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados no seu trabalho quotidiano e no conhecimento do seu meio. Estes saberes podem ser considerados como pragmáticos, uma vez que servem de base ao ensino e estão intimamente ligados tanto ao trabalho como à pessoa do trabalhador. Eles incorporam-se à experiência individual e colectiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores, e que abrangem também outras áreas não directamente ligadas à planificação das situações de aprendizagem. E, é através do cumprimento dessas funções que as competências administrativas são mobilizadas, modeladas e adquiridas. Referem-se, portanto, a saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende da sua adequação às funções, aos problemas e às situações de trabalho (Tardif, 2002).

Morgado (2005) refere o fenómeno da *intensificação*, em que a função associada à profissão docente excede os limites das tarefas instrutivas da sala de aula, ou o diagnóstico das escolas por parte da administração, para além do aumento da carga horária a que os professores têm vindo a estar sujeitos.

Nesta linha de pensamento, duas professoras referiram que o trabalho do professor está cada vez mais burocrático e que esta era uma característica nova da profissão de professor, uma vez que cada vez mais são pedidos aos professores documentos, elaborados pelo próprio, que sustentem o trabalho que está a realizar com os alunos:

“aliás eu penso que o trabalho com os alunos, neste momento, para cada professor não deve ser mais do que 40% do seu trabalho efectivo, porque depois tem o outro trabalho que é feito com os pares ou com os órgãos administrativos da escola etc, que se calhar já corresponde a 60% do trabalho que faz” (1A 70)

Ainda na linha do que atrás foi referido como intensificação, que reproduz a sobrecarga de funções técnicas, através da preparação de novos conteúdos transversais incorporados pelas reformas educativas, emergem as competências de aprendizagem ou de adaptação, entendendo o professor como capaz de acompanhar as mudanças e, portanto, capaz de se ver continuamente como aprendiz, aliás como referem Saraiva e Ponte (2003).

As professoras referiram isso mesmo, considerando que na sua profissão a pesquisa constante e a necessidade de estarem em permanente aprendizagem, como uma característica vincada. No entanto, a aprendizagem realizada pode ser resultado de lógicas diferentes, ou seja, pode ser impulsionada por influências exteriores ao indivíduo, ou pelo contrário por uma angústia interna ao indivíduo.

Nesta linha, Ana é impelida a aprender numa lógica extrínseca e, por isso mesmo, atribuiu às sucessivas políticas educativas a necessidade de ter de acompanhar essas alterações, e paralelamente, referiu falta de tempo para as poder acompanhar, ou ainda, focalizou o problema da mudança do ensino na organização da escola:

“e a carreira docente é terrível nesse campo, cada vez que muda o governo, muda uma orientação, novas áreas curriculares, novas disciplinas, novos programas, e o professor tem de ser por a par, desenrasque-se, há uma disciplina nova, leccione-a, há conteúdos novos leccione-se” (1A 68)

“mas a questão que agora se põe é “até que ponto, sem mudar a organização da escola, sem dar recursos à escola, a tal disponibilidade para pensar como utilizar os recursos e utilizá-los na prática” (1A 88)

Ou, usando outra ordem de razões, Ana mencionou que a divulgação de estudos realizados em investigação em educação matemática teria toda a vantagem para a prática lectiva dos professores, uma vez que estes estudos podiam ser reproduzidos. Nesta linha, Ana referiu os alunos ficariam menos sujeitos às incertezas inerentes às experiências pedagógicas:

“Mas o problema agora aqui põe-se em haver estudos de caso e resultados concretos em que nos baseemos para aplicar determinadas situações. Não podemos estar sempre a utilizar sempre as crianças como cobaias e partir do zero. Se houver casos concretos de outros países, de determinadas situações, eles devem ser divulgados, estudados e analisados para ver até que ponto podem ser implementados” (1A 93)

De facto, um estudo de 1985, elaborado pela OCDE, acentua a necessidade do nascimento de uma nova identidade do professor, onde se dá uma ruptura com o “individualismo pedagógico”, ou seja, torna-se indispensável o trabalho, e a reflexão, em equipa; onde se incrementa o estatuto profissional através da análise científica da prática e onde se promove um “profissionalismo aberto”, (Rodrigues e Esteves, 1993).

Numa lógica intrínseca ao indivíduo, e na linha do que defende Caetano (2004), os professores devem desenvolver competências e atitudes de indagação e de aprendizagem continuadas, no sentido em que as atitudes que devem ser favoráveis a um compromisso com a própria mudança, as competências devem decorrer da compreensão de si como aprendente, dos contextos nos quais se aprende, e das suas influências na própria aprendizagem, do processo de aprendizagem, do questionamento permanente e ainda da procura de alternativas que permitam a expansão dessas competências. Também, a professora Elsa, referiu que a competência mais eficaz para a sua profissão era a de se manter a par da actualidade, voltando para si o foco desencadeador dessa acção, e reforçou-a colocando a questão na aprendizagem ao longo

da vida, uma aprendizagem que se requer individual, mas também em parceria com outros e, em particular, com os alunos dentro da sala de aula:

“então nós professores a competência maior é saber acompanhar o tempo, e ter a cabeça jovem... em primeiro, lugar ter a cabeça da idade deles” (1E 139)

As professoras que estavam integradas no projecto de inovação pedagógica consideraram que a mudança de atitude e de procedimentos em contextos de trabalho é um processo longo e que requer, primeiro, um descontentamento com os seus ‘fazer’, ou seja, a ideia do professor como agente de mudança, reflecte-se primeiro na mudança de si, depois na mudança dos alunos, e na mudança das organizações escolares, na mudança da própria profissionalidade, e ainda na mudança do ensino (Caetano, 2004):

“há o descontentamento, primeiro, não é? No momento que eu fiquei descontente com aquilo que fazia, tinha que mudar, ou de profissão ou a maneira de estar dentro da educação, e como eu não queria mudar de profissão acho que o caminho mais fácil, mais agradável seria uma mudança de atitude perante a educação” (1E 108)

Por outro lado, a sobrecarga de funções técnicas, a preparação de novos conteúdos transversais incorporados pelas reformas educativas, o diagnóstico das escolas por parte da administração, para além do aumento da carga horária a que os professores têm vindo a estar sujeitos, estimularam a dependência dos professores em relação a objectivos comportamentais predefinidos, a avaliações e instrumentos de prestação de contas relativos às tarefas educativas (Morgado, 2005). De facto, as professoras Ana e Dora referiram que esta intensificação de tarefas prejudicou bastante o seu trabalho e portanto, mencionaram-na como uma dificuldade:

“Porque como nos exigem n tarefas, a produção de n documentos, a presença em n reuniões, a actualização permanente quer de legislação quer de conteúdos disciplinares a leccionar, etc, aquela disponibilidade que é necessária para pensar com prazer “o que é que vou fazer?”, essa é uma das primeiras dificuldades” (1A 84)

A falta de tempo foi largamente referida pelas professoras como desencadeador de uma série de contrariedades à sua prática lectiva. De facto, foi atribuído a este factor

a perda da criatividade, o recurso ao método expositivo pois não havia disponibilidade para serem pensados os materiais e as metodologias alternativas à transmissão de conhecimento através da pessoa do professor, ajudado pela interacção com o manual. Estas afirmações sustentaram-se nas palavras das entrevistadas, ou seja, a professora Ana mencionou a perda da criatividade:

“realmente a disponibilidade é fundamental, com esta disparidade de tarefas que são exigidas aos professores, às tantas não temos essa criatividade, não temos, eu por mim sinto isso” (1A 90)

As professoras Ana, Beatriz e Dora referiram a falta de disponibilidade para serem pensados os materiais:

“às vezes não chegam para este tipo de trabalho, porque muitas vezes precisamos de muito mais tempo para fazer as coisas, porque temos sempre trabalho de casa para fazer, grelhas e outras coisas para fazer” (1B 50)

As mesmas professoras mencionaram que lhes faltava tempo para pensarem em metodologias alternativas à transmissão de conhecimentos:

Dificuldades, as dificuldades na planificação... eu penso que sobretudo se põe ao nível daquela disponibilidade para pensar em estratégias e actividades mais atractivas que às vezes realmente a pessoa tem de ter um bocadinho de tempo para ter umas ideias diferentes, se calhar... sobretudo isso, tempo para pensar em coisas diferentes para fazer, num geral não é (1A 57)

outra que eu já falei, conseguir ter tempo para preparar as aulas, para preparar coisas novas, coisas diferentes (1D 68)

A professora Ana referiu, também, que o tempo era essencial para construir um relacionamento diferente com os alunos

“Eu tenho que pensar em estratégias para no próximo ano, cá está a disponibilidade, para arrumar as ideias e pensar em estratégias, como é que eu vou abordar alguns alunos e atitudes que eu posso vir a ter e tal, para contornar certos obstáculos, porque eles são os *obstáculoszinhos* de vez em quando, portanto tenho que ter uma certa disponibilidade para vir com disposição para pensar em estratégias, etc” (1A 114)

As professoras também referiram que a escola deveria estar mais preparada para facilitar o trabalho dos professores, no sentido de lhes poder oferecer recursos para a dinamização de aulas mais dinâmicas:

“Outra dificuldade prende-se um pouco com os equipamentos das escolas, talvez também... vamos lá ver uma escola pode ter equipamento e eu não ter disponibilidade, ou a escola não estar organizada para eu o utilizar” (1A 85)

A professora Dora referiu que a sua profissão era bastante instável, talvez devido à instabilidade que os professores vivem em início de carreira. Dora entrou no ano lectivo em que decorreu o estudo para a Instituição, pelo que mencionou diferenças ao nível da relação pedagógica, ao comparar com experiências anteriores e considerando ainda que estas vivências também lhe permitiram aprender:

“e eu noto que há um período de ajustamento, tenho que me ajustar à maneira de conversar com eles, há maneira de falar, de explicar as matérias, a linguagem, a maneira de chamar a atenção, de repreender, tudo isso é diferente porque são idades diferentes” (1D 64)

“Essa é uma dificuldade que eu tenho encontrado estes anos todos. Estar constantemente a mudar de faixa etária e até de localização, já tive em Lisboa, já tive fora de Lisboa. Estar sempre a mudar exige um ajustamento” (1D 65)

A Indisciplina é um aspecto focado por muitas das professoras, embora na opinião da Directora do colégio, esta questão não seja abrangente. Como referiram as entrevistadas, a indisciplina devia-se a diversos factores, entre os quais as fracas expectativas que os alunos tinham da escola e o pouco gosto pela aprendizagem escolar. De facto, e como defende Perrenoud (2001), os alunos já não frequentam a escola porque gostam de aprender, mas por estão integrados na escolaridade obrigatória:

“Não ligam muito à escola, não se interessam por ela, desinteressam-se muitas vezes, e causam conflitos, até às vezes...” (1B 89)

“Uma dificuldade aqui nesta escola são os alunos muito difíceis, muito complicados, com muitos problemas, em que eu em certas situações não sei muito bem como lidar, como ajudar, como é que ajudo aquele aluno” (1D 69)

Outro factor desencadeador desta realidade era, como dizia o assessor da direcção, o fraco poder simbólico que estes alunos tinham e que se reflectia em lacunas ao nível da comunicação, o que os levava a introduzirem rotinas de violência como a forma de comunicação que dominam (ver anexos). De facto, esta realidade foi descrita por algumas das professoras:

“Isso é verdade, nestes pequeninos não se nota, mas nos mais velhos, qualquer coisa eles resolvem dar um pontapé, um beliscão, com o atirar coisas, realmente há miúdos muito agressivos nesta idade” (1B 74)

Como defendem vários autores, a planificação de uma aula que utilize uma pedagogia mais aberta é necessariamente mais fechada no que diz respeito à sua planificação, no sentido de que não é porque o professor deixa de controlar a comunicação e a maior parte da gestão do tempo, que a aula deixa de estar organizada ou que os alunos não estão centrados em tarefas de aprendizagem. De facto, Carla pareceu estabelecer uma relação estreita entre as aulas que não eram planificadas e estruturadas previamente, e o aumento da indisciplina.:

“com estes no dia em que eu pergunto o que eles querem fazer, é quando corre pior a aula, porque eu lhes perguntei mas vocês querem fazer assim alguma coisa em especial” (1C 27)

“a professora já fez teste... bem é quando eles se batem mais, é quando há mais confusões” (1C 28)

A indisciplina também desenvolve sentimentos de frustração relativamente ao sentimento de dever que o professor tem em relação ao currículo e às aprendizagens que os alunos devem fazer, e de acordo com Amado (1998), em aulas tradicionais, os professores gastam mais tempo a ‘disciplinar’ os alunos do que tentando favorecer e conduzir a aprendizagem. Quando os professores ficam sujeitos a diversas situações de indisciplina podem-se voltar para si na tentativa de procurarem justificações, o que também conduz a uma carga negativa, levando eventualmente a sentimentos de frustração:

“às vezes questiono-me: o que é que eu tive a fazer no ano passado numa turma para este ano estarem outra vez na mesma... não sei” (1C 9)

“e às vezes é muito complicado numa aula têm mais de metade do tempo a chamar a atenção para a maneira de falarem e à agressividade que têm uns com os outros” (1D 71)

Mais, em situações de indisciplina na sala de aula o professor podia sentir-se ameaçado no papel que representava ali dentro, desenvolvendo uma representação onde era a ele (o professor) que cabia a resolução dos mesmos... que era reforçada pelas expectativas e representações que os alunos tinham do papel do professor

“ou a maneira incorrecta como me responderam a mim, quer dizer, passo montes de tempo da aula a chamar a atenção para essas coisas, que tem a ver com a maneira de estar e com a falta de educação, enfim” (1D 72)

Como forma de contrariar esta tendência, as professoras Beatriz e Elsa (actuavam em par pedagógico) desenvolviam o sentido da auto-regulação, e relatavam que este trabalho diário com os alunos melhorou o clima de sala de aula,

“a saberem estar, na sala de aula, e depois também vêem se um colega se porta mal ah! Não podes pegar nessa cor porque tu gritaste ou empurraste no corredor, ou pronto na sala de aula fizeste” (1B 110)

A professora Carla referia-se a uma turma de currículo alternativo onde existia uma disciplina denominada Tutoria, e que pretendia fazer um acompanhamento individual dos alunos por parte da equipa pedagógica, e onde os professores promoviam um pouco a auto-regulação destes alunos

“agora na Tutoria, estamos a ver o comportamento deles, eles dizem quais são os comportamentos que têm na sala de aula, quais os que devem ter, as regras, não imaginas com oito professores dentro da sala de aula, com oito alunos como é que é aquilo, aquele pandemónio, ah! E a solução para tudo é a suspensão. Não pode ser, não é? (1C 67)

Em síntese,

As professoras apontavam para algumas características próprias da sua personalidade, como o ser autoritária e ao mesmo tempo desejar empatia, pelo que se percebeu que no entender das professoras estes alunos conferiam à função de professora alguns comportamentos inerentes ao papel de mãe, na medida em que suportavam o que não desejam, em prol de algo que devia ser bom, assim como uma mãe aplica um castigo para que o seu filho aprenda e não volte a errar.

Quando a gestão dos relacionamentos falhava, ou não se conseguia cumprir a primeira finalidade da profissão (ensinar e cumprir o programa) emergiam sentimentos de frustração e de desmotivação. Pelo contrário, as professoras Beatriz e Elsa, que estavam a desenvolver um projecto de inovação pedagógica numa turma do primeiro ano, referiram bons sentimentos quer em relação a si, quer enquanto profissionais, e salientavam as mais-valias de um trabalho conjunto no seu desenvolvimento profissional. As outras professoras revelaram um índice de colaboração baixo no trabalho com os seus pares. Na relação que estabeleceram com os alunos as professoras adoptaram um comportamento em conformidade com as práticas lectivas que dinamizaram, também já descritas, ou seja assumiram um relacionamento directivo característico de um profissional técnico, usando diversos tipos de poder, como o coercivo, o poder da recompensa e o poder legítimo. Relativamente ao trabalho entre professores, era ainda diminuto, pelo que se apontava o individualismo como uma característica vincada da profissão de professor, apesar de diversas situações de trabalho conjunto que são parte das suas funções docentes, como sejam o trabalho em grupo disciplinar e nos diversos conselhos de turma. Relativamente ao trabalho em grupo disciplinar emergiu uma auto-desresponsabilização, na medida em que o professor não se reconhecia como elemento pró-activo na conceptualização da definição de linhas mestras que conduziam o trabalho do grupo; relativamente aos conselhos de turma, notou-se que a transdisciplinariedade era ainda uma ideia conceptual, longe de ser operacionalizada no Projecto Curricular de Turma, das turmas em geral.

Relativamente às competências que as professoras assumiam enquadravam-se em quatro categorias diferentes: competências científicas, competências pedagógicas,

competências administrativas e competências de aprendizagem e de adaptação. As competências científicas centraram-se nos saberes próprios das disciplinas, e foram considerados centrais, por duas professoras, na identidade da sua profissionalidade. Por outro lado, as competências próprias da gestão da sala de aula, dos relacionamentos e da gestão dos conhecimentos foram associados às competências pedagógicas. Verificou-se que as professoras encontravam-se a trabalhar, essencialmente, num modelo de ensino de processamento de informação e, em complemento, centravam-se na mecanização de procedimentos como forma dos alunos assimilarem informação. Pelo que, emergiu o método expositivo assente na transmissão dos conhecimentos feita pelo professor, o que requeria que o professor desenvolvesse competências de estabelecer relacionamentos favoráveis, e de gerir e mediar conflitos no contexto de sala de aula. As competências administrativas foram apontadas como importantes numa lógica de complexificação da profissão e das funções desempenhadas pelos professores. Por último, as competências de aprendizagem e de adaptação dividiram-se em duas possíveis abordagens: pode ser entendida numa lógica intrínseca, adoptando posturas de compromisso interior com a aprendizagem, através da compreensão dos contextos nos quais se aprende e através do questionamento permanente; ou, pelo contrário, adopta-se uma lógica extrínseca, desenvolvendo-se assim uma necessidade, em virtude de políticas educativas diferentes, ou de alterações na organização escolar, ou ainda porque se conheceram os resultados de estudos realizados em investigação em educação matemática.

A falta de tempo foi uma das dificuldades mais referidas pelas professoras, com a preocupação de lhes fazer perder a criatividade, e consequentemente a necessidade de usar o método expositivo, e consequentemente, a interacção com o manual. Associado a este argumento apareceu a falta de equipamento nas escolas, em particular, no Colégio de Santa Clara, como elemento potenciador do ensino dirigido.

A outra dificuldade prendeu-se com a indisciplina na sala de aula e estava directamente relacionada com as fracas expectativas que os alunos atribuíam à instituição escolar, e portanto com o aborrecimento pelo que aprendiam neste contexto, e ainda pelos comportamentos de violência associados ao tipo de comunicação que

estabeleciam entre si. Consequentemente, as professoras desenvolveram sentimentos de frustração ao confrontarem as suas expectativas com o ritmo de trabalho e com as aprendizagens efectuadas.

1.3 Desempenho do Papel de Aluno

Da análise dos dados emergiu as representações que as professoras tinham dos seus alunos, da turma e da escola.

As características do meio de onde a maioria dos alunos do Colégio de Santa Clara cresceram foram apontadas, por um dos assessores de direcção, como um factor particular desta comunidade devido ao *défi ce cultural* das suas famílias. Em paralelo, o ensino voltado para uma classe média, e portanto dissonante com a realidade deste contexto dificulta a aprendizagem destes alunos.

Carla e Ana defenderam que os alunos eram o reflexo da estrutura familiar em que cresceram, e apresentavam este factor como forma de justificar os comportamentos que observavam nos seus alunos, sustentado em conversas com eles e em experiências de alguns (muitos) anos na instituição.

“Mas também no fundo eles também não tem, eles em casa não tem, e isso a gente sabe! Porque eles não saem com os pais, alguns não tem tanto carinho e às vezes não sei se não é uma autodefesa deles, alguns será, nem todos, mas nalguns é...” (1C 137)

Ana e Carla defenderam que para que o aluno seja activo na sua aprendizagem, ele terá que lhe dar valor intrinsecamente, e portanto tem de perceber que as suas acções também influenciam o processo. No entanto, consideraram que estas características estavam dependentes de uma escalada de responsabilidade que brota da maturidade que estes alunos vão adquirindo com o seu desenvolvimento. Ou seja, os alunos mais novos, ainda com fraca responsabilização, e portanto muito imaturos, não compreendiam que

as suas acções interferiam na sua aprendizagem, e portanto era necessário ser-se directivo e autoritário, com vista ao sucesso do aluno. Por outro lado, com alunos mais velhos (ainda que esta diferenciação seja bastante subjectiva), estavam num patamar em que eram, de alguma forma, responsáveis, e portanto estavam num processo de maturidade já iniciada, e já compreendiam que as suas acções interferiam no processo de ensino-aprendizagem, para o seu sucesso ou insucesso. Neste sentido, a sua acção enquanto educadores e professores colidia com as acções dos alunos, que consideravam determinantes. Estas situações tornaram-se evidentes quando as tarefas designadas aos alunos, tinham lógicas de controlo que lhes eram externas, isto é quando o trabalho escolar era imposto pelo professor e controlado quer ao nível da sua execução correcta, quer ao nível do seu empenho (Perrenoud, 1995). Assim, a responsabilidade de aprender, que residia no aluno, e não no professor, diluiu-se pois o professor situava-se no paradigma da transmissão, e não na mediação da construção dos conhecimentos:

“Agora, é preciso que ele tenha uma certa maturidade para poder compreender que terá influência o seu comportamento, a sua atitude, as actividades, as ideias, a maneira de pensar, tudo tem reflexos na aprendizagem. Portanto, o aluno só começa a ter consciência disso quando tem alguma maturidade, quando são miúdos muito jovens não tem essa consciência” (1A 106)

“Portanto, acho que só os alunos mais velhos é que têm uma certa autonomia para ter consciência disso, os mais novos, por vezes, não tem consciência que os comportamentos que têm, positivos ou negativos, têm influência na aprendizagem” (1A 108)

Encontramos duas realidades no discurso das professoras: por um lado os alunos com altas expectativas em relação à escola, motivados pelo ambiente familiar, e por uma expectativa de futuro; por outro lado, e em muito maior número, alunos que tinham expectativas baixas em relação à escola, também, motivadas pela família e por outras vivências fora da escola onde melhor se revêem.

A professora Beatriz revelou que alunos tinham expectativas altas em relação à escola e que através da escola poderiam escolher o seu futuro, apesar dos seus alunos serem do primeiro ciclo do ensino básico:

“Em relação a esta turma, ainda não sei... mas no ano passado fiz um inquérito aos miúdos e é engraçado que os miúdos tinham uma boa expectativa, eles achavam que iam chegar longe, que sabiam muito, que pronto, que conseguiam chegar onde queriam” (1B 85)

De uma forma geral as professoras consideraram que as expectativas dos alunos em relação à escola eram baixas, sendo o contexto familiar a fonte de construção dessa visão. Para Elsa, e visto esta professora trabalhar neste ano lectivo com alunos do primeiro ano do ensino básico, considerou que a leitura era o primeiro objectivo dos seus alunos.

“Temos depois outro tipo de situações, em que as escolas não dizem nada aos alunos, eles não tem expectativas nenhuma em relação à escola e também não tem expectativas de vida propriamente. As famílias também não lhes incutiram expectativas nenhuma mesmo associadas, enfim, eu acho que são crianças que no geral não têm nenhuma expectativa, portanto a escola nada lhes diz” (1A 98)

A construção destas opiniões é de extrema importância, pois os alunos, e por inerência, o seu posicionamento face à aprendizagem é decisivo no sucesso escolar do seu percurso pela escolaridade. As professoras centraram o problema na organização e no empenho que cada aluno demonstrava situando-se, mais uma vez, no paradigma do ensino expositivo utilizando uma estratégia tradicional de estar em situação de sala de aula. Deste modo, espera-se que o aluno, desde tenra idade, seja um profissional do estudo, caracterizado por desenvolver um trabalho repetitivo e fragmentado, em que o professor o vigia e submete a um regime de recompensas e castigos, o avalia em permanência quer sobre a sua pessoa quer sobre as suas qualidades de carácter (Canário, 2005).

“Influem de forma exógena, portanto digamos que comportamentos que eles poderão ter consciência de que aquele comportamento influi, vamos lá ver um aluno habituado a organizar-se que têm cadernos diários muito bem organizados, materiais organizados, esse aluno está a influir na sua aprendizagem mesmo que a organização lhe tenha sido incutida do exterior e não lhe tenha sido ele próprio a valorizar a organização” (1A 107)

Existe, um processo pelo qual todos os alunos passam desde o início da sua escolaridade, que se concretiza em aprender a representar o papel que dele esperam os pais, os educadores, os professores e até os colegas... é, no fundo, aprender a ser aluno... que pode ser considerado de uma forma lata, no contexto do sistema educativo e do percurso que o Ministério da Educação espera que todos os alunos façam, ou visto de uma forma particular, se encararmos uma escola, ou uma turma em particular.

“mas também se são alunos novos adaptam-se, aprendem as regras num instante, e sabem qual é o *modus vivendi* e portanto adaptam-se rapidamente, portanto há aspectos positivos e negativos”
(1A 125)

Por outro lado, também os professores já construíram as suas representações do que se espera de um aluno, aliás também já viveram essa realidade e em muitos casos comparam as suas vivências com as dos seus alunos. De facto, as professoras estabeleceram uma relação directa entre o que consideravam ser um aluno interessado, (hábitos de trabalho, organização, autonomia) e o sucesso escolar desses alunos encarando que estes eram factores que o potenciavam. Assim, identificaram o problema da escola contemporânea, pois os alunos, na esmagadora maioria, já não aprendem pelo prazer de saber, mas pelo contrário para se protegerem de sanções ou de medidas selectivas, ou ainda para garantir vantagens materiais ou o acesso a uma carreira (Perrenoud, 2001).

“mas se não for um aluno que perde os materiais, que destrói etc, ele vai aguentando pelo menos até meio da escolaridade do ensino obrigatório e conseguirá obter resultados satisfatórios, isto a nível de alguns princípios organizativos” (1A 111)

Nota-se ainda uma discrepância muito grande entre o que os alunos pretendiam da escola, encarado como os resultados, e o nível de empenho que investiam nessa mesma escola, o que não era de todo congruente e que podia ser entendido de algumas formas: não tinham consciência do percurso escolar que seria necessário para obter um grau académico de acordo com a profissão que desejavam; ou, consideravam que o

facilitismo os acompanharia ao longo do seu percurso escolar; ou ainda, que essas ambições se concretizariam por influência externa de alguém ou de alguma coisa, como se de um totoloto se tratasse:

“Para eles, porque por exemplo, na turma em que eu tenho duas ou três... uma quer ser arquitecta, outra quer ser educadora, outra quer ser médica, e eu acho isso muito bem, vocês continuam no ensino regular, tem que estudar o quádruplo ou o quántuplo daquilo que estudam agora, mas eu acredito que com esforço vocês conseguem” (1C 128)

No entender das professoras, os alunos preocupavam-se com aquilo que já perceberiam que lhes garantia sucesso quer no interior da escola, quer junto à família e adultos em geral, que era obviamente um produto da educação em massa, da taylorização do ensino, aceite em geral pela sociedade, e em particular, pela própria classe docente.

“Alguns preocupam-se muito com os resultados, com o ter positiva ou ter negativa, ter boas notas e o primeiro pensamento que têm é em termos de nota e só depois o que é que eu aprendi, o que é que eu sei fazer, o que é que eu faço com isto que aprendi na escola. Primeiro que tudo é a classificação, é a nota, e” (1D 83)

Entendeu-se ser relevante perceber como as professores faziam a leitura das relações que os alunos estabeleciam entre si, pois pareceu ser uma dimensão importante quer na aprendizagem que os alunos fazem, quer no clima de sala de aula, quer ainda nas relações interpessoais que estabeleciam com os adultos e com os professores.

A professora Carla mencionou que as relações interpessoais dos alunos da sua turma eram bastante conflituosas e condicionavam as expectativas pela escola e pela aprendizagem que alguns dos elementos da turma demonstravam. Mais, nas palavras desta professora as relações entre pares potenciavam o de abandono escolar.

“Sim, sim, aquela turma ali está... aliás, alguns miúdos não querem vir à escola mesmo por causa dos colegas que lhes batem dessa turma. As meninas... são oito rapazes e duas raparigas, há uma que já não vem desde o princípio do ano, e eles disseram ela tem medo de vir à escola

por causa dos colegas da turma, e a outra menina também já disse à directora de turma que vai deixar de vir...” (1C 42)

A imagem que as professoras construíram dos seus alunos, emerge a partir das suas representações sobre o acto de aprender, a sua relação com o saber, neste caso particular o saber escolar ou de outros professores.

Assim, quanto ao posicionamento dos alunos assumiam relativamente às aprendizagens que realizavam, emergiu das entrevistas com as professoras a ideia de que o aluno era a chave para a sua aprendizagem, à medida das suas vontades, interesses e empenho. Assim, e como já o tinham feito anteriormente, revelavam pesar perante a esmagadora maioria dos alunos, pois já não aprendem pelo prazer de saber (Perrenoud, 2001), característica que associavam à função de aluno:

“Não é sozinho, claro que não, não é um processo em que esteja sozinho, mas a sua predisposição a sua disponibilidade tem muita influência, ou por outro lado a sua rejeição. Se tem curiosidade se está disposto a aprender, tenta, procura, investiga e pergunta” (1D 98)

Por outro lado, aponta-se o conceito que os alunos constroem da escola enquanto instituição, como aliás nos referiu a Directora do Colégio, quando salientava que *acho que eles não tem, tal como a maior parte dos miúdos deste país, não tem muito interiorizado que é necessário aprender, ou que é necessário aprender na escola, e que a escola lhes pode que trazer benefícios na maneira como os ajuda a organizar o conhecimento que os rodeia...* De facto, o problema surge quando estamos perante alunos que não consideram a escola como algo positivo e desprezam o saber que lhes é veiculado neste espaço, em parte porque não se interessam pelos currículos que os professores tentam ensinar, em nome da sua honestidade para com a entidade empregadora e para com aquilo que consideram ser o seu dever.

“é uma barreira... e, é, porque eles depois não tem gosto, não tem força de vontade, e mesmo que tu faças o pino eles nunca acham piada, tu até podes pensar que vais fazer uma actividade muito engraçada, e na verdade é!” (1C 134)

“que são as aprendizagens, e o que é que se faz com elas, ou o que não se faz... e os miúdos perguntam “para que é que eu preciso disto?” e, eu respondo “se calhar não vais utilizar mesmo, mesmo essa matéria, esse conteúdo que tivemos aqui a abordar, mas se calhar desenvolveu-te um bocadinho o raciocínio”, e eles ficam assim a olhar, ah!” (1D 91)

No contexto onde decorreu o estudo, Colégio de Santa Clara, e como afirmou a Directora do Colégio, os resultados do segundo trimestre foram bastante fracos. Isto revelou que os alunos, na sua maioria viveram situações de insucesso ou de desinteresse pelo que, como realça Perrenoud (1995) e Canário (2005), o aluno pode adoptar estratégias de defesa, tais como investir pouco na própria aprendizagem, perceptível através de se considerar incompetente face a uma estratégia, ou abreviar a resolução da tarefa usando o mínimo tempo a reflectir, a verificar o seu raciocínio ou os seus cálculos, protela o seu início, fingir que se interessa pelos problemas e exercícios propostos ou ainda se recusar explicitamente a fazê-lo. Emergiu das entrevistadas exemplos desta realidade:

É um bocado difícil, portanto e deveria de ser a partir daquilo que eles gostam que nós dávamos a aula, só que como eles não gostam de nada (1C 31)

e quando lhes dizemos o que querem fazer, ah tocar flauta, quero ir para a rua, eu pessoa tem que ser impor e arranjar alguma maneira (1C 32)

De facto, este tipo de situações gera sentimentos de frustração nos professores, uma vez que as expectativas construídas durante a planificação da aula, ou através da preparação dos materiais, não correspondiam às reacções dos alunos no contexto de sala de aula.

As professoras, embora descrevessem e analisassem os diversos factores de instabilidade face à aprendizagem que rodeavam os seus alunos, não construíram uma reflexão com base na realidade do contexto em que trabalhavam, o que levou ao aumento de desmotivações e frustrações em relação às respostas dadas pelos alunos, quando expostos às suas reacções no contexto de sala de aula. Carla refere mesmo que

exige aos seus alunos o seu envolvimento afectivo nos recursos que utiliza nas suas aulas:

“E digo-lhes mesmo tive aqui com tanto esforço, em casa, no computador, ou outra coisa qualquer e vocês... mesmo numa visita de estudo, vocês gostam de sair, se não é a esta, vamos a outra e vocês nunca ficam contentes com aquilo que nós vos damos!” (1C 136)

Por outro lado, as professoras referiram que na sociedade de hoje a escola enfrenta diversos adversários (televisão, Internet, software, etc.) contra os quais lhe é bastante difícil lutar, e que está longe de conseguir atenuar este problema:

“eles agora tem a Internet, a televisão tem montes de coisas onde podem ir buscar outras aprendizagens, claro que esta é sempre a tradicional, não é?” (1C 105)

Em suma,

As professoras consideraram que os alunos tinham fracas expectativas em relação à escola, e atribuíram como causa, essencialmente, o meio familiar de origem, caracterizado por um défice cultural. Relativamente aos relacionamentos interpessoais, apenas a professora Carla expressou alguma indignação quanto à natureza das interacções entre os alunos, de cunho violento. A relação dos alunos com o saber foi marcada por conotações negativas, consequência do valor que atribuem à escola. De facto, as baixas expectativas em relação à Instituição Escolar, reproduzem-nas relativamente ao saber escolar.

1.4 Desenvolvimento Profissional

A análise do discurso das professoras fez emergir a forma como estas encaram o seu projecto de desenvolvimento pessoal, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Elsa foi a única professora que se referiu à aprendizagem realizada na sua profissão, sem estar ligada a uma formação organizada exteriormente, em parte devido

ao projecto de inovação educacional em que se encontrava envolvida. A formação a que se refere diz respeito a metodologias e práticas no interior da sala de aula e não tem a ver com informações, relativos a legislação ou actualização de programas ou ainda ao estudo de disciplinas ou níveis de ensino que os professores possam a estar envolvidos no ano em que decorreu o estudo:

“achamos que nesse momento da nossa carreira era importante... mudou alguma coisa e, procuramos, pesquisamos, não foi uma coisa de uma hora para a outra! Nós pensamos isso no começo do ano passado e começamos a pesquisar alguma coisa, na Internet, procuramos alguns livros de bibliografia de par pedagógico” (1E 12)

Elsa apontou a sua prática lectiva como um campo de aprendizagem de excelência, e apesar Beatriz não o ter mencionado também faz parte desta aprendizagem, uma vez que ambas trabalham em par pedagógico. De facto, o conhecimento prático só se adquire pela prática e no aprofundamento deste tipo de conhecimentos encontra-se a base para o aperfeiçoamento da prática na sala de aula (Ainscow, 1998). Para tal é necessário que os professores tenham a capacidade de reflectir sobre as situações de aprendizagem que proporcionam. Estas professoras desenvolveram recursos que lhes permitiu fazer uma reflexão em dois tempos distintos: no momento em que a fizeram, quando escreviam no seu diário de bordo, e num momento posterior, quando o lerem:

“Quando trabalharmos com plano individual, nós ainda não trabalhamos porque estamos no primeiro ano, agora o diário é muito importante para a avaliação deles, e para a nossa também é importante” (1E 100)

Carla salientou a importância dos anos de ensino no seu desempenho profissional, uma vez que são a fonte dos seus conhecimentos pedagógicos e não de um estágio pedagógico, que nunca frequentou e que parece não dar relevância. Esta foi uma posição semelhante à anterior, pois tudo leva a crer que os saberes foram adquiridos durante a trajectória pré-profissional e nos anos de carreira que já contabiliza, isto é, quando da socialização escolar, através da compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que são mobilizados e utilizados em seguida quando da

socialização profissional. Desta forma, e como defende Tardif (2002), pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional tem raízes na sua história de vida, que se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de convicções, de representações, mas também de hábitos práticos e rotinas de acção:

“Eu ainda por cima nunca fiz estágio, a minha planificação é aquilo que eu vou aprendendo”
(1C 76)

Perante o cenário descrito nas suas diversas vertentes (escola enquanto contexto profissional em que trabalhavam, com os recursos disponíveis, e da disciplina que leccionavam; a caracterização que fazem de si e dos seus pares enquanto profissionais; a caracterização que fazem dos alunos com quem trabalhavam) as professoras descreveram o percurso profissional que desejavam e que, em certa medida, supria as dificuldades que apontaram, através de um plano de acção:

Assim, ao nível das necessidades sentidas para formação referiram-se várias dimensões da profissão de professor tal como os recursos que se utilizavam na sala de aula e que podiam estar disponíveis na escola:

“porque pode haver recursos e sentirmo-nos incapazes de os utilizar, ou de lhes dar uma boa utilização” (1A 89)

Os maiores problemas referidos pelas professoras disseram respeito à caracterização feita aos alunos, em paralelo com as práticas lectivas, a gestão de conflitos no contexto da aprendizagem, e ainda, a desenvolverem um bom clima de sala de aula que:

“eu acho que devíamos ter condições para poder e saber gerir conflitos, é o que eu sinto mais... o que eu acho que me falta um bocadinho, eu acho que é... é mesmo formação na área de gerir conflitos, que às vezes é complicado, com estes miúdos pequeninos não, mas com miúdos mais velhos eu acho que às vezes é difícil sem saber gerir os conflitos da sala de aula” (1B 73)

Por último, a necessidade de descobrir como trabalhar cooperativamente no contexto da aprendizagem, neste caso referido pela professora Elsa, que já trabalhava neste sentido, ou ainda outra forma de trabalhar que contorne o método expositivo e tradicional que predomina, em particular, neste colégio.

“agora penso é que da maneira como as coisas estão organizadas menos o professor tem possibilidade de ensinar, porque é uma forma tradicional que eu acho que devia ser melhorada ou modificada, com outros recursos, não sei” (1C 107)

A necessidade de mudança é um sintoma de uma reflexão sobre a prática que tem trazido algumas frustrações e desalentos à profissão e é também o primeiro passo a dar no sentido das alterações das práticas. E, como Fullan (1982) advogava, para uma mudança ter sucesso tem de ser compreendida pelas pessoas implicadas no decurso de mudança e, a sua compreensão e aceitação têm de ser maturadas, pois uma mudança, em especial quando se centra na forma de agir e pensar das pessoas, é difícil e morosa. De facto, a professora Elsa referiu que passou por uma fase de descontentamento, que foi desencadeadora da necessidade de mudança:

mas só pude mudar isso quando essa mudança ocorreu dentro de mim. Aquilo foi importante quando aconteceu naquele momento, aí foi mais fácil porque eu tinha muita literatura em casa, li espontaneamente, quase que li escondida para não querendo dar o braço... *'tá bem, vou ler...* mas comecei lendo até que um dia pedi ajuda (1E 111)

Na linha do que atrás foi defendido, tentou-se perceber, através dos discursos, com que atitude é que estas professoras, embarcaram nesta nova aprendizagem promovida pela Oficina de Formação, e que é central neste estudo, pois foi essa forma de estar que podia determinar as suas aprendizagens e saberes. Assim, a análise do discurso deixa antever que o que motivou a maioria destas professoras a frequentarem a oficina de formação não estava intimamente ligado com as necessidades de formação que veicularam. A professora Dora, referiu que o interesse pelo tema e o facto de aprender algo de novo, e totalmente desconhecido, foi o que a motivou:

“não tenho uma ideia do que é que é a aprendizagem cooperativa. E por isso mesmo me inscrevi na formação” (1D 126)

Por outro lado, Elsa enquadrou esta nova aprendizagem na partilha e no desenvolvimento da comunidade docente do colégio como forma de fortalecimento das relações profissionais. Esta professora referiu que tinha vivido uma situação de partilha na sessão de sensibilização, que foi prévia à oficina. De facto, devido a alguns conhecimentos que já tinha adquirido relativamente ao tema em questão, Elsa, considerou que a oficina ia essencialmente estimular os laços profissionais entre os colegas

“mas acho que é sempre bom haver uma troca, eu acho que mais importante que aquilo ali, é que nós dentro do colégio estamos juntos, e eu vi ali uma cumplicidade que eu não vi nos outros, que nunca vimos, só ali, nunca vimos!” (1E 181)

“Eu acho que essa Oficina de Formação pode servir para que nós possamos trocar experiências, e até humildemente aceitar a opinião dos outros, críticas, opiniões: acho que assim é bom, acho que assim não é...” (1E 183)

Pelo contrário, a professora Ana referiu não criar expectativas em relação à formação. Esta postura pode ter se devido à atitude face à aprendizagem que esta professora revelou, e não ao tema da oficina de formação, em particular:

“Não pensei muito no caso. Não tenho nenhuma expectativa concreta, fui aquela acção de sensibilização que houve” (1A 129)

“Hoje acho que já não sinto aquela expectativa de que vou aprender” (1A 131)

Para Beatriz principal motivação prendeu-se com a sua aprendizagem e com o seu desenvolvimento profissional, na medida em que pretendia alargar o seu reportório de práticas lectivas. Numa situação intermédia encontravam-se as professoras Carla e Dora que não tinham grandes expectativas, mas que consideravam que seria vantajoso para o seu percurso profissional, e pessoal, desenvolverem conceitos nesta área. O que

esperavam da formação centrava-se em conseguir implicar os alunos nas suas aprendizagens:

“Eu gostava de aprender a ser uma professora diferente mesmo, que conseguisse mesmo implementar com os miúdos um ensino cooperativo, isso é eu gostava mesmo” (1B 114)

“Bom, não vou pensar que vou tirar dali coisas brilhantes e vai tudo correr muito melhor, não é esse o meu pensamento” (1D 115)

“e de arranjar outras formas de estar dentro da sala de aula, em que os miúdos estejam mais entusiasmados e participativos, já não digo que aprendam mais...” (1C 169)

A professora Beatriz referiu expectativas também em relação à dinamização da formação, talvez pela motivação que demonstrou anteriormente, ou porque estava envolvida num projecto de inovação pedagógica na linha da oficina de formação:

“penso que a teoria tem de estar ligada à prática, de qualquer das formas, penso que... e já estou a tirar alguns saberes em relação à oficina de formação e penso que irá ser bastante interessante e será bastante enriquecedora, pelo menos eu tenho a expectativa que na parte prática vai ser bastante enriquecedora... pelo menos algumas coisas já tirei de lá...” (1B 113)

A professora Ana referiu-se a experiências anteriores de formação como pouco positivas, e que desenvolveram nesta professora uma relação problemática com a procura e a frequência de formação:

“não é a primeira acção de formação que eu faço, já fiz muitas... no fundo, no fundo, a sensação que eu tenho quando olhamos à distância para a acção de formação que fazemos é que muitas delas sentimos que não adiantámos nada em lá ir, outras o que sentimos é que já sabíamos aquilo, mas ajudou-nos a ver aquilo concretizado no papel, ou organizado de outra forma, mostrou-nos uma abordagem diferente diante da questão ou do problema” (1A 130)

Em suma,

Salienta-se que também nos adultos foi necessário uma predisposição para que a aprendizagem acontecesse, e que claramente, as professoras Elsa e Beatriz estavam mais voltadas para o seu desenvolvimento profissional, talvez devido ao desafio do

projecto em que estavam inseridas. Verificou-se que as professoras tendiam a centrar a sua formação, por um lado na utilização de recursos que desconheciam, ou por outro lado, na gestão dos conflitos na sala de aula. Sentiram uma necessidade de mudança, que podia ter emergido da acumulação de sentimentos de frustração, ou de situações desagradáveis. As professoras não procuravam respostas ou soluções para as suas dificuldades, através da frequência da Oficina de Formação, uma vez que a motivação que enunciaram não correspondia às necessidades de formação que mencionaram. Neste sentido, também não desenvolveram expectativas relativamente às aprendizagens e ao seu desenvolvimento profissional.

1.5 Representações sobre a Aprendizagem Cooperativa

Emerge da análise do discurso, que as professoras quando iniciaram a Oficina de Formação, já tinham iniciado a construção do conceito central da formação. De facto, nas suas representações, a aprendizagem cooperativa fundamentava-se no trabalho de grupo:

“e numa situação de aprendizagem cooperativa os alunos aprenderão em conjunto mais do que com a intervenção do professor” (1A 139)

“Mas tem de ter sempre a preocupação de que não está sozinha, mas está com um grupo, ou com outra pessoa, trabalhar a pares, ter essa consciência” (1C 181)

“aprendizagem cooperativa faz-me lembrar sobre cooperação, trabalho de equipa, pode ser entre alunos ou entre professores” (1D 124)

As professoras associaram ao trabalho de grupo, a comunicação que se deseja estabelecer entre os seus elemento. De facto, é através do diálogo que se torna possível a partilha e a construção de consensos no interior do grupo:

“Cooperar acho que tem muito a ver com interagir, partilha, partilhar opiniões, debater, ajudar uns aos outros” (1D 131)

“E isso assim é que eu acho que é verdadeiramente a aprendizagem cooperativa, e aprender a partilhar e envolver-se, saber que tem que aprender, deve aprender, aquilo que é mais interessante para ele, e também aquilo que não é interessante” (1E 188)

As professoras referiram ainda a importância da cooperação ao nível do trabalho de professores, com vista a promover aprendizagem cooperativa junto dos alunos.

“Mas primeiro, principalmente se nós, dentro do nosso colégio, quisermos fazer isso temos que aprender a partilhar, aprender a trabalhar cooperativamente entre nós, senão não existe aprendizagem cooperativa, senão não é aprendizagem, mas ensino, pode até ser ensino, mas aprendizagem não há!” (1E 190)

As representações que as entrevistadas tinham do papel do professor, no âmbito de uma sala de aula organizada cooperativamente, centravam-se na mediação da aprendizagem dos seus alunos, e também da sua própria aprendizagem:

“o professor estará ali como gestor, nem será bem gestor em que cada um... em que as crianças aprendem umas com as outras, penso eu... para mim...” (1B 117)

“sabes que eu ainda não li nada acerca disso... arranjar outra forma de ensinar, mas também aprender mas de forma mais cooperativa, mais...” (1C 178)

A mudança de paradigma que foi atribuída à função do professor foi entendida como menor pela professora Ana, na medida em que a descreveu como um “papel reduzido”, estando, talvez, a compará-la com o desempenho do professor numa aula de ensino dirigido. Cochito (2004) defende que o papel do professor em dinâmicas de aprendizagem cooperativa torna-se de bastante diferente e mais complexo, uma vez que passa por motivar e orientar os alunos, observar ou supervisionar, avaliar com vista a dar feedback permanente aos alunos, e ainda a reflectir criticamente sobre a metodologia que aplica. De facto, Ana referiu que quando se utilizam dinâmicas cooperativas em situação de sala de aula, o professor mobiliza estas capacidades:

“mas ele [o professor] terá que estar sempre presente pelo menos como organizador dos trabalhos, distribuição e sugestão de tarefas e trabalhos, mediador na sala de aula quer de ritmos de trabalho, temas, conflitos, portanto o professor está sempre presente” (1A 140)

Por outro lado, emergiu da análise das entrevistas o papel que os alunos deviam desempenhar numa situação de aula cooperativa, visto sob o prisma das professoras. Assim, era esperado que os alunos, no contexto de aprendizagem cooperativa, se inter-ajudassem. Esta foi a característica mais referida pelas professoras:

“e sobretudo um sistema em que os alunos se entre-ajudam até é suposto que o professor ajude sempre em qualquer ocasião” (1A 138)

“aprendem uns com os outros e constroem o seu saber, cada um” (1B 118)

Relativamente às dinâmicas da aprendizagem cooperativa, as professoras Carla e Dora, referiram que seriam diferentes, sendo vaga a sua descrição:

“Talvez tenha a ver com... numa sala de aula haver a tal cooperação, havendo uma maneira de trabalhar, se calhar diferente da maneira de trabalhar a que estamos habituados ou que aplicamos na sala” (1D 129)

Já Elsa, talvez devido à experiência proporcionada pelo projecto de inovação em que se inseria, ou devido à sua pesquisa sobre o tema, referiu o diário escrito como um instrumento de trabalho para realizar a reflexão sobre a acção:

“e [o diário escrito] dá para pesquisar, para reflectir, muito bem. Eu acho que este diário é muito importante porque é um diário não é uma ideia nossa, este diário é uma coisa que já se faz há muitos anos na aprendizagem cooperativa, se faz um diário, é bom, é importante fazer” (1E 99)

Verificou-se que as professoras associavam a aprendizagem cooperativa ao trabalho de grupo, que já realizavam em algumas aulas. Para além isto, foi referido que dinamizando actividades cooperativas sentiam a função de professor como menor. Por outro lado, o que as professoras esperavam da postura dos alunos, quando dinamizarem actividades cooperativas, era que estes se inter-ajudassem. Neste sentido, a grande diferença que as professoras encontravam entre trabalho de grupo e aprendizagem

cooperativa centrava-se nas relações interpessoais entre os pares e também ao nível da responsabilidade individual na concretização das actividades. Relativamente a dinâmicas de sala de aula, próprias da aprendizagem cooperativa, as professoras não referiram nenhuma. De facto, foi referido que estas deveriam ser diferentes, pelo que se considera que as professoras tinham poucos conhecimentos desta dinâmica, ressaltando, as professoras Beatriz e Elsa que estavam envolvidas no projecto de inovação pedagógica para o primeiro ciclo e que traçaram um rumo em direcção à cooperação.

2 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS POSTERIORES À OFICINA DE FORMAÇÃO

Após a frequência da Oficina de Formação, e no início do ano lectivo seguinte, realizaram-se as segundas entrevistas. Estas entrevistas centraram-se no desenvolvimento profissional das professoras em causa, quer através de uma aprendizagem informal, quer através da frequência da Oficina de Formação, e nas representações que as professoras desenvolveram acerca da dinâmica da aprendizagem cooperativa, vista sob diversos aspectos como a forma de estar do professor e dos alunos em situação de sala de aula, as dificuldades sentidas pelas professoras na sua implementação, os efeitos positivos que encontraram na sua dinamização e ainda, sob o aspecto particular da leccionação da matemática.

2.1 Desenvolvimento Profissional

O projecto de desenvolvimento pessoal de cada indivíduo passa pelas suas dimensões pessoais e profissionais. Neste ponto entende-se que a aprendizagem é

realizada em função da própria pessoa do professor. Pretende-se fazer uma comparação entre o que foi referido pelas professoras deste estudo relativamente às primeiras entrevistas e após o percurso da frequência da Oficina de Formação.

Tal como nas primeiras entrevistas, as professoras que estavam inseridas no projecto de inovação pedagógica no primeiro ciclo foram as que revelaram ter o hábito de procurar informação na área profissional:

“Nós, a Beatriz e eu, nós temos pesquisado muito, acho que nós nos tornamos um pouco, já éramos um pouco, assim ratos de biblioteca, íamos à Internet, procurávamos sempre muita coisa, entrámos em contacto com outros colegas através de um fórum que tem de aprendizagem cooperativa, e não só, porque não é só isso, tem muito mais do que isso, aquilo que eu aprendi...” (2E 18)

Aparentemente a Oficina de Formação não terá sido determinante na necessidade das professoras procurarem conhecimento, dentro ou fora da temática desta oficina, em paralelo com o que desenvolviam, em parceria com a formadora e com os colegas quer do grande grupo, quer do grupo de trabalho autónomo. Ainda que, os conhecimentos sobre a temática fossem amplamente considerados desconhecidos para algumas professoras.

Relativamente à aprendizagem fruto das suas experiências de sala de aula, Beatriz referiu um exemplo onde clarificou que a análise e a reflexão sobre a sua acção em situações de aprendizagem, que desenvolve a sua prática profissional:

“nós por exemplo mandámos um exemplo simples, que é o da roupa e o da troca, para cortar e para pintar e depois para fazerem as diversas combinações... e eles fizeram e fizeram no quadro e ainda houve miúdos que não perceberam... e voltamos a fazer e depois uma fez os desenhos no quadro e explicou como tinha feito e depois voltámos a mandar para casa para ver se eles faziam, e ainda houve alguns que não foram capazes de fazer, e voltamos a explicar...” (2B 58)

“mas este era um problema sem contas, e às vezes há alguns assim para... eles perceberem” (2B 59)

Nenhuma outra professora referiu ter realizado aprendizagens a partir da sua experiência quotidiana lectiva, o que permite pressupor que não encaravam a prática profissional como potencialmente formadora, o que leva a pensar que estas professoras encaram a aprendizagem também como algo formal e que é gerido exteriormente.

O trabalho com os pares foi uma dimensão que surgiu da análise das segundas entrevistas, uma vez que pela frequência da oficina de formação se pedia o trabalho em pequenos grupos autónomos. A professora Beatriz referiu a importância em trabalhar em grupo com a sua colega, talvez devido à sua predisposição para cooperar, ou por já ter desenvolvido competências de cooperação devido ao projecto que estava envolvida:

“não!... gosto de estar envolvida, dá-me alguma realização pessoal, gosto de estar a trabalhar com a minha colega, porque eu acho que dá mais segurança, e acaba por dar um certo incentivo e por as pessoas a trabalhar... as duas é mais fácil...” (2B 57)

De facto, a única professora que referiu as potencialidades de trabalhar com pares para a sua aprendizagem foi a professora Beatriz, que já trabalhava com o seu par pedagógico, donde se pode inferir que não foi algo que foi desencadeado pela frequência da oficina de formação, mas que já era uma prática corrente no seio deste grupo de trabalho. Assim, considera-se que a frequência da oficina de formação não fez, nas professoras abrangidas por este estudo, emergir uma necessidade de trabalhar conjuntamente.

Da análise de conteúdo, emergiu o sentir que as professoras construíram relativamente à Oficina de Formação, quer ao nível das suas expectativas em relação à formação, quer ao nível de seu empenho e disponibilidade, assim como relativamente às aprendizagens que efectuaram e, por último, no que diz respeito às suas perspectivas de continuar a dinamizar actividades cooperativas com as suas turmas num futuro próximo.

Nem sempre as expectativas foram alcançadas, apesar de este aspecto não ter sido verbalizado claramente pelas professoras, e o caso mais revelador é o caso da professora Beatriz que declara que

“eu pelo menos não fiquei desanimada, até gostei bastante...” (2B 7).

A professora Elsa colocou as expectativas no aumento da partilha e no desenvolvimento de uma comunidade cooperativa no contexto do colégio, pois considerava que, relativamente aos conhecimentos, e para si, a frequência desta formação não foi significativa. No entanto, referiu a preocupação de, no futuro, os seus alunos encontrarem professores capazes de continuar o trabalho cooperativo que já desenvolvia com os seus alunos:

“Em primeiro lugar, a minha primeira expectativa era que este tipo de ensino fosse mais divulgado, que outras pessoas aplicassem, porque acho que não vale muito a pena estarem poucos a trabalhar nisso, porque depois há o seguimento do estudo das crianças... e isso foi em parte... acho que conseguimos atingir algumas coisas, acho que as pessoas, naquela formação, ficaram motivados” (2E 1)

A partilha foi de facto bastante referido pelas restantes professoras, como algo positivo que aconteceu na formação, apesar de no caso da professora Ana, não fazer uma distinção entre esta formação e outras que já tenha frequentado:

“É sempre uma experiência positiva, portanto, como já fiz variadíssimas acções de formação, já sei que vou levar uma bitola, sei que vou contactar com colegas, aprender coisas diferentes, mas nunca levo expectativas muito altas” (2A 9)

Já a professora Dora referiu que, não obstante, ter havido momentos de partilha com os colegas envolvidos na Oficina de formação, não houve transposição dessa metodologia para os contextos de práticas quotidianos.

Elsa, reforçou que o desenvolvimento profissional dos professores não pode se restringir à frequência de formações, uma vez que é apenas a base de um conhecimento que se consolida com o aprofundamento pessoal, quer a nível teórico, quer a nível das práticas:

“embora não tenham adquirido muitos conhecimentos para isso porque os conhecimentos não é uma informação que é dada assim, é uma pesquisa, muito estudo... é eterno... tem que estar

sempre estudando e pesquisando as coisas novas... e se as pessoas ficarem só pela formação...”
(2E 2)

A avaliação das professoras, referindo-se à oficina de formação, foi globalmente positiva não se objectiva, no entanto, em aspectos particulares desta:

“acho que foi positivo, não atribuo uma classificação mas acho que aprendi... não foi o tipo de oficina que se chega ao fim e pensasse que foi tempo gasto e para ganhar uns créditos, não! acho que foi interessante” (2D 82)

Como aspecto negativo, a professora Elsa referiu a apresentação de poucos trabalhos práticos, quer por parte da formadora, quer por parte dos colegas da formação. De facto, foram poucas as experiências de cooperação, em situação de sala de aula, que estas professoras experimentaram com os seus alunos. Considerando que estas professoras estavam a promover a sua aprendizagem nesta área, e que a Oficina de Formação ocorreu de Janeiro a Julho, ao longo do segundo e terceiro períodos do ano lectivo, realizar duas experiências de aprendizagem cooperativa com as suas turmas não denuncia aparentemente uma alteração significativa nas suas práticas.

“Mas que elas [formadoras] tenham utilizado connosco... fiz duas actividades no decorrer da acção” (2A 28)

Elsa reconhecendo o pouco empenho dos formandos, associa-o ao clima de desmotivação dos professores inseridos no contexto do estudo, no caso o Colégio de Santa Clara. Releva-se o facto de que apenas um factor externo, o colégio onde leccionam, seja considerado como a fonte de toda a desmotivação que afecta os professores, e que, no seu entender, não os leva a investir no sentido da sua valorização profissional.

É ainda de salientar que quando se fala de empenho dos alunos no trabalho escolar, também se referem factores exteriores às crianças, como sejam a família e o contexto social, no entanto os professores equacionam a postura dos alunos face à sua aprendizagem e face ao saber escolar. Paralelamente, na análise do seu próprio empenho

em situações de aprendizagem, os professores centraram a desmotivação em factores que são externos às suas acções e emerge o contexto onde estão inseridos como fonte de desmotivação da comunidade. Este factor foi particularmente interessante quando foi o colégio que favoreceu o desenvolvimento desta formação no seu espaço, e como referiu a directora do colégio, e um dos assessores da direcção, integrava-se nas linhas orientadoras do PEE.

Elsa fez referência a factores de ordem intrínseca acerca das representações que os professores têm da aprendizagem e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento enquanto profissionais. Mais uma vez, estes podem ser enquadrada em estratégias de defesa, uma vez que os professores ao não se envolverem, também não colocam em causa as suas práticas lectivas ou, como defende Day (1999) as suas teorias em uso; e por outro lado, ao não se envolverem também não se expõem a novas situações de sala de aula, não correm riscos, e não vivem insucesso em aprendizagem, caso surjam dificuldades.

Relativamente ao trabalho realizado no grande grupo, entenda-se com a formadora, as aprendizagens nesta dinâmica não foram suficientes para implementar de forma sustentada uma mudança significativa nas práticas dos professores. No entanto, contribuiu para que os professores desenvolvessem diversos níveis de competências nestas dinâmicas, até porque o ponto de partida, dos formandos, se encontrava em diferentes níveis de desenvolvimento, e de conhecimento, sobre esta forma de organização da sala de aula. As professoras referiram essencialmente algumas técnicas de apoio a este tipo de aprendizagem, junto aos alunos, nomeadamente a distribuição de papéis que os diferentes elementos desempenham no grupo. Esta técnica foi a que mais amplamente foi referida pelas professoras:

“por exemplo a distribuição de papéis que eu nunca tinha feito, aí está, e nunca me tinha surgido essa ideia brilhante, não é?” (2A 19)

“os papéis, portanto cada um ter os seus papéis, embora isso na nossa faixa etária ainda é um bocadinho complicado, mas achei interessante porque realmente nós notamos que há sempre um líder e há sempre o mesmo porta-voz,” (2B 20)

Salienta-se que as professoras não referiram nenhuma das características da aprendizagem cooperativa, suporte teórico desta dinâmica e de todo importante para a planificação e dinamização de uma aula cooperativa (grupo cooperativo; vontade de cooperar; competência para cooperar; os quatro princípios básicos; estruturas). Assim, o se pode concluir foi que as aprendizagens a nível teórico foram, aparentemente, superficiais, o que pode levar a identificar esta organização de sala de aula apenas com a utilização de uma grelha de distribuição de diferentes papéis para diferentes elementos do grupo de trabalho, o que simplifica e não espelha esta metodologia.

Quando se pretende analisar as aprendizagens que as professoras fizeram no seu percurso pela oficina de formação, temos que ter em conta o desafio proposto pela formadora em relação ao trabalho realizado em pequenos grupos autónomos. A observação de aulas foi referida pelas professoras que trabalham em pares. Podemos aqui inferir que as professoras que não tinham por hábito trabalhar com os seus pares no interior da sala, não consideram pertinente que outros entrassem no seu ‘espaço’ de aula para o partilhar e os ajudar a implementar estratégias..

“As expectativas que eu tinha... uma das coisas que eu acho que foi concretizada em relação à oficina de trabalho foi dentro da observação da aula, com alguns indicadores, e para mim, acho que isso nos ajudou um bocadinho... nos ajudou em relação a isso...” (2B 1)

As professoras consideraram que a dinâmica implementada na oficina de formação foi determinante nas suas aprendizagens, e permitindo-nos concluir que os professores, reproduzem as formas de ‘fazer’ dos seus mestres, professores ou formadores

“O que é que eu aprendi? Concretizar aqui mais ou menos... como te digo, aquelas técnicas, algumas visionas em vídeo, outras implementadas por elas [formadoras] mas que podem ser transpostas para a sala de aula, mas que elas utilizaram connosco,” (2A 18)

É interessante verificar que apesar do trabalho de professor estar associado desde há muito a um trabalho individual, estas professoras consideraram a partilha como uma mais-valia muito marcada nas suas aprendizagens. Para além disso, o favorecimento das relações inter-pares no seio da classe docente, e ainda a capacidade de ouvir os outros, é um elemento fundamental para que o diálogo funcione como uma ferramenta de desenvolvimento pessoal. Esta foi talvez mudança mais visível que estas professoras referiram... e pode potenciar alterações ao nível do pensamento, para posteriormente se operacionalizar através de acções. Como defendia Day (1999), as professoras desenvolveram ferramentas para melhorarem as suas teorias perfilhadas e, talvez, mais tarde fazerem uma modificação nas suas teorias em uso:

“mas sobretudo isso, claro que a nível da teoria também, mas eu acho que a nível das relações que as pessoas têm connosco e com os colegas, é giro! É tão engraçado” (2C 80)

“Essencialmente, a capacidade de trabalhar com outros e de os saber ouvir” (2A 53)

As professoras envolvidas no projecto de inovação pedagógica, que se baseia bastante nos princípios da aprendizagem cooperativa, consideravam o espaço-tempo com as formadoras, e os restantes colegas, como um tempo para reflectir e questionar sobre as suas práticas

Pode-se ainda constatar que algumas professoras não alteraram práticas ao nível da gestão da sala de aula cooperativa talvez devido ao seu empenho e motivação, reduzido, tal como atrás já foi referido. Esta percepção deve-se, para além do já exposto, ao facto de não serem objectivas quando descrevem o que aprenderam nesta formação:

“A palavra cooperar e cooperativa acho que é muito rica... fiquei com uma ideia muito mais rica sobre esta maneira de trabalhar e achei extraordinário numa turma estarem todos envolvidos e todos necessitarem de todos os outros acho que é excelente conseguir haver ali aprendizagem” (2D 35)

A professora Dora posicionou-se de forma distante relativamente a esta metodologia e, no entanto, refere que se sentia capaz de fazer um trabalho de bastidores na preparação deste tipo de aulas, mostrando que esta formação a despertou para o tema

“acho que desenvolvi um bocadinho a competência de preparar uma actividade, a planificar uma aula, não posso dizer que tenha aprendido a planificar aulas cooperativas e que faço aulas excelentes de aprendizagem cooperativa, não posso, era um exagero dizer “sim, já consigo, já sei como é que é!” não há receitas” (2D 66)

“Acho que me abriu muito os horizontes, em termos de materiais, literatura sobre o assunto, despertou a curiosidade para ler mais sobre o assunto, falar com outras pessoas, acho que foi bom nesse aspecto...” (2D 22)

Relativamente às aprendizagens no grupo de trabalho autónomo, as entrevistadas referiram, de uma forma geral, que o grupo não funcionou com as características que foram desenhadas para este tipo de trabalho, considerado como horas de formação. Os factores que contribuíram para isso foram colocados como externos às vontades das formandas, apesar de o afirmarem com algum pesar:

“Bom, para já nós não tinha os mesmos horários [o grupo de trabalho autónomo], encontrámo-nos poucas vezes, nem sempre íamos à mesma sessão da semana [com as formadoras] e portanto foi assim um bocadinho insuficiente” (2A 66)

Por último, salienta-se que as professoras referiram que ao frequentarem esta formação, desenvolveram ao nível profissional, no sentido de poderem diversificar estratégias de sala de aula:

“que realmente facilita e promove também o nosso desenvolvimento profissional que nos torna capaz de implementar outras técnicas de aprendizagem (2A 13)

“ajudou também no facto de na formação eu poder falar ou participar porque eu sou bastante fechada e portanto isso deu-me oportunidade de eu me poder abrir um bocadinho mais” (2B 11)

No momento das entrevistas, as professoras Beatriz e Elsa permaneciam a trabalhar na linha da aprendizagem cooperativa, e portanto na linha da formação, uma

vez que continuavam a desenvolver o projecto de par pedagógico, com a mesma turma mas no segundo ano de escolaridade. Relativamente às outras professoras, referiram que estavam interessadas em continuar a investir neste tipo de organização do trabalho na sala de aula, apesar de apresentarem apenas factores que dificultavam a implementação destas estratégias, como os colegas não conhecerem esta dinâmica, ou estarem a leccionar turmas do secundário, ou as turmas terem problemas de comportamento:

“não sei se em termos de colegas se já fizeram algum trabalho assim, se já tiveram algum contacto com a aprendizagem cooperativa, não sei” (2D 86)

“não sei a nível de secundário... nas turmas de básico, sétimo ano, já pensei nisso, ainda não o fiz porque tenho que amadurecer e preparar bem porque temos ainda alguns problemas de comportamento que se conseguirmos resolver acho que a turma está em condições de trabalhar assim” (2D 85)

Apesar de ter sido a professora que mais resistência verbalizou, em relação à possibilidade de implementação da aprendizagem cooperativa na sua prática, Ana referiu estar a desenvolver, com os alunos, práticas cooperativas na resolução de problemas, na área da Matemática. E, demonstrou interesse em planificar outras actividades que utilizem dinâmicas da aprendizagem cooperativa, em particular, a denominada de Jigsaw:

“ainda não tive muito tempo para pensar sobre isso, mas era interessante conseguir dentro da aula cooperativa, do trabalho relacionado com a disciplina fazer um trabalho em que necessitassem do trabalho dos outros grupos para poderem também resolverem o deles, mas pronto está em stand-by...” (2A 49)

Em suma, a frequência da oficina de formação não fez emergir uma necessidade de trabalhar conjuntamente, pelo menos nas professoras abrangidas por este estudo, tal como também não desenvolveu uma noção de que o trabalho de grupo pode sustentar uma mudança nas práticas lectivas (Saraiva e Ponte, 2003). Para além disso, a noção de que a formação ligada à prática exige uma maior consciência, por parte dos professores, da necessidade de realizarem projectos, onde os professores possam experimentar, sem

grandes riscos, novas alternativas, mas também tenham a oportunidade de investigar sobre a respectiva prática (Graça, 2003). Esta é uma questão interessante, pois fazendo um cruzamento, através do discurso das professoras, com os seus níveis de empenho, com a sua disponibilidade e, por último, com a sua aprendizagem, verificou-se que apesar de não investirem significativamente na formação, no sentido de não dinamizarem ou planificarem actividades cooperativas com frequência, de não referirem nenhum dos pilares teóricos da dinâmica, estas professoras consideram que esta formação foi significativa para o seu desenvolvimento profissional. Assim, e como já tinha sido referido, concluiu-se que o que foi importante para estas professoras foi o clima de empatia e de reforço de relações interpessoais que se estabeleceu durante a formação, na comunidade docente do Colégio, que levou a que as professoras desenvolvessem sentimentos de simpatia relacionados com a aprendizagem cooperativa. Nesta linha, a posição que assumem em novos contextos, ou com outros colegas, centrou-se na elaboração de razões de ordem externa para a não utilização dos saberes adquiridos e da relevância que pareceu adquirir esta metodologia.

2.2 Representações sobre a Aprendizagem Cooperativa

Da análise de conteúdo emergiu as representações que as professoras desenvolveram relativamente ao papel que o professor desempenha, quando dinamiza actividades de aprendizagem cooperativa, nas três dimensões mais amplas: a da preparação de uma aula, durante a dinamização da aula, e posteriormente na avaliação ou reflexão sobre a sua acção, ou por outro lado, na relação que estabeleceram com outros.

Assim, relativamente à planificação, e como defendem Ellis e Whalen (1990), planificar uma aula cooperativa, passa por decidir qual o conteúdo académico a desenvolver e que actividade propor aos alunos e, paralelamente, que competência

social se visa incrementar. Constatou-se que nenhuma das professoras mencionou este facto, o que leva a supor que as professoras não valorizam a importância de clarificarem à turma que competências iriam desenvolver, quer as académicas, quer as sociais, quer ainda a importância da escolha da competência social a desenvolver.

No entanto, as entrevistadas parecem ter assimilado algumas diferenças entre uma planificação de uma aula com um ensino dirigido e uma aula de aprendizagem cooperativa, nomeadamente em relação ao funcionamento dos grupos de trabalho. Esta alteração deu-se ao nível da planificação e organização dos grupos cooperativos, descrito quando se referiram às aprendizagens efectuadas na Oficina de Formação. O processo de desenvolvimento dos grupos, exige um amplo trabalho que segue várias fases como descrevem Ellis e Whalen (1990), Kagan (1994), Davidson, (1994), Johnson e Johnson (1994) e Cochito (2004), e a organização das funções que os alunos têm de desempenhar é apenas uma delas, a par com a formação dos grupos (dimensão do grupo; grupos aleatórios ou heterogéneos, ou ainda formados a partir do nível de conhecimentos e competências dos alunos), ou com a cultura de sala de aula e que pressupõe ter competências de trabalho em grupo.

Outra questão da planificação corresponde à tarefa em si, ou seja, se a tarefa é, ou não, facilitadora da aprendizagem. E, por outro lado, como trabalhar cooperativamente é mais do que estar com um grupo de pessoas, sentadas a uma mesma mesa, conversando enquanto se trabalha, os materiais que se preparam e se utilizam em aulas cooperativas, são de vital importância. Parece que as professoras compreenderam a necessidade da sua diferença, tendo em vista os objectivos, quer académicos, quer sociais. De facto, apesar de não terem construído novas actividades com estas características (utilizaram os materiais da formação) construíram o conceito de actividade cooperativa.

“Porque as actividades têm que... se a actividade não estiver bem planificada acaba por ser uma aula em que os alunos repetem individualmente o que aprenderam e não há o tal trabalho de cooperação, o trabalho tem que ter implícito o trabalho cooperativo” (2D 57)

“e fiz, portanto depois de fazer o material, planifiquei, quais eram as tarefas que se tinham que realizar, as que eu tinha, as que os miúdos tinham que fazer, quantos minutos é que poderiam fazer para cada uma das tarefas, e pronto é o básico...” (2C 71)

Ana mencionou que apesar da dinâmica da aprendizagem cooperativa ser mais trabalhosa, era gratificante para o professor, na medida em que sentia o seu dever a ser cumprido, quando encontrava os alunos mais empenhados e motivados para a aprendizagem. Este é outro ponto de destaque no discurso das professoras, pois atribuem a esta metodologia o poder de ultrapassar a barreira contra a aprendizagem que é a desmotivação intrínseca e, paralelamente, a fraca consideração pelo saber escolar, e que leva as próprias professoras a se sentirem mais felizes com o seu trabalho:

“É uma aula que envolve uma preparação maior de materiais, de qualquer das maneira uma pessoa sente-se mais gratificada quando eles estão assim mais agarrados a uma actividade e portanto é sempre positivo, uma pessoa sai satisfeita, apesar de ser um bocadinho mais trabalhoso...” (2A 43)

A diferença que a Carla aponta para a gestão de uma aula dirigida e uma aula cooperativa situava-se ao nível da imprevisibilidade desta última, uma vez que não se sentia a controlar toda a dinâmica que a aula ganha:

“tem uma imprevisibilidade maior, mas eu acho que é bom, para nos habituarmos a coisas diferentes, eu acho que é bom, nas outras [aulas expositivas] nós temos que dar isto, isto e isto” (2C 76)

“agora, uma destas aulas cooperativas isso não acontece, tu até planificas mas só que normalmente também não acontece aquilo que lá está” (2C 74)

A descrição destas aulas é vaga, e por isso, diametralmente oposta à planificação que é defendida por Ellis e Whalen (1990), onde aparecem clarificados os objectivos a atingir e as competências a desenvolver quer a nível académico, quer a nível social.

As professoras que estão integradas no projecto de inovação no primeiro ciclo, encontravam-se, no momento da segunda entrevista, no início do segundo ano de

implementação do projecto. A sua representação de planificação era de um instrumento de trabalho e de uma ferramenta reflexiva, logo mantinha-se inalterada. Neste sentido, também não fica claro que se definem competências sociais a trabalhar com os alunos, como defendem Ellis e Whalen (1990), ou ainda se fizeram algumas alterações à sua planificação pelo facto de terem frequentado esta formação:

“A planificação nossa das aulas, nós as duas como par pedagógico... não demora assim muito, quer dizer demora algum tempo... nós agora planificámos diariamente, portanto planificamos hoje para amanhã e se amanhã houver coisas que não foram cumpridas, nós re-organizamos a planificação, quer dizer nós demoramos uma hora e tal para planificar” (2B 29)

Relativamente à dinamização da aula existem três fases a considerar: o início, o decurso e o final da aula. Ellis e Whalen (1990), defendem que no início da aula cabe ao professor enunciar os objectivos da aula e explicar o que se pretende que os alunos trabalhem (quer em grupo quer individualmente), no decurso da aula cabe aos alunos envolverem-se e executarem as actividades propostas e, por fim, no final da aula cabe a todos envolvidos no trabalho da aula, fazer o ponto da situação, a análise e a avaliação do que foi trabalhado.

Assim, no início de uma aula cooperativa, ao esclarecer a actividade e os diversos procedimentos, o professor deve sublinhar a importância de aprender o conteúdo académico e desenvolver a competência social. Este facto foi referido pelas professoras essencialmente no procedimento particular da distribuição dos papéis pelos elementos dos grupos de trabalho, as regras de funcionamento dos grupos, e o que se pretendia com a actividade. No entanto, não existem referências relativamente à comunicação dos objectivos a atingir com cada actividade, a nível académico, mencionando os objectivos ao nível social:

“essa parte também foi muito trabalhada para perceberem que sem cumprirem aquelas regras não atingiam o objectivo e eles perceberem que os objectivos são principalmente deles, para a aprendizagem deles, e não o nosso objectivo como professora, correu-nos bem, fizemos uma actividade muito bonita, não” (2D 52)

No decurso da aula espera-se que os alunos trabalhem com os seus pares, centrados nas actividades que geralmente são propostas pelo professor. Assim, o professor ganha tempo dentro da sala de aula, que pode ser utilizado na recolha de informação sobre o trabalho dos alunos, quer ao nível dos conteúdos académicos, quer ao nível das competências sociais que foram estabelecidas no início da aula, e com o intuito de recolher indicadores para a análise, diálogo e avaliação, características da última fase da aula. Dora explicitou, no seu discurso, que executava este formalismo, apesar de parecer não estar a resultar. Salienta-se que este foi um procedimento muito pontual (esta professora dinamizou duas actividades cooperativas). De facto, e como defendem Freitas e Freitas (2002), a competência para cooperar consegue-se através do seu uso continuado na prática lectiva, ao longo de bastante tempo e fruto da reflexão sobre essa prática e, ainda, de a colocar novamente em prática.

Elsa e Beatriz apontaram para a observação dos alunos como um importante factor a promover no decurso das aulas. Este poderá ter sido facilitado, como já foi referido, pelo facto de esta dinâmica não ser nova para estas professoras e também porque trabalhavam juntas no contexto de sala de aula:

“Utilizámos algumas coisas, até pela experiência, algumas formas de observação, os indicadores de observação que eu achei interessantíssimo isso, porque a psicóloga indicou uns jogos para fazer com as crianças e nós as duas utilizámos indicadores para as observar e fizemos isso...”
(2E 26)

Por outro lado, nesta fase é importante valorizar a gestão da sala de aula através do controlo dos níveis de ruído permitido e fornecer instruções e métodos para o aperfeiçoamento do comportamento dos grupos. Neste sentido a professora Dora referiu que no seu discurso com os alunos valorizava o cumprimento das regras estipuladas como forma de organização do trabalho, e em particular, quando os alunos trabalhavam em grupo:

“É importante que eles perceberem o que é que trazia de bom para eles e isso...a partir do ponto em que eles perceberem que têm que cumprir regras e por que é que as têm que cumprir, a partir daí eu acho que as coisas correm melhor” (2D 53)

Por outro lado, Carla apresentou resistência à mudança de práticas quando, por um lado, não aprofundava conceitos e, por outro lado, quando assumia que já promovia a cooperação de forma intuitiva. De facto, e como afirma Cochito (2004), os professores que tendem a encarar a cooperação como inato ao ser humano leva a que dissipem a necessidade de promoverem atitudes cooperativas, quer de competências sociais, quer relativamente à construção e utilização de materiais próprios para tarefas cooperativas:

“e, comecei a perceber que posso continuar a trabalhar assim, mas de uma forma melhorada e com objectivos concretos... e isso alertou-me para várias coisas, porque eu fazia, mas que não dava muita importância” (2C 24)

A avaliação que esta dinâmica defende afirma-se como natural e reguladora, com vista a melhorar a aula seguinte. Neste sentido, e como a aula cooperativa tem duas vertentes, realizam-se duas avaliações diferentes: a avaliação do conteúdo académico e a avaliação das competências sociais.

Relativamente aos conteúdos matemáticos, os professores tem, tradicionalmente, mecanizado processos de análise e avaliação, muitas vezes baseados em testes de avaliação formativa e sumativa. Essa avaliação é pontual e, pelo contrário, esta metodologia promove uma avaliação rápida, pois aqui o objectivo é fazer um resumo do trabalho e este deverá ser realizado em conjunto com a turma. Neste ponto, a professora Dora referiu a intenção de desenvolver este trabalho no final da aula, no entanto não a concretizou:

“não perceberam muito bem, não reflectiram muito o objectivo daquela actividade, e isso era o passo seguinte, trabalhar também a reacção e a reflexão deles, o que e que aconteceu, porque é que se fez aquela actividade, o que se conseguiu, que objectivo é que tinha, e isso também é muito importante... não é só fazer a actividade, já está feito, é também importante o depois” (2D 77)

Para a reflexão e avaliação das competências sociais, a recolha de informações dá-se através da observação dos grupos, pela avaliação elaborada no interior do grupo e pela sua produtividade. Ellis e Whalen (1990) defendem que esta avaliação deve ser voltada para os alunos, para reflectirem sobre as suas acções, e sobre as dos colegas, com o objectivo de compreenderem que ajudar o grupo a concretizar a actividade potencia a aprendizagem das competências sociais, e pode dirigir as actividades futuras para uma determinada competência que os alunos considerem que devem treinar. Também neste aspecto nenhuma das professoras referiu que produzissem este tipo de actividade com o grupo turma. Salienta-se que é neste momento da aula que se podem começar a modelar comportamentos dos grupos através da reflexão das suas opções e acções.

As avaliações que estas professoras fazem, das suas aprendizagens, situam-se ao nível da sua reflexão sobre a acção. Esta perspectiva pode ser encarada como um ganho grande, e que a médio e longo prazo pode ser significativo para a dinamização desta metodologia e, conseqüentemente, para a valorização do seu desempenho profissional, uma vez que pode gerar aprendizagens futuras através de pesquisas, ou da dedicação que não foi expressa pelas próprias, aquando da frequência da formação. De facto, e como defende Fulan (1982), uma mudança para ter sucesso tem de ser compreendida pelas pessoas implicadas no decurso da mudança e, a sua compreensão e aceitação têm de ser maturadas, pelo que o tempo é um factor importante no desenrolar deste processo:

“Facilitou [a utilização de indicadores na observação da aula] porque nós às vezes não nos apercebemos de alguns vícios que temos, não é? e com esses indicadores ajudou-nos a corrigir esses próprios vícios... é difícil, mas com calma vamos corrigindo” (2B 27)

“assim de raiz acho que é necessário a experimentação porque depois de se experimentar numa turma vão-se limando as arestas e vendo “ah, esta parte aqui não exigiu nenhuma cooperação, vou modificar um bocadinho”, portanto exige experimentar” (2D 61)

Segundo Ainscow (1998) e Tardif (2002), a prática lectiva é geradora do conhecimento prático e proporcionadora do contacto com outros profissionais, no

contexto onde actuam. A Oficina de Formação, inseria-se numa perspectiva de valorização profissional dos professores que a frequentaram, ou seja também pretendia desenvolver processos e actividades através dos quais os professores podiam ser ajudados, e ajudarem-se uns aos outros, a aperfeiçoar a sua prática lectiva. Neste sentido, a formação de professores, passa por criar uma cultura de escola que incentive os professores a perspectivarem os alunos com dificuldades não como um problema, mas sim como uma fonte de compreensão dos modos como as suas práticas podem ser aperfeiçoadas.

A comunicação com a família dos seus alunos é também referida por Elsa como outra dimensão das interacções desta professora e centraram-se na aceitação do projecto em que se insere.

“mas, sofremos muito no ano passado, os pais... agora tem nos dado mais um pouco, mas eles estavam em cima... eles precisam do livro, eles precisam das coisas todas muito compartimentadas, como eles aprenderam... e era uma primeira vez...” (2E 66)

A análise dos dados das entrevistas permite-nos compreender as representações que as professoras desenvolveram sobre o tema da formação (Aprendizagem Cooperativa), sobre o papel que os alunos desempenham com estas dinâmicas, e que possíveis inflexões fizeram na sua forma de estar perante a escola e perante o saber escolar.

O que ficou por compreender situa-se ao nível das representações dos próprios alunos, sobre as suas aprendizagens e competências que desenvolveram, tal como, que posturas desenvolveram com estas dinâmicas (quer perante a escola, quer perante as aprendizagens, quer ainda perante os professores e a sua forma de estar em aula).

As professoras não se pronunciaram sobre a influência que esta dinâmica despertou nas características pessoais dos alunos. De facto, os alunos foram pouco expostos à forma de estar, de pensar e de trabalhar cooperativamente, em situação de sala de aula. No entanto, a professora Elsa, que desenvolveu durante cerca de um ano

lectivo um trabalho intensivo na linha da aprendizagem cooperativa, referiu que os seus alunos se tornaram mais participativos e mais activos no acto de aprender:

“quer dizer que eles vão ser mais interventivos, isso de certeza absoluta, tanto que eles já estão fazendo isso com os outros professores que entram na aula, não conseguem...” (2E 33)

Também relativamente à relação que os alunos construíram com os seus pares, as professoras tiveram dificuldade em se pronunciarem. O motivo expresso anteriormente é válido também neste caso, ou seja, com poucas experiências cooperativas em situação de sala as professoras não dirigiram as suas atenções para a forma de relacionamento entre os alunos, ou pelo menos não foi significativo o suficiente para ser expresso aquando da entrevista. Apenas a professora Carla referiu uma situação, em que as meninas da turma já conseguiam trabalhar juntas e os rapazes ainda não fizeram essa aprendizagem. Mais uma vez, as poucas experiências cooperativas dinamizadas podem não ter sido a causa da construção da relação interpessoal e de inter-ajuda, uma vez que esta pode ser considerada como natural da afinidade que estas alunas construíram e não de uma acção coordenada e planeada por parte da professora.

Parece não haver alterações ao nível das relações que os alunos construíram com os adultos, professores ou não. De facto, não houve referência a este aspecto durante as entrevistas com as professoras. Mais, é natural que os alunos adoptem estratégias de defesa para que as suas aulas continuem como sempre, pois assim já conhecem o modo como é esperado que se comportem (Perrenoud, 1995). As professoras Carla e Dora dão-nos exemplos disso:

“eles já dizem: ah!, estas aulas, eu não gosto disto porque parece que andamos aqui a brincar, mas depois nas outras dizem: a professora também manda fazer muitos exercícios, nós gostamos mais das outras, quer dizer eles próprios não sabem o que é que querem... e é difícil “(2C 116)

Salienta-se que a professora Dora demonstrou uma expectativa muito baixa em relação aos seus alunos e à forma com reagem às suas propostas de trabalho. Existem autores que defendem que as expectativas que os professores têm dos seus alunos são

projectadas nas formas de estar e lidar com esses alunos, e por comparação com outros, o que faz com que os alunos correspondam às expectativas dos seus professores.

Se nos situarmos na experiência pedagógica desenvolvida pelas professoras Beatriz e Elsa, encontramos alunos com alguma prática nesta dinâmica e, para além disso, no início da sua escolaridade. De facto, percebeu-se através do discurso de Elsa que os alunos aceitaram bem esta forma de estar em situação de sala de aula, e que compreenderam a responsabilidade pelas suas acções e logo capazes de se autoavaliarem. Mais, apesar de respeitarem a autoridade inerente às pessoas adultas, não aceitavam que exercessem uma função (auto-avaliação) que era sua por direito e que dizia respeito ao seu percurso:

“Sim, por exemplo, a auto-avaliação, a grelha das bolinhas que eles fazem ao final do dia, aquilo é uma auto-avaliação, não é? A professora [da actividades de enriquecimento] começou a avaliá-los, ela! E eles falaram assim: como é se sou eu que me avalio a mim próprio... quer dizer, isso já foi um grande passo, eles tem só sete anos, e eles já valorizam a auto-avaliação e sabem, eles sabem perfeitamente com rigor e honestidade, e dá muito trabalho isso, mas quem os apanhar no quinto vai ter que...” (2E 34)

As bases teóricas que sustentam a aprendizagem cooperativa defendem que esta dinâmica também favorece as relações familiares, na medida em que envolve mais a família no processo de desenvolvimento dos seus educandos. No entanto, na relação com a família parece não haver alterações nas representações que as professoras construíram dos seus alunos. Salienta-se que a correspondência entre os procedimentos que a aprendizagem cooperativa defende e o envolvimento da família nos processos de aprendizagem decorrem de uma evolução ao longo do tempo, e não é esperado que estas se alterem por aplicação pontual de alguma das suas dinâmicas.

De facto, não se registaram alterações na forma como as professoras viam o factor família no processo de desenvolvimento dos seus alunos. Por exemplo, Carla continuava a defender que a família não favorecia o desenvolvimento das crianças, em

parte, devido ao contexto social, e por outro lado, devido ao fraco valor que atribuíam à escola na vida dos filhos:

“Por exemplo, aqui, o que é que os pais querem que os miúdos sejam quando forem grandes? Se fizerem aquilo que eu faço, não é? já não está mau, já dá para sobreviver... não são minimamente bons para estas crianças, quer dizer não se preocupam muito, não é? Outros tem os filhos e não lhes ligam nenhuma, só não querem que os filhos não se droguem..... são muito degradantes...” (2C 34)

Como defende Perrenoud (1995), utilizando esta estrutura organizacional em situações de aprendizagem, espera-se que os alunos assumam uma postura simultaneamente menos definida e mais exigente. E, é ao potenciar o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem que se pretende atingir o sucesso, perspectiva motivacional, ou seja, quando os indivíduos consideram que os objectivos do grupo de trabalho são a fonte da motivação, encorajando-se entre si. Aqui, o sucesso é também entendido no colectivo do grupo (Deutsch 1949; Johnson e Johnson, 1985). Salienta-se que na opinião das professoras, os alunos motivaram-se e empenharam-se quando desenvolveram actividades cooperativas:

“Os alunos reagem muito bem, gostam bastante de outro tipo de aulas, são bastante receptivos a aulas de tipo diferentes” (2A 36)

“claro que eles gostam, gostam dos jogos, os textos, nós não trabalhamos com o livro... os pais sentiram muito... aproveitamos os textos deles que eles trazem e, que fazem... porque eles fazem, mesmo que seja três quatro frases” (2E 45)

Este é outro aspecto de relevância que emerge das entrevistas com as professoras. De facto, o discurso das professoras seguiu duas linhas: por um lado, consideraram que esta dinâmica favorecia a relação que os alunos tinham com o saber escolar, e por inerência o valor que atribuíam à escola, dando resposta a uma das dificuldades que definiram como potenciador de indisciplina; por outro lado, desenvolveram poucas experiências cooperativas com os seus alunos. Ou seja, embora se encontrassem com dificuldades ao nível do compromisso que os alunos estabeleciam

com a escola e com os saberes que aí se veiculam, não dinamizaram as estratégias para combater o problema, uma vez que, segundo a opinião das professoras, esta metodologia pode ser um caminho para combater a raiz do problema.

Por outro lado, nas palavras da professora Carla encontrou-se algum desalento, possivelmente fruto da experiência difícil por que passou no ano anterior (vários problemas de indisciplina numa das suas turmas), e centrou-se nas expectativas que os alunos desenvolveram em relação à escola. De facto, como afirma Perrenoud (1995), os alunos aprendem se se envolverem no processo, se investirem um pouco da sua liberdade, e foi de facto aqui que residiu a diferença deste tipo de ensino, ou seja, em desenvolver actividades que fossem do mundo de significados dos alunos, para que estes se tornassem mais activos, autónomos e curiosos por aprender:

“ou seja, a postura do aluno, tanto numa aula como noutra, tem muito a ver com interesse que o aluno demonstra, porque se ele não tiver interesse nenhum tanto numa aula como noutra ele está-se a borrifar para aquilo tudo... tem que gostar” (2C 104)

Carla relacionou a vontade de aprender com outra dimensão muito importante, o sucesso escolar. De facto, se um aluno for sujeito a diversos insucessos, o mais provável é que desenvolva mecanismos de se proteger. Nesta linha, as actividades que se desenvolvem com os alunos e numa fase em que estes ainda estão a adquirir competências de cooperar com outros, e vontade de cooperar, é importante que não se sintam distantes das actividades, ou seja, que estas não sejam o ponto fraco desta cadeia. De facto, como defendia Pólya (1957), o professor quando dinamiza actividades de resolução de problemas com os seus alunos deve ter em atenção, por um lado, o ‘espaço’ que medeia aquilo que o aluno consegue fazer com a ajuda do professor, e por outro lado, aquele problema que o aluno não consegue fazer sozinho, e no caso concreto, aquilo que os alunos não conseguem fazer em conjunto com outros:

“Gostaram quando nós apresentámos a actividade, mas depois... lá está, como não conseguem resolver logo à primeira, eles querem logo desistir” (2C 31)

A análise dos dados das entrevistas permitiu-nos perceber as dificuldades que as professoras encontraram na implementação desta dinâmica. E, ainda, perceber se essas dificuldades foram, por um lado, fragilizadoras da sua identidade e portanto romperam com a possibilidade de mudança, ou por outro lado, se foram potenciadoras de mudança e compreendidas, pelas próprias, como fazendo parte do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

As professoras identificaram diversas dificuldades que foram agrupadas de forma a sistematizar algumas ideias fortes, como sejam a disciplina na sala de aula, o tempo que é necessário na planificação e estruturação de uma forma de estar e pensar diferentes e, posteriormente, na implementação de uma nova dinâmica, na utilização de recursos próprios, no trabalho em grupo (que é uma característica marcante desta dinâmica) e ainda outras dificuldades que por serem mais dispersas não foram agrupadas de forma sistemática.

Kagan (1994) refere que as turmas com comportamento mais instável beneficiam com a aplicação de dinâmicas cooperativas, em contexto de sala de aula, no entanto é importante trabalharem-se os comportamentos e a construção do espírito de grupo no seio dos grupos, em geral, e da turma, em particular. Mais, este é um processo que se desenvolve num período alargado de tempo, onde os comportamentos em relação aos colegas, às actividades e ao trabalho em grupo deve ser modelado pelos adultos com quem trabalham através de reflexões individuais e conjuntas, de preferência na fase final de cada aula ou experiência cooperativa. De facto, a simples aplicação de dinâmicas cooperativas não resolveu os problemas de comportamento nas turmas, e esta foi a grande dificuldade referida pelas professoras Carla e Dora:

“e foi um conjunto de... o não terem levado a sério e não terem cumprido as regras, apesar de termos explicado que aquilo era a sério, era trabalho, e o comportamento foi idêntico e devido a isso também falhou um bocado, não é” (2D 80)

“À partida, tanto me fazia... era novidade, não escolhi nenhuma, porque como não sabia qual eram os resultados achei que mesmo os maus comportados também deveriam ter essa

possibilidade só que depois acabei por escolher só uma, não só porque eles aceitaram melhor, mas porque se comportavam melhor” (2C 99)

Outra das dificuldades referidas pelas professoras situava-se no tempo necessário para esta mudança, que foi referida em duas grandes dimensões: por um lado, a falta de tempo que dispunham para trabalharem em grupo e investirem na aprendizagem de procedimentos que esta dinâmica requer; e, por outro lado, a persistência que uma mudança requer, para ganhar confiança na utilização destes saberes e para se sentirem confortáveis na dinamização de aulas cooperativas, e para além disso, de começarem a obter resultados ao nível dos procedimentos e conhecimentos dos alunos. De facto, e como refere Day (1999), o tempo é um factor essencial na transformação da cultura reinante numa escola.

As professoras referiram que a falta de tempo e disponibilidade para trabalharem quer em grupo, quer individualmente, pode ter comprometido a sua aprendizagem na oficina de formação. A falta de tempo que foi relatada pelas professoras referiu-se à planificação das aulas cooperativas, e nesse sentido, comprometeu as dinâmicas apesar deste trabalho devesse estar inserido nas horas de trabalho autónomo da Oficina de Formação:

“e realmente acabámos [o grupo de trabalho autónomo] por não desenvolver actividade que poderíamos ter planificado, podíamos ter planificado mais coisas, mas sinceramente acabamos por nos encontrar poucas vezes...” (2A 67)

Emerge da análise das entrevistas o que Day (1999) identifica como a estrutura de prestação de contas em que os professores trabalham, como sendo a responsabilidade moral, ou seja a capacidade de resposta para com os alunos e pais; a responsabilidade profissional, vista como a responsabilidade para consigo próprio e para com os colegas; e por último a responsabilidade contratual, para com os empregadores. De facto, o programa de matemática foi considerado pelas professoras como essa estrutura de prestação de contas, pelo que se tornou tão importante para as professoras o tempo para conseguirem cumprir.

Esta dinâmica requer tempo para que alunos e professores se apropriem das competências necessárias à sua dinamização pois trata-se de uma mudança grande ao nível das práticas lectivas dos professores e, paralelamente, do que é esperado dos alunos, e por isso, a persistência dos professores é de vital importância. De facto, este é um trabalho a longo prazo, no sentido de que apenas se vêem resultados quando os alunos já adquiriram competências e vontade para cooperar, e por outro lado, realça-se que, na maioria dos casos, os alunos têm vivências de ensino dirigido ao longo do seu percurso escolar anterior. Assim, é necessário um trabalho continuado no tempo para que os alunos percebam e aprendam a estar de outra forma no contexto da sala de aula, pois também os alunos têm dificuldades em alterar comportamentos:

“não! É mesmo uma questão de treino porque quando estão habituados a trabalhar desta forma, contribuem, reagem bem, trabalham com os diversos elementos da turma, ou com vários grupos, sem qualquer problema...” (2A 64)

“porque não trabalhava de uma forma contínua com os alunos, mas acredito que se o fizesse conseguia obter melhores resultados” (2C 5)

Apesar de terem dinamizado poucas aulas com esta estrutura organizacional, as professoras compreenderam o poder que esta metodologia tinha para desenvolver o saber-estar, o saber-conhecer, tal como o saber-fazer. É ainda interessante verificar que estas professoras identificaram as dificuldades em cooperar dos seus alunos e, neste sentido, revelam que uma das suas dificuldades reside em fomentar o desenvolvimento de competências de trabalho cooperativo nos seus alunos:

“claro que por vezes há que criar o hábito de eles perceberem quais são os objectivos, manter um determinado ritmo de trabalho, recuperar outros...” (2A 37)

“Eu acho que pode haver mais tempo, mas depois de eles já estarem mais habituados a trabalhar daquela forma, e aí sim, se ficarem mais autónomos, mais cientes das regras, aí sim eles trabalham de uma forma mais autónoma entre eles e o professor consegue, se calhar, distanciar-se um pouco e observar e fazer uma avaliação por observação” (2D 71)

As estratégias de aprendizagem cooperativa não utilizam, quotidianamente, os manuais escolares, pelo contrário emergem de problemas que, o professor, ou desejavelmente, uma equipe de professores que conhecem o grupo-turma destinatário produzem. Tal como Ponte et al (1998) defendem é possível utilizar tarefas de investigação como ferramenta para desenvolver uma diversidade de temas do currículo. Por outro lado, Davidson (1990a) e Johnson e Johnson (1990) afirmam que a resolução de problemas matemáticos, ou de situações de investigação, é uma actividade interpessoal, e esta permite-lhes chegar a um nível mais elevado de raciocínio e fomentar o pensamento metacognitivo, tal como oferece situações para promover a criatividade, explorar situações, conjecturar e testar dados, colocar situações intrigantes e resolver problemas não rotineiros. Em suma, o trabalho em grupo facilita a tarefa de lidar com desafios.

O problema coloca-se na construção dos recursos para a sala de aula, de forma a trabalharem todas as competências supracitadas. De facto, as professoras referiram esta dificuldade, uma vez que preparar uma aula cooperativa passa também por escolher, delinear, e sendo necessário, construir materiais adequados aos objectivos, à estrutura e organização das dinâmicas, e da didáctica que for escolhida pelo professor(es). De facto, apesar de existirem no mercado alguns recursos com estas características, eles não são nem em número idêntico, nem tão amplamente divulgados como os manuais escolares:

“É difícil porque não há muitos materiais no mercado que facilitem essa tarefa e teríamos que criar uma actividade e tem que ser pensada...” (2A 50)

“Acho que é muito mais interessante e um bocadinho difícil planificar uma actividade assim desde o início, não é [estava a falar dos recursos]” (2D 59)

Já Dora, referiu que a preparação deste tipo de materiais a impelem à pesquisa de materiais já criados, ficando subentendido nas suas palavras que considerou a experiência que outros colegas tinham ser importante na sua escolha, para a sua dinamização junto dos alunos:

“Temos que nos apoiar em actividades já preparadas ou de livros ou já experimentadas por outras pessoas” (2D 60)

Por outro lado, as professoras que estavam a desenvolver o projecto de inovação com o par pedagógico, não se referiram à dificuldade de construir materiais, talvez por que já o faziam com frequência, ou por já tinham um percurso didáctico mais independente relativamente ao manual escolar.

Sendo a dinâmica de grupos uma característica base deste ensino, como já foi referido, e sendo também esta uma dificuldade dos professores em geral, a implementação do trabalho em grupo cooperativo foi outra das dificuldades apontadas pelas professoras. Ora, desenvolver competências de trabalho em grupo requer investir em diversas dimensões, e de facto as professoras referiram-se a problemas de diversas ordens, muitas vezes com a ligação aos conceitos centrais da aprendizagem cooperativa, entre os quais: os níveis de competição entre os elementos da comunidade aprendente, ao contrário de cooperação; o respeito pelos outros membros da comunidade turma; a organização individual e a autonomia; a responsabilidade individual, quer pelo seu trabalho, quer pela sua aprendizagem; dificuldades na execução das tarefas propostas e, consequente, nível baixo de persistência no trabalho; a formação dos grupos e regras de funcionamento; a organização do trabalho no grupo, utilizando diferentes papéis; o conceito de poder associado ao papel de professor; e a organização da sala de aula.

A reflexão sistemática das opções que os alunos e os grupos tomam enquanto forma de funcionamento pode baixar os níveis de competição entre os elementos da comunidade aprendente, e paralelamente, aumentar os níveis de cooperação. No entanto, como vários autores defendem, a professora referiu que esta forma dos alunos perante a aprendizagem é um elemento que tende a desaparecer com o tempo:

“a maior dificuldade que tive foi de facto uma certa competição que se instalou entre os grupos e o objectivo essencial fugiu dali, não estava presente, e estabeleceu-se então sobretudo a competição entre os grupo, e portanto não tinha... e que não devia estar ali... essa é uma

difficuldade que ainda não está completamente ultrapassada, mas que espero que com o tempo desapareça mesmo, porque a cooperação é o oposta da competição e portanto...” (2A 57);

O respeito pelos outros membros da comunidade turma desenvolve-se quando existe um espírito de grupo, quer ao nível da turma, quer ao nível dos pequenos grupos de trabalho. Mais uma vez este tipo de comportamentos têm de ser desencadeados pelo professor, quer pela sua postura, quer ainda por fazer reflectir os alunos sobre as suas formas de relacionamento.

“Não respeitam realmente o trabalho dos colegas, e depois também tem medo que os outros não respeitem o seu trabalho...” (2A 62)

A organização individual e a autonomia são também competências pedidas aos alunos através do ensino expositivo, no entanto emergem como dificuldades:

“portanto está muito dependente da autonomia dos elementos do grupo poderem concretizar os objectivos da actividade” (2A 87)

A responsabilidade individual quer pelo seu trabalho, quer pela sua aprendizagem são elementos pilares da aprendizagem cooperativa e por isso mesmo se não estiverem desenvolvidos nos alunos poderão ser um obstáculo a esta dinâmica. Como aponta Slavin (1995), o sucesso do grupo depende da capacidade de assegurar que todos compreendam as ideias chave e funcionem em prol do todo:

“orque um aluno pouco autónomo e ainda com um défice de responsabilidade ainda sobre ele pode fazer com que distraía o grupo e acabe por se distanciar do objectivo da actividade”(2A 86)

“erem responsáveis para pensarem que naquele momento tem que resolver a actividade e não conversarem de outras coisas”(2A 88)

A dificuldade na execução das tarefas propostas, e o nível baixo de persistência no trabalho é outra dificuldade encontrada pelas professoras quando dinamizaram trabalho cooperativo. Esta, deve-se em parte aos alunos não estarem habituados a pensarem e a resolverem problemas. De facto, e como refere o estudo *Matemática 2001*,

os alunos entendem as aulas de matemáticas como tempos de mecanização de algoritmos e de procedimentos. Por outro lado, o seu alargado número de experiências com insucessos também lhes desenvolve mecanismos de defesa que podem passar por dar a imagem de desinteresse pelas actividades, ou mesmo recusarem-se a realizá-las (Perrenoud, 1995:

“Sim... mas é tão difícil, tão difícil... eles começam um trabalho e acabam... nós tivemos um bloco de 90 minutos hoje, começamos às dez e vinte, às onze horas eles já estavam fartos daquilo que estavam a fazer... e tem recortes, tem... nós não temos livros, nós temos que fazer as nossas fichas e tudo mais” (2C 114)

Outra das dificuldades mencionadas foi a formação de grupos e as suas regras de funcionamento. Como diversos autores sugerem, a formação dos grupos faz parte da planificação da aula cooperativa, logo ponderado em paralelo com as actividades que vão desenvolver, com as características do grupo-turma e, ainda, de acordo com critérios. Por outro lado, as regras de funcionamento do grupo têm de ser modeladas ao longo das diversas actividades cooperativas que o professor for dinamizando, através de uma reflexão conjunta com a turma, no final da sua aula. Mais uma vez se salienta que este é um processo que se estende no tempo e que não pode ser colmatado com actividades muito pontuais:

“porque às vezes eu dizia não hoje eu é que digo quem é que vai trabalhar com quem, dava resultados diferentes do que quando são eles que escolhem, para bom e para mau, para as duas coisas” (2C 89)

“Porque o comportamento dos alunos... não interiorizaram as regras que lhes foram... entre aspas não quiseram saber das regras, alguns alunos, não as cumpriram, e estragou um bocado a actividade” (2D 7)

A organização do trabalho no interior do grupo, nomeadamente a representação dos diferentes papéis, é outra das aprendizagens que demora algum tempo, e que exige experiência continuada por parte dos alunos, pois esta é outra das aquisições que esta

metodologia implementa. De facto, foi apontada como uma dificuldade que as professoras sentiram:

“Pode ser, pode ser, eles podem sentir dificuldade com qual seria a sua função e operacionalizar a sua função, sim isso pode ser uma dificuldade” (2A 79)

De facto, as poucas actividades cooperativas não proporcionaram a que os alunos assimilassem competências sociais e de resolução de problemas, o que levou a que as professoras sentissem a necessidade de ajudar cada um dos grupos, e cada um dos alunos, aqui considerados no individual e não como um grupo, como se de uma aula expositiva se tratasse. Assim, as professoras sentiram que não conseguiam atender a todos, pois estavam a fazer um ensino mais individualizado, quando os outros colegas ainda não tinham adquirido autonomia suficiente para prosseguirem com o seu trabalho. Para além destes factores, verificou-se que Dora ainda se posiciona como a fonte de controlo da turma, ou seja ainda não aderiu à ideia que cada um é responsável pela a sua conduta, e que portanto, cada grupo tem de ser gestor do seu próprio comportamento:

“Bom, é sempre difícil, mesmo noutro tipo de tarefas muito práticas, numa turma grande em que se o professor estiver sozinho, aquelas dificuldades que encontramos em outras tarefas, dar a atenção necessária, controlar os grupos, se estão em grupo, conseguir desdobrar-se de maneira a controlar, ou a ajudar, ou a esclarecer todas as dúvidas que surgem” (2D 69)

A organização da sala de aula e das tarefas propostas foi outra das dificuldades encontradas pelas professoras. Dinamizar uma aula cooperativa muito pontualmente pode ainda construir nos alunos a representação que estas são aulas de carácter menor, com uma carga facilitismo, que não servem para aprender, em que não se dá matéria nova... Esta representação pode desencadear nos alunos atitudes e comportamentos que não são esperados pelas professoras que, por outro lado, investiram tempo e expectativas de mudanças nestas dinâmicas:

“Sim, encontrei dificuldades porque como eles não estão habituados encontrei muito barulho, muita confusão, alunos do segundo ciclo... gritam uns com os outros” (2C 87)

“mas é o tipo de dificuldade que já encontrava numa aula de estilo tradicional em que eles trabalhavam em grupo, ou a mexer nos computadores” (2D 70)

A professora Dora referiu o seu receio em aplicar algo que didacticamente era novo para si, colocando equacionando a sua função de professora, no sentido de não se sentir confortável em dinamizar uma aula segundo estas estratégias. Mais uma vez, emerge a estrutura de prestação de contas em que os professores trabalhavam, evidenciando-se a responsabilidade moral, ou seja a capacidade de resposta para com os alunos e pais e a responsabilidade profissional, vista como a responsabilidade para consigo próprio e para com os colegas:

“também... com o receio... e falo por mim também, o receio daquelas coisas novas e todas aquelas dificuldades do dia-a-dia” (2D 18)

Na revisão da literatura apontam-se vários efeitos positivos pela prática lectiva de dinâmicas cooperativas. Da análise dos dados das entrevistas permitiu-nos verificar se, as professoras abrangidas por este estudo, perceberam as mais-valias que esta metodologia desenvolve. Assim, tentou-se perceber que implicações a frequência da Oficina de Formação teve, na opinião das professoras, para o contexto em que trabalham, quer para a classe docente do colégio, e obviamente, para os alunos que tomaram contacto com estas dinâmicas.

As professoras consideraram importante que esta formação fosse dinamizada no espaço do colégio, e para os professores do colégio. Será talvez importante referir que apenas um professor que frequentou a oficina de formação não leccionava no colégio. A importância deste facto foi atribuída pela construção de uma visão partilhada pelos agentes educativos do colégio e, ainda, pela sua valorização profissional que fortalece o colégio: a formação dos seus professores. Sendo consensual que *o todo é maior que a soma das suas partes*, poderíamos inferir que a mais-valia projectada para o colégio era maior que as mais-valias que cada um dos professores adquiriu, também justificada pelo sistema de cooperação entre pequenos grupos de trabalho e portanto da sinergia que

poderia emergiu do trabalho cooperativo entre os pares da classe docente do Colégio de Santa Clara:

“para o colégio e para os professores do colégio. Portanto vários professores do colégio estiveram a frequentar a acção, e isso facilita imenso que no colégio se implemente esse tipo de trabalho” (2A 14)

Elsa referiu que um dos efeitos positivos que a Oficina de Formação teve no colégio foi, em primeiro lugar, a divulgação desta forma de pensar e de estar num ambiente de aprendizagem, e para além disso, proporcionou a oportunidade de conversar sobre pedagogia no espaço do colégio:

“Eu acho que o colégio deu um passo em frente, um passo bem grande, enorme, acho que deu, porque pelo menos tem pessoas aqui no colégio que não sabiam o que é que era, e ficaram a saber o que é que é, mais ou menos, porque não tem uma definição, eu acho que é o conceito mas uma definição ainda não...” (2E 21)

E, porque a aprendizagem cooperativa, sendo uma estratégia que não é desenvolvida pelas escolas, na sua generalidade, salvaguardando obviamente as excepções, poderia emergir uma identidade neste colégio o que promoveria, por consequência, outra meta sistémicas que a organização estabeleceu, tal como a meta 2 – *Centrar a Vida do Colégio no fenómeno da Aprendizagem*:

“Abriu as portas para isso, valorizou, valoriza o nosso trabalho, e eu acho que não somos só nós que estamos a trabalhar assim, acho que há outros colegas que estão dando uns passinhos nesse sentido e eu acho que o colégio ganha muito com isso” (2E 23)

“A nossa turma já determinou isso, agora o segundo ano, ela tem uma identidade própria, é a identidade... e é isso que nos interessa, é a turma, não é uma turma, pode ser a turma A, ou B, mas é a turma A e a turma B, mas que tem uma identidade e eu acho que o colégio com uma identidade assim seria uma coisa muito boa” (2E 25)

Relativamente a outras mais-valias que esta formação deu ao colégio, as professoras referiram a hipótese de trabalho colaborativo entre pares. De facto, a construção de grupos de trabalho, como estratégia de criar condições para o

fortalecimento de laços entre os formandos, e como forma de despoletar confiança para correr riscos em situação de sala de aula e, conseqüentemente, promover a alteração das suas práticas era um dos objectivos desta formação. Possibilitar apoio, necessário a qualquer mudança, através dos grupos de trabalho inseridos no contexto da escola, pretendia também que estes já tivessem aprendido a trabalhar entre si e que prosseguissem o seu trabalho, sem uma influência externa ao grupo.

Apesar das professoras referirem que o seu trabalho nos grupos de trabalho autónomo foi escasso, referem que o nível de trabalho entre os docentes também beneficiou, uma vez toda esta dinâmica assenta muito na partilha e no trabalho com os pares. Este era de facto um dos efeitos positivos da aprendizagem cooperativa apontado por diversos autores (Ponte e Serrazina, 2004; Saraiva e Ponte, 2003; Ponte e tal., 2003)

“e também para trabalhar com os colegas do meu trabalho [as competências que desenvolveu no envolvimento da Oficina de Formação]” (2A 54)

“ na questão de lhes ensinar e de dar continuidade... e até acho que mais professores deveriam começar ou os outros deveriam continuar” (2C 15)

Relativamente aos alunos são vários os efeitos positivos que se apontam devido à dinamização de actividades cooperativas, e as professoras apontaram bastantes, como sejam o gosto por aprender; o facto de aprendem mais; a promoção da auto-estima; o desenvolvimento de comportamentos de procura de ajuda; o desenvolvimento de competências sociais e de competências de comunicação; a promoção das relações interpessoais; o facto de melhorarem o comportamento e, ainda, de aceitarem a diferença.

Os grupos de trabalho cooperativo promovem atitudes mais positivas relativamente às matérias de estudo (Johnson e Johnson, 1994; Slavin, 1995). De facto, os professores que trabalham com este modelo de ensino verificam que os seus alunos aprendem mais, aprendem melhor ou, simplesmente, gostam de aprender (Ellis e Whalen, 1990), uma vez que quando os alunos trabalham cooperativamente o seu

sucesso aumenta, logo também experienciam sucesso no individual, e este torna-se uma alavanca para o futuro compromisso na conquista e na manutenção do sucesso (Slavin, 1995). Exemplos disto mesmo encontram-se nas palavras das professoras:

“e as crianças, os alunos que trabalhara dessa forma, tiveram bons resultados, melhores, porque os miúdos gostam...” (2C 14)

De facto, e como referem vários autores (Johnson e Johnson, 1994; Slavin, 1995; Crahay, 2000) as aulas com a estrutura organizacional de aprendizagem cooperativa obtêm um maior sucesso na aprendizagem e, em particular, na aprendizagem da matemática verificou-se que esta diferença se mantém, independentemente do sexo, idade ou mesmo grau de dificuldade dos problemas (Johnson e Johnson, 1995). Existem diversos exemplos de que as professoras concordaram com esta perspectiva teórica. Aqui emerge algum grau de incongruência entre o discurso das docentes e a prática que descreveram. Esta situação é definida por Day (1999) quando se refere às teorias de acção que cada professor tem, e que são divididas em teorias perfilhadas e teorias em uso. De facto, denota-se uma grande distância entre as teorias perfilhadas e as teorias em uso que estas professoras explicitam:

“em relação, por exemplo, a outros anos acho mais rico porque eles acabam por aprender mais fácil uns com os outros, portanto eu acho que melhor” (2B 48)

“e até porque eles aprendem mais com os pares e cimentam melhor as aprendizagens com os pares, está provado, do que com os adultos” (2A 32)

“e até se sentem mais motivados porque fazem por eles próprios e não porque eu lhes estou ali a exigir” (2C 84)

Por outro lado, a aprendizagem cooperativa também promove a auto-estima dos alunos devido ao incremento das relações interpessoais no seio do grupo de trabalho e ao sucesso obtido na execução das tarefas ser partilhado e percebido por todos os elementos (Johnson e Johnson, 1994; Slavin, 1995). As professoras também referiram que, através das experiências que proporcionaram aos seus alunos, estes se sentiram

mais valorizados pelo seu desempenho e pelo incremento das suas competências quer académicas, quer sociais:

“porque eles desconheciam, e é muito positivo... porque lhes dá auto-estima, capacidade de resolver outras situações que eles não estão acostumados, não é?” (2C 65)

“e essa também é uma forma de adquirirem competências ao nível da disciplina, mas também competências interdisciplinares e competências sociais e de relação com os outros, portanto a resolução de problemas trabalha logo vários tipos de competências ao mesmo tempo” (2A 33)

Em contextos cooperativos de aprendizagem os alunos facilitam e promovem a procura de ajuda devido a diversos factores entre os quais a interacção entre os alunos, a organização da sala de aula, o clima de proximidade entre os sujeitos e o papel facilitador, que o professor assume. Neste sentido, as professoras verificaram que a procura de ajuda estava positivamente relacionada com a realização escolar dos alunos:

“por exemplo, uma coisa que costuma acontecer, e às vezes nem damos por isso, quando eles estão a fazer um trabalho individual e um aluno acabou o trabalho viu que o colega estava com dificuldades foi para o lado dele ajudar, quando têm uma dúvida e um colega está mais à vontade pede para o ir ajudar, porque estava sem fazer nada...” (2B 51)

“sabem muito bem que quando acabam o trabalho deles eles vão ajudar os outros, e sabem ajudar, sabem ensinar, não vão lá e fazem, não! Chegam lá e ajudam o outro” (2E 36)

A aprendizagem cooperativa desenvolve nos alunos algumas características como sejam percepção de uma situação segundo outro ponto de vista, como a pessoa reage cognitivamente e emocionalmente; a criatividade, pelo número de soluções a problemas que lhe foram pedidos e pelo confronto de ideias dos seus pares, a sua escolha segundo a qualidade (Johnson e Johnson, 1994). A professora Beatriz fez referência ao desenvolvimento que os seus alunos tinham feito relativamente a competências na área da comunicação, em particular, ao perceberem quando era a sua vez de falar e desenvolveram a capacidade de ouvir, tal como a de respeitarem a opinião dos outros. Salienta-se, mais uma vez, que a professora Beatriz integrou um projecto de inovação pedagógica no primeiro Ciclo do Ensino Básico, e porque isso mesmo

dinamizou habitualmente dinâmicas cooperativas no interior da sua aula. Este facto é relevante uma vez que a sustentabilidade dos dados apresentados quer pela professora Beatriz, quer pela professora Elsa, têm um grau de aprofundamento maior, pois as suas opiniões sustentam-se em práticas cooperativas muito frequentes:

“acho que há determinadas coisas que eles fazem... por exemplo, o respeitar a vez para falar, o falar, o intervir...” (2B 49)

“são coisas que eles a pouco e pouco vão começando a fazer... vão começando a perceber que têm que respeitar a sua vez, tem que respeitar a opinião do outro...” (2B 50)

“sim, eu para mim...eu noto diferenças no aspecto da inter-ajuda, no aspecto de saber expor, de explicar... portanto nisso eu noto uma grande diferença” (2B 55)

Tal como defendeu o assessor da direcção, se estes alunos desenvolverem capacidades de comunicação, tal como saber ouvir os outros, esperar a sua vez de falar, enfim conseguirem organizar o fluxo de comunicação entre os diversos intervenientes de uma conversa, e mais importante, se conseguirem respeitar a opinião de outros, talvez não necessitem de comunicar privilegiando o uso do o seu corpo, em particular de uma forma violenta, e portanto, talvez consigam desenvolver e promover as relações interpessoais. Não nos podemos esquecer que a raiz de muitos dos problemas e dificuldades que as professoras apontaram como causa da indisciplina eram as relações interpessoais. Neste sentido, pareceu que os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa se desenvolvem a diferentes níveis, ou seja, numa primeira fase promove-se a pessoa individualmente, dando-lhes capacidades de falarem, escutarem, e de respeito por outros, desenvolvendo-se-lhes competências e experiências de como podem melhorar nessa área. Paralelamente, está-se a combater um dos focos desencadeadores de problemas de indisciplina, diminuindo dessa forma outro índice de problemas.

“mas a nível das relações humanas e também deles comigo...mas mais esses... o do respeito e de esperar que eles façam ao ritmo deles... isso é muito importante” (2C 86)

“até se portavam melhor, ajudavam-se mutuamente, e enquanto na outra [aula] mesmo que gostem eles estão muito mais centralizados na tarefa, em resolver só por resolver, não é” (2C 106)

Promover a inclusão numa sala de aula passa por trabalhar com todos os alunos, independentemente das suas características, uma vez que todos necessitam de se sentirem aceites e quando o ambiente de sala de aula aceita a diferença, todos beneficiarão (Johnson e Jonhson, 1994). De facto, Elsa faz referência a um exemplo de dois alunos considerados diferentes pela turma e que são aceites com tempos de trabalho e actividades distintos:

“Aceitam a diferença, nós temos dois alunos um bocado diferentes na aula e eles aceitam perfeitamente aqueles alunos, aceitam a diferença... aceitam perfeitamente que aqueles alunos não façam o mesmo tipo de trabalho, ou não façam nada, como hoje” (2E 37)

“e eles aceitam... e isso também é um grande passo, aceitar a diferença, não é? Eles sabem que eles não são melhores nem piores, são diferentes, eles sabem perfeitamente...” (2E 40)

O desenvolvimento deste tipo de práticas requer a aprendizagem de procedimentos e de formas de estar que são abrangentes a qualquer disciplina e qualquer nível de ensino, e por isso mesmo frequentaram a Oficina de Formação professores de diversas áreas, para além de outros profissionais. No entanto, para este estudo, a Matemática foi o pano de fundo, o cenário, o meio onde decorre toda a experiência. Em particular, as professoras do primeiro ciclo foram questionadas acerca das didácticas da matemática.

Assim, é muito importante perceber até que ponto as professoras desenvolveram técnicas e procedimentos que as ajudem a promover a aprendizagem da matemática junto dos seus alunos, quer através da utilização de recursos próprios desta dinâmica, quer relativamente a práticas lectivas cooperativas, quer ainda relativamente ao trabalho realizado em grupo ou, por último, a resolução de problemas que como já foi abordado se enquadra bastante bem em dinâmicas cooperativas.

Quando se planifica uma actividade cooperativa e, como já foi referido, pretende-se desenvolver duas áreas distintas junto dos alunos: uma diz respeito a competências académicas e que vulgarmente são as eleitas pelos professores e que também, habitualmente são desenvolvidas através de um ensino expositivo, numa perspectiva competitiva; outra, refere-se a competências sociais e centram-se no desenvolvimento de competências de trabalho de grupo.

No decurso da Oficina de Formação desenvolveram-se algumas actividades para que as professoras tomassem contacto com a actividade de cooperar, mesmo antes de se conceptualizar o conceito de cooperação e de o comparar com outras formas de estar, nomeadamente o ensino competitivo e o ensino individualizado. Algumas das actividades desenvolvidas pelas professoras Ana, Carla e Dora referiram-se a estas actividades. De facto, parece que estas professoras projectaram nos seus alunos a mesma necessidade, ou seja, se os seus alunos conseguissem perceber a dimensão e a potencialidade da cooperação, tudo estaria facilitado e a cooperação dar-se-ia de forma mais facilitada. Nesse sentido, desenvolveram nas suas aulas de matemática as actividades a que foram sujeitas na Oficina de Formação, e a que chamaram recursos lúdicos, no sentido em que não eram actividades voltadas para conteúdos programáticos, mas antes desenvolviam competências de partilha, de ouvir os outros e de respeitar as opiniões dos colegas.

Assim, um dos recursos lúdicos que foi utilizado, pelas professoras, em contexto de sala de aula, e é de referir que foi largamente usado, foi o jogo dos quadrados. Este jogo é de iniciação à cooperação e o seu principal objectivo é que os alunos entendam que para conseguir ganhar o jogo é necessário que todos os elementos do grupo construam o seu quadrado (3 peças). Cada um apenas o conseguirá se partilhar as suas peças com os restantes elementos do grupo. Este é portanto um jogo de iniciação à cooperação, utilizando um conceito matemático (o quadrado).

O uso deste material, possivelmente prendeu-se com o facto da figura ser um quadrado e do nome do jogo usar um conceito matemático, o que fez com que as

professoras lhe atribuíssem competências matemáticas e a denominação de lúdico. O grupo de trabalho autónomo desenvolveu outro jogo que era semelhante, com outras figuras geométricas, onde emergiam outras figuras matemáticas e onde estava implícito o mesmo princípio básico da aprendizagem cooperativa, a interdependência positiva:

“ah! Sim, deixa-me... sim, aquela que elas [as formadoras] também usaram connosco, o do quadrado” (2A 24)

“e depois o das figuras geométricas, que desenvolvemos [no grupo de trabalho autónomo], e entretanto estou a adaptar para este ano” (2A 25)

“Sim, sim! Eu disse ao início que não utilizei actividades mesmo para conteúdos porque eu não construí, não cheguei a construir, tudo aquilo que eu construía era mais para o lúdico, não quer dizer que aquilo fosse para a brincadeira, não” (2C 109)

Para além destes materiais lúdicos, a professora Dora e Carla referiram a construção de um problema que era dado aos alunos recortado, e que estes teriam de primeiro o construir (enunciá-lo), para posteriormente o resolver. Como já apontavam nas suas dificuldades, a construção dos materiais para a aula cooperativa pode ser um grande obstáculo ao desenvolvimento desta dinâmica. De facto, e pelo que se entende da descrição do problema, centrou-se mais na resolução de um puzzle, através da construção lógica da situação-problema, do que na sua resolução, ou na mobilização de saberes e de estratégias possíveis de o resolver:

e depois nós tínhamos que apresentar aquele trabalho na formação e construí com a Dora, também, um problema de matemática... (2C 27)

“e outra que preparámos, não era de materiais da Oficina, mas procurámos noutros materiais, adaptámos de maneira à tarefa ser de aprendizagem cooperativa... portanto as regras e a maneira como a tarefa era realizada... ser de aprendizagem cooperativa e não ser de um simples trabalho de grupo em que cada um faz um bocado e depois juntam, não” (2D 44)

Por outro lado, através do uso de actividades lúdicas, que parecem de acordo com a aprendizagem cooperativa, a professora Carla revelou dificuldades ao nível do acompanhamento dos alunos. De facto, e como defende Pólya (1957), quando se

acompanha um aluno a aprender a resolver problemas o professor deve dar pistas para a sua resolução, mas deixando que seja o aluno a desvendar o processo, para que este conheça o prazer da descoberta, e que perpetue esse desejo. Caso contrário, não permite que os alunos desfrutem do prazer de fazer matemática e de resolver problemas, o que mais tarde pode despoletar sentimentos de recusa em relação à resolução de problemas e mesmo relativamente à aprendizagem:

“os jogos que eles fizeram aquilo estava-me a fazer uma confusão, estava a durar tanto tempo... então vá eu vou vos ajudar só a primeira! E depois fizeram sozinhos e lá conseguiram...” (2C 59)

“e depois foi o que eu lhes disse, então se na primeira eu já vos ajudei agora nesta já não... já tem obrigação” (2C 60)

Pelo contrário, as professora Beatriz e Elsa, referiram que utilizavam a resolução de problemas como uma prática bastante frequente, com os seus alunos, e referiram-se a essa prática de uma forma positiva. Podemos inferir que estas professoras consideraram esta prática como despoletadora de competências essenciais para os seus alunos, e usam a resolução de problemas para trabalharem diversas formas de comunicar (oralmente, por esquemas, diversas formas de resolução)

“e alguns problemas com dados a mais também há miúdos com dificuldades, não é? E com dados a menos ainda não fizemos mas é bom para eles perceberem porque é que não conseguiram resolver... vamos lá ver...” (2B 60)

“nós trabalhamos muito os problemas com eles primeiro oralmente, primeiro fazem um desenho, e trabalhamos o problema de diferente formas na matemática e noutro tipo de ensino isso não acontece...” (2E 32)

O trabalho em grupo cooperativo pode desempenhar um papel importante no desenrolar da aula, pois promove várias competências matemáticas, que ajudam a definir ser-se matematicamente competente. A professora Beatriz valorizou o trabalho em grupo cooperativo na aula de matemática pois considerou que desenvolvia nos alunos outro tipo de estratégias, e para além disso, favorecia a prática de resolução de

problemas no contexto da sala de aula, promovia competências de comunicação, nomeadamente entre os alunos:

“por exemplo na área da matemática, na resolução de problemas, na maneira de como eles resolvem os problemas conseguem coisas engraçadas, como é que eles descobriram aquela conta, porque existem formas mais rápidas de fazer as contas sem ter que estar sempre a contar...” (2B 53)

Por outro lado, as outras professoras não se centraram nas aprendizagens ou progressos que os seus alunos tenham realizado, o seu discurso ficou prisioneiro das regras de conduta de uma aula cooperativa, e às diferenças e mais-valias entre uma aula cooperativa e uma aula expositiva, ou em particular nas diferenças entre o trabalho de grupo e o trabalho cooperativo:

“e portanto depende do grau de compreensão e um pouco da autonomia e responsabilidade de cada um dos elementos do grupo para levar a cabo isso e respeitar o seu papel e ajudar os outros...” (2A 81)

“Acho que na aprendizagem cooperativa os alunos sentem-se mais envolvidos, acho que as regras são um bocado diferentes das regras do outro tipo de trabalhar na aula, em que o professor expõe” (2D 39)

Daqui decorre que estas professoras podem ter aprendido alguma base teórica deste modelo, com a frequência da Oficina de formação, mas não introduziram mudanças significativas nas suas práticas lectivas.

A professora Ana entendeu a resolução de problemas como uma actividade que agora está na ‘moda’ também porque está na moda falar-se em competências. Por outro lado, considerou necessário que os alunos aprendessem a resolver problemas, com vista à obtenção de resultados positivos em testes internacionais. Assim, as competências que eram desenvolvidas nos alunos apareciam como um aspecto secundário, utilitarista, ou em alguns casos nem é mesmo referido:

“Porque realmente qualquer prova, mesmo as provas de aferição, estão todas voltadas para a resolução de problemas e os testes internacionais que se fazem são à base de problemas, e

portanto eles tem que realmente que começar a aplicar as técnicas que aprendem nas aulas na resolução de problemas que envolve realmente a pensar e não apenas a utilizar uma técnica...”

(2A 35)

Existe ainda a tendência para que as professoras dinamizem as suas aulas apoiando-se na mecanização de processos, de algoritmos, menosprezando em alguns dos casos o acto de pensar sobre o problema e dar espaço aos alunos para desenvolverem a sua criatividade e a capacidade de projectar um plano de resposta.

“Hoje em dia fala-se muito em que as aprendizagem envolvam mais a resolução de problemas e portanto temos que, se calhar, treiná-los [os alunos] mais e habituá-los mais a este tipo de trabalho e portanto vou tentar e vou começar... começar não porque já são as mesmas turmas do ano passado... continuar esse tipo de trabalho e incrementar um bocadinho, não é?” (2A 34)

Em suma, verificou-se que quanto à planificação de aula não se houve alterações no trabalho que as professoras desenvolviam, pelo que a frequência da formação parece não ter tido impacto a este nível. Para além disso, verificou-se que as professoras construíram poucos materiais cooperativos, pois as acções cooperativas que promoveram foram essencialmente sustentadas em materiais utilizados pela formadora. As professoras Beatriz e Elsa, durante o decurso da aula, referiram o uso da observação como uma mais valia trazida pela formação. As restantes professoras apenas se referiram ao uso de diferentes papéis no funcionamento do grupo cooperativo como a aprendizagem a referir. Todas as professoras referiram que a reflexão individual e a partilha foi o que de melhor lhes trouxe esta formação. Verificou-se que esta formação teve, aparentemente, impacto nos alunos, ainda que indirectamente, uma vez que as professoras apesar de não dinamizarem muitas de actividades cooperativas, os alunos usufruíram de um clima de grande colaboração e estabelecimento de relações interpessoais. O que ficou por verificar foi se devido ao trabalho cooperativo, os alunos poderiam ter alterado os seus comportamentos, quer relação aos outros, quer na relação com o saber.

As maiores dificuldades apontadas, foram as expectativas que as professoras construíram e que não foram correspondidas, em parte pelas poucas situações

cooperativas de aprendizagem a que expuseram os alunos. De facto, o uso pontual de estratégias cooperativas não reduz a incidência da indisciplina. Paralelamente, se considerarmos ainda que as professoras indicaram muitas dificuldades ao nível do desenvolvimento do trabalho em grupo, é compreensível que os níveis de indisciplina não baixem. É de salientar, como vem descrito na revisão da literatura, que só se desenvolvem competências de trabalho cooperativo, ao nível dos alunos e dos adultos, quando se trabalha cooperativamente. Foram ainda referidas como dificuldades o tempo e os recursos. O tempo de pesquisa e de maturação, quando se está envolvido em mudanças de práticas e, em paralelo, na construção de materiais que sustentam essas mesmas práticas lectivas é de vital importância.

Para além disto, as professoras consideraram que a oportunidade de frequentarem a Oficina de Formação valorizou o colégio, a classe docente e ainda os alunos. Em relação ao colégio, as professoras defenderam que favoreceu a construção da uma visão partilhada e que esta pode fazer emergir uma identidade forte no colégio. Por outro lado, em relação à classe docente, promoveu o trabalho inter-pares, e, consequentemente, a interdisciplinaridade nas actividades que desenvolveram. Relativamente aos alunos, as professoras identificaram muitos dos efeitos positivos que a aprendizagem cooperativa defende. Pode-se dizer que as professoras não construíram nem usaram recursos que envolvessem conteúdos programáticos e portanto, nas actividades cooperativas que desenvolveram promoveram sobretudo as competências sociais. Assim, as suas acções encontram-se no extremo oposto àquele em que habitualmente se vêem, ou seja, não desenvolveram capacidades ou conceitos matemáticos, como habitualmente, mas competências sociais, como quase nunca.

Parece também evidente que as teorias de acção das professoras abrangidas por este estudo, não foram abaladas, nem ao nível das teorias em uso, nem ao nível das teorias perfilhadas. O discurso das professoras, no que diz respeito ao trabalho cooperativo, era pouco claro, uma vez que, por um lado, o consideram importante para favorecer competências de comunicação nos alunos e o trabalho de resolução de problemas, e por outro lado, não se notava a preocupação relativamente à aprendizagem

dos princípios, dos procedimentos e da planificação que sustentam estas dinâmicas. Mais, relativamente às estratégias de resolução de problemas, estas tomam a forma de *ensino para a resolução de problemas*, em que se valoriza a aquisição de técnicas e conhecimentos matemáticos que podem ser úteis na resolução de problemas.

Capítulo VI – Conclusões

Esta investigação foi realizada com o objectivo de lançar alguma luz sobre a experiência e os processos de aprendizagem que um grupo de professoras que leccionavam Matemática, inserido num grupo alargado de outras disciplinas, efectuou numa Oficina de Formação sobre a temática da Aprendizagem Cooperativa. Salienta-se que este trabalho não pretende generalizar conclusões à aprendizagem que ocorre em Oficinas de Formação sobre a formação dos profissionais de educação matemática. O que a investigação pretendeu foi obter elementos sobre a aprendizagem de dinâmicas de aprendizagem cooperativa numa Oficina de Formação, de modo a compreender os processos pelos quais ela pode realizar-se. Neste sentido, através da pesquisa bibliográfica, realizada no âmbito deste estudo, procuraram também definir-se os seus possíveis contornos.

Para maior clareza da exposição, descreveram-se as características da actualização profissional dos professores e a forma como estes se relacionam com ela, explicitaram-se os conceitos fundamentais que se relacionam com a Aprendizagem Cooperativa e, em particular, com a sua operacionalidade na prática lectiva. E, sublinhou-se a mais-valia que esta dinâmica pode trazer ao ensino, uma vez que potencia a utilização de actividades de resolução de problemas e de actividades de investigação na aprendizagem da matemática.

Privilegiou-se, ao longo do estudo, evidenciar a preocupação das professoras em compreender os processos da sua própria aprendizagem, como forma de aceder a um

ponto de vista até agora pouco explorado neste domínio, numa fase de iniciação à metodologia de trabalho da aprendizagem cooperativa.

Da análise efectuada às entrevistas realizadas transparece um processo não uniforme da aprendizagem das professoras. Os factores que intervêm no processo de interiorização deste novo papel de professor são de múltiplas naturezas, não obstante, as relações entre as dificuldades e a motivação, dos vários intervenientes desempenham um papel central e condicionante de todo o desempenho das professoras enquanto formandas.

Do cruzamento da consulta bibliográfica realizada e de uma reflexão sobre os objectivos da investigação, definiu-se a questão central de investigação como a

análise das opiniões de um grupo de professoras que leccionam Matemática sobre a experiência e a aprendizagem, numa oficina de formação sobre a temática da Aprendizagem Cooperativa.

Esta questão é passível de se orientar por múltiplas perspectivas, pelo que o estudo se focou em dimensões específicas de análise, que originaram as seguintes questões auxiliares de pesquisa:

- Em que medida consideraram pertinente esta Oficina de Formação, para planificarem e desenvolverem aulas utilizando a Aprendizagem Cooperativa.
- Que dificuldades encontraram na implementação de dinâmicas de Aprendizagem Cooperativa
- Em que medida consideraram pertinente a Aprendizagem Cooperativa na promoção da aprendizagem da Matemática.
- Em que medida esta Oficina de Formação contribuiu para a sua actualização profissional.

As conclusões e sua discussão que aqui apresentaremos serão orientadas tentando perceber a mudança das opiniões das professoras sobre a Aprendizagem Cooperativa, que emergiu do ambiente de aprendizagem proporcionado pela Oficina de Formação.

1 – Importância da Oficina de Formação para a Preparação de Aulas Cooperativas

No início da formação as professoras associavam a planificação a algo negativo, tendo-lhe atribuído uma conotação burocrática em detrimento da valia da organização e da análise das finalidades das suas acções. Verificou-se que as professoras não planificavam continuamente o seu trabalho e, quando o faziam, recorriam a materiais disponíveis no mercado. Salienta-se que duas professoras perspectivaram a planificação de outra forma, considerando-a como uma ferramenta de trabalho e de reflexão na e sobre a acção e, por isso mesmo, bastante característica do trabalho que desenvolvem em conjunto com os alunos da turma. Para as restantes professoras, os processos que descreveram enquadra-se no modelo de ensino de processamento de informação e, centra-se na mecanização de procedimentos, como forma dos alunos assimilarem informação. Daqui emerge, que o método expositivo que utilizaram, assente na transmissão dos conhecimentos feita pelo professor, requer que as professoras desenvolvam competências que facilitem o seu relacionamento com os alunos, assim como de gestão e mediação de conflitos no contexto de sala de aula.

Após a frequência da Oficina de Formação as professoras não produziram alterações no trabalho que desenvolveram, relativamente à planificação de aula, pelo que no seu discurso, a frequência da Oficina não desencadeou essa necessidade. Ainda no âmbito da planificação, verificou-se que as professoras construíram poucos materiais cooperativos (Machado, 1997; Fernandes, 1998), pois as poucas actividades cooperativas que promoveram foram essencialmente sustentadas em materiais utilizados pela formadora.

Das análise às entrevistas efectuadas concluiu-se que as competências pedagógicas, próprias da gestão da sala de aula, dos relacionamentos, e dos conhecimentos, definiram a construção ímpar da relação pedagógica que se estabeleceu no espaço sala de aula. Nesse sentido, centram as suas acções sobre o que vão ensinar e tentam antecipar estratégias de remediação, quer para conhecimentos, quer para comportamentos. A partir destas duas dimensões, as professoras atribuíram uma grande importância às competências de aprendizagem e de adaptação que têm de desenvolver, e que são entendidas em duas possíveis abordagens: ou numa lógica intrínseca, adoptando posturas de compromisso interior com a aprendizagem, através da compreensão dos contextos nos quais se aprende, pelo questionamento permanente; ou pelo contrário, adoptando uma lógica extrínseca, consequência do aparecimento de políticas educativas diferentes, ou de alterações na organização da escola, ou ainda esperando a divulgação de estudos realizados no âmbito da investigação em educação matemática, para que surja a necessidade de acompanharem a evolução.

A observação de aulas foi a mais valia trazida pela formação para as professoras que dinamizavam um projecto de *par pedagógico*, que já integrava a cooperação como elemento vital no trabalho com e entre os alunos. As restantes professoras apenas se referiram ao uso de diferentes papéis no funcionamento do grupo cooperativo como a aprendizagem efectuada.

No início da Oficina de Formação, as professoras esperavam que a postura dos alunos, quando dinamizassem actividades cooperativas, fosse de inter-ajuda. Neste sentido, a grande diferença que as professoras encontraram entre trabalho de grupo e aprendizagem cooperativa centra-se nas relações interpessoais entre os pares e também ao nível da responsabilidade individual na concretização da actividade. Por outro lado, as professoras não referiram nenhuma dinâmica de sala de aula, própria da aprendizagem cooperativa. De facto, foi referido que esta deveria ser diferente, embora esse novo conceito fosse ainda vago e indefinido no início da actividade da Oficina, pelo que se considera que as professoras tinham dela poucos conhecimentos,

ressalvando, as que estavam envolvidas no projecto de inovação pedagógica para o primeiro ciclo e que traçaram um rumo em direcção à cooperação.

Após a frequência da Oficina de Formação, o que se salienta como importante a partir do discurso das professoras foi o clima de empatia e de reforço de relações interpessoais que se estabeleceu durante a formação, na comunidade docente do Colégio e que levou a que as professoras desenvolvessem um sentimento de simpatia em relação à aprendizagem cooperativa. Nesta linha, a posição que assumem em novos contextos, ou com outros colegas, centra-se na construção de razões que colmatem a não utilização dos saberes (adquiridos) e da relevância que pareceu adquirir esta metodologia. Estas justificações fundamentam-se em factores que são externos às professoras. De facto, a experiência da Oficina de Formação não desencadeou nas professoras, abrangidas por este estudo, a necessidade de trabalhar conjuntamente, tal como também não vincou a importância do trabalho de grupo na sustentabilidade de uma mudança nas práticas lectivas.

Assim, como se assinalou na análise das entrevistas, para três das professoras abrangidas por este estudo, a frequência desta Oficina de Formação permitiu-lhes o acesso a novos recursos físicos que resultaram da participação na formação e que podem influenciar, embora não necessariamente, a prática da sala de aula, para além da aquisição de ‘*background*’ ou o desenvolvimento de conhecimentos gerais, em vez de novos conhecimentos ou destrezas. Ou seja, como defendem Harland e Kinder (1997), referidos por Day (1999), os resultados que estas professoras obtiveram pela frequência da Oficina de Formação encontram-se no nível 1 (*material e recursos provisórios*) e 2 (*resultados informativos*). As restantes duas professoras encontram-se no nível 4 (*congruência de valores*), ou seja, quando os conceitos de uma boa prática, por parte dos práticos, coincidem com as dos responsáveis pela formação contínua; e no nível 5 (*resultados afectivos*), ou seja, quando se verifica o aumento da confiança e da auto-eficácia, tão necessárias quando é preciso aplicar novos conhecimentos e destrezas na prática.

2 – Dificuldades na Implementação de Dinâmicas Cooperativas

No início da Oficina de Formação, a falta de tempo, que impossibilita a expressão da criatividade, foi uma das dificuldades mais referidas pelas professoras e determinou, em consequência, a necessidade de privilegiar o método expositivo e a interação com o manual. Associada a este argumento aparece a falta de equipamento nas escolas, em particular no Colégio de Santa Clara, como elemento potenciador do ensino dirigido.

Outra dificuldade, que emerge do discurso, prende-se com a indisciplina na sala de aula, que foi relacionada, por um lado, com as fracas expectativas que os alunos atribuíram à instituição escolar, e portanto, com o desinteresse pelo que aprendem neste contexto, por outro lado, foi relacionada com comportamentos de violência, associados ao tipo de comunicação que estabeleciam entre si. Consequentemente, as professoras desenvolvem sentimentos de frustração ao confrontarem as suas expectativas com o ritmo de trabalho e com as aprendizagens efectuadas. As professoras consideraram que os alunos inerentes à experiência tinham fracas expectativas em relação à escola atribuindo, como causa essencial, o seu contexto familiar.

Na perspectiva das entrevistadas, a relação dos alunos com o saber é marcada por conotações negativas, consequência do valor que atribuem à escola, como também já foi referido. De facto, as suas baixas expectativas em relação à Instituição Escolar são reproduzidas relativamente ao saber escolar.

Após a frequência da Oficina de Formação, as maiores dificuldades apontadas foram as expectativas que as professoras construíram e que não foram correspondidas, em parte devido às poucas situações cooperativas de aprendizagem em que envolveram os alunos. De facto, uma das razões para promover a aprendizagem cooperativa, em particular numa aula de matemática, relaciona-se com o ambiente de sala de aula, que segundo Davidson (1990b) tende a ser mais descontraído e informal, eliminando os

problemas de indisciplina. No entanto, o uso pontual de estratégias cooperativas não reduz a incidência da indisciplina. Paralelamente, se considerarmos ainda que as professoras indicaram muitas dificuldades ao nível do desenvolvimento do trabalho em grupo, é compreensível que os níveis de indisciplina não baixem. Nesta perspectiva, para resolver problemas de indisciplina, as dificuldades apontadas sobre o desenvolvimento do trabalho em grupo parecem ainda ter com ela uma relação próxima.

Foram ainda referidas como dificuldades, o tempo e os recursos, nomeadamente, o pouco tempo de pesquisa e de maturação quando se está envolvido em mudanças de práticas e, em paralelo, o recurso à existência (eventualmente construção) de materiais que sustentam essas práticas lectivas.

3 – Importância da Aprendizagem Cooperativa Na Promoção da Aprendizagem da Matemática

No início da Oficina de Formação as professoras identificaram os alunos do Colégio de Santa Clara com baixas expectativas, resultantes de factores que emergiam da sua personalidade e do meio onde estavam inseridos e, também, por não considerarem o trabalho escolar interessante, quer pela forma como aprendem (metodologias do professor), quer pelo que aprendem (conteúdos que deviam ser ajustados).

Relativamente aos recursos usados em sala de aula, encontram-se duas perspectivas diferentes: por um lado, professoras que consideram que qualquer objecto pode ser entendido como um recurso para favorecer a aprendizagem e, em particular, objectos que sejam do universo de significados dos seus alunos; por outro lado, professoras que consideram o quadro, o caderno e o livro, os materiais da aula de matemática.

Também quando se referiam à disciplina que leccionavam, em particular no caso da Matemática, revelavam enquadrar-se numa perspectiva do profissional técnico, onde

era visível uma preocupação em cumprir o programa e onde a comunicação era gerida pelo professor. No entanto, iam verificando não ser através desta metodologia que conseguiam fomentar a aprendizagem desejada. Para além disso, associavam a aprendizagem cooperativa ao trabalho de grupo, que já realizavam em algumas outras aulas, apesar de não utilizarem alguns dos princípios da Aprendizagem Cooperativa, como as relações interpessoais como um meio e, paralelamente, a responsabilidade individual na concretização da actividade.

O discurso das professoras continua a ser contraditório, no que diz respeito ao trabalho cooperativo (Capítulo V), porque se, por um lado, o consideram importante para favorecer competências de comunicação nos alunos e no trabalho de resolução de problemas, por outro lado, não se nota preocupação relativamente à aprendizagem dos princípios, dos procedimentos e da planificação que sustenta estas dinâmicas. Em particular, as estratégias de resolução de problemas tomam a forma de *ensino para a resolução de problemas*, descrito por Matos e Serrazina (1996), em que se valoriza a aquisição de técnicas e conhecimentos matemáticos que podem ser úteis na resolução de problemas.

Relativamente aos alunos, as professoras identificaram muitos dos efeitos positivos que a aprendizagem cooperativa defende, como desenvolver o gosto por aprender e aprenderem mais (Johnson e Jonhson, 1994; Slavin, 1995; Ellis e Whalen, 1990; Slavin, 1995); promover a auto-estima dos alunos (Johnson e Johnson, 1994; Slavin, 1995); o desenvolvimento de comportamentos de procura de ajuda (Johnson e Johnson, 1994); o desenvolvimento de competências sociais e de competências de comunicação (Johnson e Johnson, 1994); a promoção das relações interpessoais; e, ainda, aceitarem a diferença (Johnson e Jonhson, 1994).

Verificou-se pois que durante o desenvolvimento do trabalho da Oficina de Formação, as professoras construíram poucos recursos novos que envolvessem conteúdos programáticos e que, portanto, nas actividades cooperativas desenvolvidas, promoveram essencialmente as competências sociais. Assim, as suas acções não

desenvolveram nos alunos capacidades ou conceitos matemáticos especiais, mas apenas melhoraram as competências sociais.

A abordagem pedagógica da Matemática Realista enquadra-se na dinâmica da aprendizagem cooperativa e pode dar resposta a uma das dificuldades das professoras para a dinamização de aulas cooperativas: a construção de recursos. De facto, esta abordagem sugere a utilização de problemas de contexto para a formação de conceitos, pretendendo-se, por um lado, ancorar os conhecimentos sobre as operações formais, os procedimentos, as notações, as regras, entre outros; e por outro lado, permitem tornar o conhecimento e as capacidades matemáticas aplicáveis (*matematização vertical*) e encher de significado, e com abundância de contextos, o sistema formal (*matematização horizontal*).

4 – Importância da Oficina de Formação para o Desenvolvimento Profissional

No início da Oficina de Formação, as professoras tendiam a centrar a sua formação por um lado na utilização de recursos novos (informática e materiais didácticos) e, por outro lado, na gestão dos conflitos na sala de aula. Veiculavam a necessidade de mudança que pode ter emergido da acumulação de sentimentos de frustração, ou de situações desagradáveis. No entanto, não procuravam respostas ou soluções para os seus problemas através da frequência da Oficina de Formação, uma vez que a motivação que enunciavam não correspondia às necessidades de formação que mencionaram. Neste sentido, também não desenvolveram expectativas de crescimento, relativamente às aprendizagens e ao seu desenvolvimento profissional.

Na relação que estabeleceram com os alunos, as professoras assumem um comportamento em conformidade com as práticas lectivas que dinamizam, também já descritas, ou seja, assumem um relacionamento directivo característico de um profissional técnico (Morgado 2005:35), usam diversos tipos de poder, como o

coercivo, o poder da recompensa e o poder legítimo (Jonhson, 1970, citado por Díaz-Aguado, 2000). No que diz respeito ao relacionamento entre professores, estes revelaram não terem conseguido, no pouco tempo disponível, a colaboração desejável, apesar de experienciarem diversas situações de trabalho conjunto, que são parte das suas funções docentes, como o trabalho em grupo disciplinar e nos diversos conselhos de turma.

A frequência da Oficina de Formação não fez emergir, nas professoras abrangidas por este estudo, uma necessidade de trabalhar em colaboração, tal como não desenvolveu a noção de que o trabalho de grupo pode sustentar mudança nas práticas lectivas (Saraiva e Ponte, 2003). E, também, não fomentou a noção de que a formação ligada à prática exige uma maior consciência, por parte dos professores, da necessidade dos professores experimentarem, sem grandes riscos, novas alternativas, e, também, de investigar sobre a respectiva prática (Graça, 2003). Esta é uma questão interessante, pois fazendo um cruzamento dos níveis de empenho das professoras, com a sua disponibilidade e por último com a sua aprendizagem verificou-se que, apesar de não modelarem a sua actuação pelos requisitos da Oficina (no sentido de não dinamizarem com os seus alunos actividades cooperativas, ou de as planificarem) e de não referirem nenhum dos pilares teóricos da dinâmica, *estas professoras consideraram que esta formação foi significativa para o seu desenvolvimento profissional*. Assim, e como já foi referido, o que foi mais vinculativo para estas professoras na Oficina de Formação, foi o clima de empatia e de reforço de relações interpessoais que se estabeleceu, durante a experiência, na comunidade docente do Colégio, que levou a que as professoras desenvolvessem sentimentos de simpatia relativamente à dinâmica da aprendizagem cooperativa. Em consequência, a posição sobre o ensino cooperativo que assumem em novos contextos, ou com outros colegas, que não integraram esta experiência, centra-se na elaboração de razões que apelam à existência de condições externas adequadas ao exercício da aprendizagem cooperativa que não foi possível terem nesta experiência de formação.

Parece também evidente que as teorias de acção das professoras, abrangidas por este estudo, não foram abaladas, nem ao nível das teorias em uso, nem ao nível das teorias perfilhadas (Day, 1999).

Assim, as professoras consideraram que a oportunidade de frequentarem a Oficina de Formação valorizou o Colégio, a classe docente e ainda os alunos. Em relação ao colégio, as professoras defenderam que favoreceu a construção de uma visão partilhada da promoção de novas práticas de aprendizagem, e que pode fazer emergir uma nova cultura de aprendizagem. Em relação à classe docente, promoveu o trabalho inter-pares, e, consequentemente, a transdisciplinaridade nas actividades que desenvolveram. No que respeita aos alunos estes usufruíram de um clima de grande colaboração e estabelecimento de relações interpessoais.

Depois de reflectidas algumas considerações sobre o que foi o percurso da Oficina de Formação para estas professoras, e as competências que procuraram desenvolver sobre a temática abordada, formularam-se algumas questões que podem ser orientadoras de estudos futuros:

- Que alterações se podem produzir ao programar uma Oficina de Formação, de modo a promover um maior envolvimento dos professores na sua própria aprendizagem?
- Será o contexto de um “conselho de turma” mais favorável à alteração de práticas do que o contexto de “grupo disciplinar”, na medida em que o desenvolvimento do trabalho envolve um pequeno grupo de alunos?
- Em que medida é que o desenvolvimento de práticas que gerem o sucesso dos alunos está associado ao desenvolvimento profissional do professor?

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L, e Oliveira, I.** 1999. *A MATEMÁTICA na Educação Básica*. Departamento da Educação Básica: Lisboa.
- Abreu, M.** 2002. *Os professores de Matemática e a resolução de problemas na gestão do currículo*. Tese de mestrado em Gestão Curricular. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Amado, J.** 1998. *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa (não publicada).
- Ainscow, M.** 1998. *Necessidades especiais de sala de aula: um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional – Edições UNESCO: Lisboa.
- APM.** 1998. *Matemática 2001: Diagnóstico e recomendações para o ensino e aprendizagem da matemática*. Lisboa: APM e IIE.
- Aronson, E., Patnoe, S.** 1997. *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2nd ed.). Longman: New York.
- Bardin, L.** 1991. *Análise de conteúdo*. Porto Editora: Porto.

- Berbaum, J.** 1993. *Aprendizagem e formação*. Porto Editora: Porto.
- Bessa, N. Fontaine, A.M.** 2002. *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA: Porto.
- Bogdan, R. Biklen, S.** 1994. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora: Porto.
- Braga, A.** 2002.. *A percepção dos professores sobre as modalidades de formação centradas em contextos escolares – Um estudo de caso com incidência na modalidade Oficina de Formação*. Lisboa. Tese de Mestrado não publicada
- Braumann, C et al.** 2004. *A Matemática e Diferentes Modelos de Formação*. In: Borralho, A; Monteiro, C e Espadeiro, R. (org.) *A Matemática na Formação do Professor*. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Lisboa.
- Brocado, J.** 2001. *As Investigações na Aula de Matemática: Um Projecto Curricular no 8º Ano*. Tese de doutoramento em Educação. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Burgess, R.** 1997. *A pesquisa de terreno. Uma introdução*. Celta Editora: Oeiras.
- Cabral, R.** 1999. *O novo voo de Ícaro. Discursos Sobre Educação*. Escola Superior de Educação João de Deus: Lisboa.
- Caetano, A. P.** 2004. *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto Editora: Porto.

- Canário, R.** 2005. *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora: Porto.
- Canário, R.** 1998. *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. In: Psicologia da Educação (PUC – S. Paulo), 6, pp. 9 – 27.
- Carmo, H.; Ferreira, M.M.** 1998. *Metodologia da Investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Cochito, M.** 2004. *Cooperação e Aprendizagem: educação intercultural*. ACIME: Lisboa.
- Crahay, M.** 2000. *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Davidson, N.** 1990. *Cooperative Learning in Mathematics. A handbook for teachers* . Addison-Wesley Publishing Company, Inc.: Baltimore.
- Davidson, N.** 1994. *Cooperative and Collaborative Learning*. In Thousand, J., Villa, R. e Nevin, A. *Creativity and Collaborative Learning*. Paul H. Brookes Publishing Co.: Baltimore.
- Day, C.** 1999. *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora: Porto.
- Delors, J.** (coord.) 1996. *Educação – Um tesouro por descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA: Porto.

- Díaz-Aguado, M.** 2000. *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto Editora: Porto
- Ellis, Susan S. e Whalen, Susan F.** 1990. *Cooperative Learning. Getting Started*. Scholastic Professional Books: Nova York.
- Ernest, P.** 1996. *Investigações, Resolução de Problemas e Pedagogia*. In “Investigar para Aprender Matemática”. APM: Lisboa.
- Estrela, M.** 1992. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora: Porto
- Fernandes, E.** 1998. *A Aprendizagem da Matemática escolar num contexto de trabalho cooperativo*. Tese de mestrado em Educação. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Foddy, W.** 1996. *Como perguntar – teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Celta Editora: Oeiras
- Fonseca, H.** 2000. *Os processos matemáticos e o discurso em actividades de investigação na sala de aula*. Tese de mestrado em Educação. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Fonseca, C.** 1999. *Interacções em pequenos grupos em resolução de problemas e actividades de investigativas na aula de Matemática: uma experiência no 8º ano de escolaridade*. Tese de mestrado em Ensino da Matemática. Departamento de Matemática Pura da Faculdade de Ciências da Universidade de Porto: Porto.

- Fontes, A. e Freixo, O.** 2004. *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte: Lisboa.
- Freitas, L. Freitas, C.** 2002. *Aprendizagem Cooperativa*. ASA Editores, S.A.: Porto.
- García, C.** 1999. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto Editora: Porto.
- Gauthier, B.** 2003. *A estrutura da prova*. In: Gauthier, B. *Investigação social. Da problemática à colheita de dados*. Lusociência: Loures.
- Graça, M.** 2003. *Avaliação da resolução de problemas. Que relação entre as concepções e as práticas lectivas dos professores?* Quadrante, vol.12: 53-73.
- Guerra, I.** 2002. *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção*. Principia: Lisboa. 2ª Ed.
- Hargreaves, D.** 1994. *O Novo Profissionalismo: a síntese do desenvolvimento institucional e profissional* (tradução). In: DUNKIN, R.J. (ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, vol. 10, nº 4. Pergamon Press: Oxford.
- Harland, J. Kinder, R.** 1997. *Teachers continuing professional development: framing a model of outcomes*. British Journal of In-service Education, **23**, 1, 71—84.
- Johnson, D. Johnson, R.** 1994. *An overview of Cooperative Learning*. In Thousand, J., Villa, R. e Nevin, A. *Creativity and Collaborative Learning*. Paul H. Brookes Publishing Co.: Baltimore.

- Joyce, B. Weil, M.** 1985. *Modelos de Enseñanza*. Ediciones Anaya, S.A.: Madrid.
- Kagan, S.** 1994. *Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learnig: San Clemente..
- Landry, R.** 2003. *A análise de conteúdo*. In: Gauthier, B. *Investigação social. Da problemática à colheita de dados*. Lusociência : Loures.
- Larrivee, B.** 1992. *Strategies for effective classroom management: creating a collaborative climate: leader's guide to facilitate learning experiences*. Allyn & Bacon: Boston.
- Machado, V.** 1997. *Interacções em grupos em Matemática: uma experiência no 7º ano de escolaridade*. Tese de mestrado em Ensino da Matemática. Departamento de Matemática Pura da Faculdade de Ciências da Universidade de Porto: Porto.
- Matos, J.M. e Serrazina, M. L.** 1996. *Didáctica da Matemática*. Universidade Aberta: Lisboa.
- ME-DEB.** 2001. *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*
- Morgado, J.** 2005. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora: Porto.
- Murray, F.** 1994. *Why understanding the theorical basis of cooperative learning enhances teaching*. In Thousand,J., Villa, R. e Nevin, A. *Creativity and Collaborative Learning*. Paul H. Brookes Publishing Co.: Baltimore.

- Nóvoa, A.** 1999. *Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Revista: Educação e Pesquisa. São Paulo. vol.25, n.º1: 11-20.
- Palincsar, A.** 1998. *Social constructivist perspectives on teaching and learning*. Annual Review of Psychology, vol.49: 345 – 375.
- Perrenoud, P.** 2001. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed Editora: Porto Alegre.
- Perrenoud, P.** 1995. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora: Porto.
- Piaget, J.** 1999. *Pedagogia*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Polettini, A e Sabaraense, N.**1999. *Inovações, mudança e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática*. Quadrante, Vol.8, N.º1: 189 – 212.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., Brunheira, L., Varandas, J. M. e Ferreira, C.** 1998. *O trabalho do professor numa aula de investigação matemática*.
- Ponte, J. P. ; Brocado, J. e Oliveira, H.** 2003. *Investigações matemáticas na sala de aula*. Autêntica: Belo Horizonte.
- Ponte, J. P. e Serrazina, L.** 2004. *As práticas dos professores de Matemática em Portugal*. Educação e Matemática, N.º 80: 8-12.

- Rocha**, Filipe. 1988. *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Livraria Estante Editora: Aveiro.
- Rodrigues**, A. **Esteves**, M. 1993. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto Editora: Porto.
- Roldão**, M. Céu. 1999. *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora: Porto.
- Sapon-Shevin**, M. ; **Ayres**, B. e **Duncan**, J. 1994. *Cooperative learning and Inclusion*. In Thousand, J., Villa, R. e Nevin, A. *Creativity and Collaborative Learning*. Paul H. Brookes Publishing Co.: Baltimore.
- Saraiva**, M. J. e **Ponte**, J. P.. 2003. *O Trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática*. Quadrante, volume 12, n.º 2
- Savoie-Zajc**, L. 2003. *A entrevista–semidirigida*. In: GAUTHIER, B. *Investigação social. Da problemática à colheita de dados*. Lusociência: Loures.
- Schön**, D. 2000. *Educando o profissional reflexivo*. Artmed Editora: Porto Alegre.
- Serrazina**, L. 1998. *Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal* (Tese de doutoramento, Universidade de Londres). APM: Lisboa.
- Slavin**, R. 1995. *Cooperative learning: theory, research, and practice* – segunda edição. Allyn & Bacon: Boston.

- Slavin, R.** 1990. *Student Team Learning in Mathematics. In Cooperative Learning in Mathematics. A handbook for teachers.* Addison-Wesley Publishing Company: USA.
- Smole, K.** 2000. *Matemática na Educação Infantil, A Teoria das Inteligências Múltiplas na Prática Escolar.* Editora Artes Médicas Sul Ltda: Porto Alegre.
- Stake, 2000.** *Case Studies.* In Dezin, N.K. e Lincoln, Y. S.. *Handbook of Qualitative Research.* Sage, Publications, 2nd Ed.: London.
- Tardif, M.** 2002. *Saberes Docentes e Formação Profissional.* Editora Vozes: Petrópolis.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M.** 2000. *Mathematics education in the Netherlands: a guided tour. Freudenthal Institute Cd-rom for ICME9.* Utrecht: Utrecht University.
- Yin, R. K.** 2001.. *O estudo de caso – Planejamento e métodos.* Artmed Editora: São Paulo.

G U I ã O D A P R I M E I R A E N T R E V I S T A

DESIGNAÇÃO DO BLOCO	OBJECTIVOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
BLOCO A Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada	• Informar em linhas gerais em que consiste o trabalho. • Pedir a colaboração do entrevistado e assegurar a confidencialidade da entrevista.	
BLOCO B Descrição da prática lectiva	Apurar quais são as dinâmicas de sala de aula que as professoras utilizam	• Caracterizar as suas turmas. • Descrever as aulas que lecciona • Identificar os recursos utilizados no decurso das aulas. • Identificar os recursos promotores da aprendizagem. • Identificar os recursos, utilizados na aprendizagem, que os alunos valorizam.	• Como caracteriza as suas turmas? • Como pode descrever as suas aulas? • Que recursos utiliza no âmbito da aula? Quando? Como? • Em que medida estes recursos promovem a aprendizagem? • Como sente os alunos face aos recursos que utiliza? Porquê?
BLOCO C Identificação da gestão pedagógica	Identificar a gestão pedagógica que implementa na sala de aula	• Caracterizar a planificação da aula.	• A planificação da aula é morosa? Em que medida? Porquê? • Como a descreveria? • Que as dificuldades? Que facilidades do processo?
BLOCO D O papel do Professor	Apurar as representações do papel do professor	• Descrever que competências ou capacidades deve caracterizar o professor. • Determinar a importância da contribuição do professor para a aprendizagem. • Apurar que dificuldades têm encontrado no desempenho de professor.	• Na sua opinião, que competências cabem ao professor? • Em que medida o professor contribui para a aprendizagem dos alunos? • Que dificuldades tem encontrado no desempenho da profissão?

G U I ã O D A P R I M E I R A E N T R E V I S T A

DESIGNAÇÃO DO BLOCO	OBJECTIVOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
BLOCO E O papel do Aluno	Descrever representações do papel d aluno	- Descrever as expectativas acerca do aluno perante a aprendizagem. - Determinar a importância do aluno no seu processo de aprendizagem.	- Como pode descrever as expectativas dos alunos perante a aprendizagem? - Na sua opinião, o aluno influi na sua aprendizagem? De que forma?
BLOCO F A relação pedagógica	Descrever concepções e práticas de relação pedagógica	- Descrever como se relaciona com os seus alunos. - Enumerar dificuldades e facilidades que encontra nessa relação.	- Como descreve a sua relação interpessoal com os alunos? Como construiu essa relação? - E em situação de sala de aula? - Que dificuldades e facilidades lhe foram deparando?
BLOCO G Representações da Oficina de Formação	Apurar o sentimento que as professoras têm em relação à Oficina de Formação	- Apurar representações sobre a Oficina de Formação. - Apurar representações sobre o modelo a aplicar na Oficina de Formação.	- Que expectativas tem para a Oficina de formação? - Como vê a Aprendizagem Cooperativa?
BLOCO H Agradecimentos		Agradecer a colaboração no estudo.	

G U I ã O D A S E G U N D A E N T R E V I S T A

DESIGNAÇÃO DO BLOCO	OBJECTIVOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
BLOCO A Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada	• Informar que a entrevista é uma continuidade do trabalho. • Pedir a colaboração do entrevistado e assegurar a confidencialidade da entrevista.	
BLOCO B Representações da Oficina de Formação	Apurar o sentimento que as professoras construíram em relação à Oficina de Formação	• Apurar representações sobre a Oficina de Formação. • Apurar representações sobre o modelo a aplicar na Oficina de Formação.	• Quais foram as expectativas que tinha, para a Oficina de Formação, que foram concretizadas? • Quais foram as expectativas que tinha, para a Oficina de Formação, que não foram concretizadas? • O que para si foi mais importante, para o seu desenvolvimento profissional, no decurso desta Oficina de Formação? • E para o Colégio... considera que foi importante? Em que medida? • O que aprendeu, relativamente à dinâmica da Aprendizagem Cooperativa, nesta Oficina de Formação?
BLOCO C Descrição da prática lectiva	Apurar quais são as dinâmicas de sala de aula que as professoras utilizam na sequência da Oficina de Formação	• Identificar os recursos utilizados no decurso das aulas promovidos ou desenvolvidos na Oficina de Formação. • Identificar os recursos promotores da aprendizagem. • Identificar os recursos, utilizados na aprendizagem, que os alunos valorizam.	• Que recursos utilizou na sua prática lectiva que tivessem sido promovidos ou desenvolvidos no âmbito da Oficina de Formação? Quando? Como? • Em que medida estes recursos promoveram a aprendizagem? • Como sentiu os alunos face aos recursos que utilizou? • Como justifica a reacção dos seus alunos?

G U I ã O D A S E G U N D A E N T R E V I S T A

DESIGNAÇÃO DO BLOCO	OBJECTIVOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
BLOCO D Caracterizar a gestão pedagógica	Caracterizar a gestão pedagógica que implementou na sequência da Oficina de Formação	Caracterizar a planificação das actividades que dinamizou no âmbito da Oficina de Formação.	- A planificação da aula, em que dinamizou actividades, foi morosa? Em que medida? Porquê? - Como a descreveria? - Que dificuldades ou que facilidades encontrou no processo? - Que diferenças aponta quando compara a planificação de actividades, como as que foram desenvolvidas no âmbito da Oficina de Formação, e as que normalmente dinamiza na sua prática lectiva?
BLOCO E O papel do Professor	Apurar se as representações do papel do professor alteraram na sequência da Oficina de Formação	- Descrever que competências ou capacidades do professor foram desenvolvidos no âmbito da Oficina de Formação. - Apurar que dificuldades têm encontrado na implementação das actividades que dinamizou no âmbito da Oficina de Formação.	- Na sua opinião, que competências ou capacidades desenvolveu em consequência do seu envolvimento nesta Oficina de Formação? - Que dificuldades encontrou na dinamização das actividades que desenvolveu no âmbito da Oficina de Formação, em situação de sala de aula? - E, que dificuldades encontrou no grupo de trabalho autónomo?
BLOCO F O papel do Aluno	Apurar se as representações do papel do aluno alteraram na sequência da Oficina de Formação	Descrever as reacções dos alunos perante as actividades que dinamizou no âmbito da Oficina de Formação.	- Como pode descrever as reacções dos alunos perante as actividades que dinamizou no âmbito da Oficina de Formação? - Que facilidades ou que dificuldades encontraram na resolução das actividades? - Que diferenças aponta na postura dos alunos quando compara as actividades, como as que foram desenvolvidas no âmbito da Oficina de Formação, e as que normalmente dinamiza na sua prática lectiva?
BLOCO G Agradecimentos		Agradecer a colaboração no estudo.	

GUIÃO DA ENTREVISTA COM A DIRECÇÃO

DESIGNAÇÃO DO BLOCO	OBJECTIVOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
BLOCO A Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada	• Informar em linhas gerais em que consiste o trabalho. • Pedir a colaboração do entrevistado e assegurar a confidencialidade da entrevista.	
BLOCO B Descrição do Colégio	Apurar quais são as características do Colégio onde decorrerá o estudo	• Caracterizar os diferentes grupos profissionais. • • Caracterizar as relações entre os diferentes grupos profissionais. • Caracterizar os alunos que frequentam o Colégio. • Caracterizar as relações interpessoais dos alunos e alunos /adultos que frequentam o Colégio. • Identificar possíveis razões para a construção das relações descritas. • Descrever o dia-a-dia do Colégio.	• Como caracteriza os diferentes grupos profissionais que trabalham neste colégio? • Como caracteriza a relação entre os diversos grupos profissionais? • Como caracteriza os alunos que frequentam este colégio? • Como caracteriza a relação construída entre os alunos? E porquê? • E a relação entre os alunos e os adultos? Porquê? • Qual ou quais as razões que, na sua opinião, desencadeiam o relacionamento verificado? • Quais os aspectos que melhor descrevem o dia-a-dia do colégio? • O que valoriza mais no espaço do colégio?
BLOCO C Identificação do aproveitamento curricular do Colégio	Identificar os níveis de aproveitamento curricular do Colégio	• Caracterizar o aproveitamento escolar do Colégio. • Identificar os níveis com aproveitamento escolar mais baixo. • Identificar as disciplinas com aproveitamento escolar mais baixo. • Identificar possíveis razões para o aproveitamento escolar baixo.	• Como descreve o aproveitamento curricular dos alunos do colégio? • Qual ou quais são os níveis de ensino que são mais atingidos pelo insucesso escolar? • Qual ou quais são as disciplinas que obtém resultados mais fracos no aproveitamento escolar dos alunos? • Qual ou quais as razões que, na sua opinião, desencadeiam o fraco aproveitamento verificado?

GUIÃO DA ENTREVISTA COM A DIRECÇÃO

DESIGNAÇÃO DO BLOCO	OBJECTIVOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
BLOCO D Representações da Oficina de Formação	Apurar o sentimento que a Direcção do Colégio têm em relação à Oficina de Formação	- Apurar representações sobre a Oficina de Formação. - Apurar representações sobre o modelo a aplicar na Oficina de Formação.	- Que respostas deu o Colégio perante o problema do insucesso escolar? - Qual ou quais as razões que levaram a direcção do colégio a promover a Oficina de Formação? - Qual ou quais as razões que levaram a direcção a escolher esta Oficina de Formação, em particular? - Quais as são as expectativas que a direcção construiu em relação à Oficina de Formação? - Que benefícios, ao Colégio, espera que a Aprendizagem Cooperativa desenvolva?
BLOCO G Agradecimentos		Agradecer a colaboração no estudo.	

ENTREVISTA COM A DIRECTORA DO COLÉGIO

Ent – Esta entrevista insere-se num estudo que está a decorrer neste colégio e sobre a Oficina de formação que esteve a decorrer... Assim, começava por lhe pedir para caracterizar os diferentes grupos profissionais que trabalham neste colégio.

Dra. – Os professores, o corpo docente, desde a educadora de infância, os professores do 1º ciclo, os professores do 2º ciclo, e professores do secundário, neste caso de terceiro ciclo e técnico-profissional; depois temos os educadores, que são por volta de dez que funcionam com os alunos... quando se fala em educadores pensa-se em educadores de infância, mas neste caso não, são educadores sociais que ocupam os meninos e tomam conta dos meninos quando eles não estão em situação de sala de aula; e temos o pessoal auxiliar de acção educativa; e o pessoal administrativo.

Ent – Como é que caracteriza as relações de trabalho existentes entre os diversos grupos de profissionais?

Dra – Eu acho que as relações são demasiado familiares, são... não sou elitista, mas acho que às vezes há... neste colégio sente-se uma família porque são pessoas que já estão aqui há muitos anos, e portanto é tudo muito... às vezes pouco profissional porque diferentes grupos tratam-se como... e não pense que sou elitista, porque não sou mas os diferentes grupos tratam-se com um à vontade demasiado grande o que às vezes leva a que determinadas coisas sejam desculpadas e que não deviam ser desculpadas, às vezes há determinados abusos, entre aspas, que naturalmente não haveriam em situações em que não se funciona como neste colégio, em que as pessoas estão aqui há muitos anos e se conhecem todas demasiadamente bem e se tratam todas com demasiada familiaridade. Não quer dizer que depois não haja às vezes algumas guerras, entre aspas, mas aquilo que, especialmente eu que cheguei aqui à dois anos, sempre senti um pouco que há muita contaminação, da parte pessoal com a parte profissional.

Ent – E como é que caracteriza os alunos que frequentam o colégio?

Dra – Não me parece que sejam muito diferentes dos outros miúdos que andam nas outras escolas... acho que nós de uma maneira geral dizemos que estes miúdos... que há muita violência, há muita indisciplina, mas que se formos ver naturalmente são... em cerca de 340 alunos são 10, 15 que são os problemáticos,

e outros são miúdos que fazem o seu percurso normal dentro do colégio, e a prova é agora que quando vemos os quadros de valor temos cerca de 60 miúdos no quadros de valor. Queixamo-nos tanto deles e depois temos 60 meninos, dos quais cerca de 40 durante todo o ano tiveram direito a estar no quadro de valor. Portanto, até afinal de contas não podemos dizer que é um colégio violento ou com indisciplina... porque também são sempre os mesmos que vão para a rua, ou são sempre os mesmos que são suspensos, e são sempre os mesmos e somos capazes de falar em 10. Ah! E as questões não são piores do que noutras escolas. Temos o problema normal de eles de... esta escola, não este Colégio de Santa Clara, é esta escola, já lhes dizer muito pouco e portanto não há aquela ligação e a importância da aprendizagem... e acho que eles não tem, tal como a maior parte dos miúdos deste país, não tem muito interiorizado que é necessário aprender, ou que é necessário aprender na escola, e que a escola lhes pode que trazer benefícios na maneira como os ajuda a organizar conhecimento que os rodeia, e portanto acho que não são... apesar de serem miúdos com problemas, e com problemas familiares grandes, mas noutras escolas também existem muitos problemas familiares muito grandes... e portanto são iguais aos outros miúdos, não são muito diferentes...

Ent – Como é que caracteriza a relação entre os alunos e os adultos que trabalham neste colégio?

Dra – Eu acho que a relação é boa. Claro que há sempre situações e há casos em naturalmente os adultos são os culpados das situações porque também não percebem porque é que os miúdos têm determinadas atitudes e essas atitudes vêm de problemas sociais graves e problemas familiares graves e que depois eles transportam para aqui a revolta, e às vezes o adulto não percebe e leva um pouco a que os miúdos tenham determinadas atitudes, mas de uma maneira geral acho que os adultos são... e como também vêm os miúdos crescerem e ligarem-se afectivamente ano após ano, porque a maior parte deles vem para aqui pequeninos e vai continuando até ao nono ano, tem uma relação bastante próxima e afectiva com a maior parte dos miúdos, portanto acho que a relação do adulto aqui, embora seja aborrecido com alguns, acho que na maior parte dos casos é uma relação afectiva boa com os miúdos.

Ent – Na sua opinião, que aspectos é que podem caracterizar melhor, e pior, a vida no colégio. Assim, nalgumas palavras como é que descreveria o dia-a-dia...

Dra – Confusão, caos, às vezes... para quem está na direcção e na assessoria muitas vezes o problema é efectivamente esse caos que se instala, porque estragaram uma porta, porque bateram uns nos outros, porque foram malcriados com um professor, porque foram malcriados com um funcionário, ou porque se bateram, ou porque foram para o hospital, e às vezes... chega ao fim do dia e tiveram uma série de problemas que não são grandes problemas mas que na altura às vezes são uns em cima dos outros, porque... é um dia que é pautado por... haver jovens e crianças e portanto quando há jovens e crianças há barulho, e confusão há vida, há vida neste colégio, quando estamos em férias não se houve barulho, não se houve confusão... como agora! Mas eu acho que os miúdos gostam da escola, mas não gostam da sala de aula, e os professores só gostam da escola quando não há miúdos na escola, porque está tudo mais calmo! Mas naturalmente se fosse sempre assim, também acabava por aborrecer... porque era demasiadamente calmo, não é? E eles com os seus problemas com as suas inquietudes, questões que às vezes até nem é uma coisa muito importante, não tem importância nenhuma, mas anima... e portanto o dia-a-dia é um dia animado...

Ent – O que é que mais valoriza neste colégio?

Dra – Eu acho que é a relação... para mim... o que eu normalmente mais valorizo na minha vida é a relação... e eu acho que há relação... acho que há relação entre as pessoas e acho que há relação entre os adultos e os miúdos e há relação entre os miúdos, e eu acho que os miúdos sentem isso, podem gostar mais de um adulto do que de outro, mas de uma maneira geral são mimados, e eu acho que valorizam e são capazes de dizer que este colégio é muito pequeno e que os adultos são chatos, que não os deixam estar aqui ou acolhi, mas de alguma maneira gostam de sentir que gostam deles e de se sentirem protegidos, e eu vejo isso com os miúdos dos lares quando se começou a colocar a questão de eles irem para fora, para outras escolas, ficaram um bocado apavorados, porque estavam muito habituados aqui a serem protegidos. E agora a Joana que acabou o 3ºAV, está apavorada de ir para outra escola está perfeitamente... eles estão muito habituados aqui... estamos a falar da Joana, que é uma miúda interna, mas naturalmente para outros isto também é válido, não é? quando os miúdos internos, já aconteceu isto em duas situações, foram lá para fora disseram, lá é que os professores são rígidos, lá é que... é porque sentem que aqui as pessoas

podem se zangar com eles mas acabam sempre por tentar protege-los e resolver as situações. Eu acho que isso é importante. A relação é importante, é importante no crescimento e é importante para estes miúdos que muitas vezes são carentes de relação. Eu acho que essa é a parte que eu mais valorizo.

Ent – Como é que descreve o aproveitamento escolar, em geral, dos alunos?

Dra – Eu acho que aqui existem outra vez contradições... se for ver os resultados no segundo período são muito maus e agora o terceiro período são muito bons, claro que eu já fiz essa interrogação no pedagógico é porque chegamos ao terceiro período e desculpamos uma série de coisas? É porque o terceiro período foi longo e deu para recuperar? Não sei. Eu acho que quando chegamos ao terceiro, quando chegamos ao ajuste final, o terceiro período acaba sempre por ceder em muitas situações, porque o miúdo é isto, porque é a idade, porque tem problemas, porque é não sei quê, porque é não sei que mais, aliás eu não sou a favor da retenção e portanto acho que o principio deve ser a progressão, e isso não me choca, agora, se os estamos verdadeiramente a dotar de ferramentas para que eles depois estejam ao nível dos outros, não sei... não tenho a certeza...

Ent – os outros está a referir-se a...

Dra – os outros que tenham, e agora estou a fazer uma comparação lá fora, mas lá fora também há meninos do mesmo nível, estou a falar dos outros que conseguem ser bons alunos e que conseguem persistir e conseguem ir por aí fora, que é sempre um problema que eu tenho em relação a este tipo de miúdos é: nós temos que compreender as situações familiares, as situações sociais, temos que compreender tudo isso, mas se, e temos que privilegiar acima de tudo e sucesso educativo, mas se não os dotamos de ferramentas para eles quebrarem o ciclo vicioso da pobreza nunca mais eles conseguem sair dali e, portanto acho que nós devemos tentar ao máximo... dar-lhes o máximo e puxar por eles o máximo... e não sei se puxamos... também isto é difícil, porque se nós puxarmos por eles o máximo também... não é por eles ficarem retidos, retidos que eles depois vão ter mais sucesso, antes pelo contrário, a auto estima deles cada vez mais vai mais por aí a baixo... agora, naturalmente temos, e este é um problema que eu acho que nós não temos ainda resolvido, é no Projecto Curricular de Escola perceber o que é que nós podemos e devemos privilegiar para que estes miúdos tenham sucesso, porque são estes e não são outros, e porque estão situados aqui e não estão situados noutro lado, e temos que naturalmente nos deixar dar tudo para

não dar nada, porque estamos muito preocupados em que cumprimos o programa e que transmitimos os conhecimentos todos, mas depois ficou lá tão pouco que não vale a pena... mais vale que eles dominem bem a língua portuguesa para que saibam estudar por eles, para que saibam cooperar entre eles, saibam algumas das competências que são necessárias hoje em dia para a vida e porque depois o conhecimento está sempre em mudança e desde que eles saibam onde procurar a informação isso é... agora, se não os dotamos de instrumentos básicos e, nomeadamente, a nível do português, a nível da língua portuguesa, porque o que é importante é o português e a matemática, mas até para a matemática é extremamente importante que eles saibam português porque se não na resolução de problemas se eles não perceberem o enunciado em determinadas coisas porque não dominam a língua, não vão lá, e eu acho que nós temos que privilegiar três ou quatro coisas no Projecto Curricular de Escola e todos os Projectos Curriculares de Turma saberem que essas são... o que é essencial para que se possa progredir, mas por acaso eu nas leituras das actas que fiz verifiquei que os conselhos de turma tinham privilegiados a competência 2, ou 3, as competências gerais a do português e a maior parte das turmas tem privilegiado o saber utilizar a língua portuguesa e a questão também da cooperação entre eles... e, a maior parte das turmas diz que os alunos progrediram na utilização da língua portuguesa, não sei se... não estou a duvidar, gostava de aprofundar mais, gostava de ver se isto... não estou a duvidar dos professores, não estou a dizer que os professores escreveram lá porque... não é? Mas, o que é que isto significou? Foi mesmo um domínio, foi mesmo uma competência que foi dominada, o que é que isto efectivamente significou? Talvez eu às vezes tenha a ideia que... os professores escrevem no Projecto Curricular de turma, escrevem não sei quê e depois escreveu-se e já está escrito e tudo bem já fico muito feliz... provavelmente fico muito contente se assim é, provavelmente já vai mais do que isso, provavelmente as pessoas esforçaram-se mesmo por trabalhar essa competência e por trabalhar interligado porque há... não foram uma nem duas, foram mais de uma duas ou três que referenciaram que tinha sido o que eles tinham privilegiado e que isso tinha tido resultados e que eles notavam os alunos diferentes e, se assim é fico satisfeita porque há-de estar muito esforço desenvolvido nesse sentido e está a haver resultados, não é? portanto, o que se passou é positivo, porque eles tem

efectivamente que dominar a língua para depois terem resultados melhores nas outras disciplinas...

Ent – Qual, ou quais, são os níveis de ensino que são mais atingidos pelo insucesso escolar, aqui na escola?

Dra – Eu neste momento, acho que nenhum... pensando no que foi o terceiro período... os resultados foram bastante bons, mesmo... portanto não tenho assim nenhuns anos em que o insucesso fosse muito grande, nós tivemos disciplinas em que ao longo dos primeiros períodos em que houve um insucesso muito grande, e que chegamos ao terceiro período e que em quase todas elas isso foi alterado, o sucesso aumentou, e globalmente... no sexto ano praticamente não houve repetências, talvez onde tenha havido maior número de repetências fosse no quinto ano, e onde tem havido mais problemas, e já no ano passado e este ano também, foi ao nível das turmas de quinto ano, problemas de indisciplina que levaram a que os miúdos não conseguissem ter tanto sucesso porque as aulas estavam a ser constantemente perturbadas, mas é curioso eles passarem do quinto para o sexto e no sexto isso atenua-se bastante... e este ano voltou outra vez a acontecer o mesmo no quinto ano, e foi talvez o caso em que houve maior número de repetências, porque a nível de sexto ano não houve, houve uma ou duas no total das três turmas, no oitavo ano não houve repetências, nos cursos também houve muito pouco, portanto talvez o pior é talvez é o quinto ano... e não sei também se não terá a ver com eles passarem de um regime de mono docência, embora eles aqui tenham também outros professores, nas outras actividades de enriquecimento curricular, mas o regime de mono docência, os hábitos que têm, para depois passarem para nove ou dez professores, cada um com as suas metodologias, com as suas estratégias e o saírem de... embora que estão todos no mesmo espaço, de qualquer maneira ainda estão mais protegidos, porque há um maior controle, e depois de repente deixam e estão mais à vontade e provavelmente a questão coloca-se aí, porque já no ano passado, estou cá há dois anos, não é?, já no ano passado foi onde eu senti mais, e este ano é onde se sente mais é ao nível do quinto ano...

Ent – E ao nível das disciplinas, qual ou quais é que sente que existem os maiores níveis de insucesso, mesmo não nos referenciando ao terceiro período porque parece que se inverteu a tendência, não é? Mas, a nível global...

Dra – É na Língua portuguesa, na matemática, na língua estrangeira... é onde é maior o insucesso... é nessas disciplinas...

Ent – Que razões é que apontaria para isso aconteça? Da língua portuguesa já falamos um bocadinho... mas nas outras disciplinas, quais são as razões que apontaria como...

Dra – Na língua estrangeira faz-me... normalmente, não é só aqui, normalmente na língua estrangeira os alunos têm bastante insucesso... aqui acho que não têm muita justificação porque se eles têm inglês no primeiro ciclo, já há tantos anos, não se justificava tanto insucesso... e agora então que vão passar a ter três horas no terceiro e quarto ano, e eu já falei nisto aos professores, eles têm que encarar de outra maneira e eles não podem ter tanto insucesso, não é? quer dizer tem de ter menos, ou já vem trabalhado de trás ou o nível de exigência depois quando chega ao quinto ano tem de ser maior, não tem muito sentido... na disciplina de matemática... não é? parece uma questão já genética... em relação à matemática. O insucesso também há essencialmente nas disciplinas teóricas, não é? e isso vê-se até nos cursos, onde há uma grande diferença entre os resultados que eles têm nas disciplinas mais práticas e nas disciplinas teóricas. O que significa que, eu acho, que em relação aos cursos, eu tenho dito isso já várias vezes, teria que haver muito maior articulação entre o trabalho que se faz nas práticas e nas teóricas, de maneira a que não haja esta separação... nas teóricas eles têm muito insucesso e nas práticas não têm, nas disciplinas de carácter mais prático. Portanto eu acho que se devia adaptar muito e fazer um projecto curricular de turma em que os saberes fossem integrados e que as coisas... em que não houvesse uma separação. Nas outras acho que tem a ver com a tal questão da escola actual, que é uma cultura muito letrada, muito erudita e estes miúdos, estes miúdos que não são só daqui! em geral, isto já lhes diz muito pouco e a linguagem que eles estão habituados não é esta, não é? E os códigos... e eles têm que aprender a descodificar o que é a linguagem da escola, e a escola tem de mudar a sua linguagem, porque se não... não quer dizer que tenha que baixar o nível, mas é que perceber que não é isto que naturalmente hoje é importante... mas, nas aulas práticas onde... não sei se se exige mais... talvez haja mais movimento, não estou a falar de uma Educação Física, mas de uma Educação Visual e Tecnológica, estou a falar de uma Educação Musical, não é aquele tempo de concentração que lhes é exigido à frente do professor, não há

naturalmente o grau de exigência também maior, porque se exige maior concentração nas aulas e depois maior concentração para estudar e para perceber o que é que estão a estudar e tudo isso e por isso é que provavelmente as disciplinas mais teóricas são mais... é maior o insucesso... e depois liga-se com o português, porque se eles estão a estudar sozinhos e não percebem o que é que está ali... para lerem uma linha tem de estar a soletrar... claro que ao fim da linha não percebem o que é que está ali, portanto tem que ter insucesso, não é?

Ent – Qual foi, ou quais foram as razões que levaram a directora do colégio a promover no espaço do Colégio a Oficina de formação “Caminhos para uma escola inclusiva”?

Dra – Isso começou no ano passado, começamos a falar, para já na importância das pessoas decidirem trabalhar, de saberem trabalharem com os alunos... considerando nós que era importante uma mudança de metodologias e de estratégias utilizadas e por os alunos a cooperarem uns com os outros a trabalharem em grupo e a saberem... portanto, trabalharem em equipa, no fundo, era importante dotar os professores de ferramentas para saberem fazer isso. E começamos a pensar que gostaríamos que as turmas trabalhassem assim, ou pelo menos o maior número de professores nas turmas, até se houvesse uma turma em que trabalhassem todos os professores, desta maneira seria bom e então surgiu a ideia de fazer a formação. Formação para mim, é sempre mais benéfica se for oficina, porque se for oficina implica que vai havendo formação e depois as pessoas tem de fazer trabalhos práticos e depois andar a reflectir sobre o que fizeram e portanto é sempre mais produtiva do que 25 horas de formação mais teórica e também surgiu a hipótese de fazermos isto com... de uma maneira mais fácil para os professores, não ter que ser pós-laboral, depois das 5 e meia, uma vez que a formadora era do Alto comissariado e nos disse que poderia estar incluído no trabalho que ela fazia no alto comissariado e também propiciou que eles fizesse manhã para os da tarde e tarde para os de manhã, o que também foi mais benéfico para os professores porque as pessoas tem a sua vida organizada e é um bocado complicado vir depois das 5 e meia e... porque é importante a formação e porque... avançou-se neste sentido porque a temática é importante, achamos que era importante mudar metodologias e estratégias, ideal nesta linha do trabalho cooperativo, surgiu a hipótese de termos a formadora que já cá tinha vindo fazer uma primeira sensibilização que tinha deixado as pessoas

interessadas, tínhamos o local e a disponibilidade e acho que foi bom, penso que tenha havido algumas pessoas que queriam mais, que queriam aprofundar e trabalhar mais nesta linha, o que significa que acharam que valeu a pena terem feito a formação e ainda hoje de manhã me diziam “ah! Vamos acabar com o alternativo, este ano é o último ano, se trabalharmos dentro desta linha da aprendizagem cooperativa com certeza que vamos ter os miúdos mais incluídos e portanto vamos ter menos necessidades de ter currículos alternativos” agora tem é que ser um bocado como ... espalhar-se para os outros professores e não só para os que fizeram a formação, porque depois também se houver mais... eu penso que é importante para os miúdos e é importante também para o próprio professor, porque se tiver mais colegas a trabalhar assim é mais fácil estarem todos a falarem a mesma linguagem e a ajudarem-se uns aos outros e também para os miúdos porque... agora vou para esta aula e o professor trabalha desta maneira e depois vou para a outra e o professor trabalha de outra maneira e vão se adaptando... eles são peritos em se adaptarem, não é? Mas, acho que era bom para as pessoas poderem trabalhar dentro desta linha

Ent – Mas ainda assim houve uma aderência grande, ou não?, à Oficina de formação?

Dra – Eu não sei se depois alguns desistiram, não sei... mas no principio havia... eu creio que estavam incluídos neste grupo docentes e uma psicóloga e uma técnica de psico-motricidade, mas no total eram 20 ou 22 pessoas, não sei se depois desistiram, mas no principio houve uma adesão de... estamos a falar de um corpo docente com cerca de 50 pessoas, houve uma adesão significativa.

(interrupção)

Ent – Então quais foram as razões que levaram a escolher esta Oficina de formação, esta e não outra, aqui para o colégio?

Dra – Eu acho que tem a haver com a questão que estávamos a falar, que tem sido... com o percurso que fizemos no ano passado, entendi que seria importante a questão a criação de estratégias diferentes na sala de aula, privilegiámos, esta também por termos tido a sorte, entre aspas, de termos uma formadora que disponibilizava o seu tempo para durante o dia vir... também se avançou, mas que depois não havia o número de professores inscritos não avançou, também no âmbito da aprendizagem cooperativa, mas mais voltada para a avaliação, porque achamos a avaliação é uma questão muito importante, só que aí o formador, teve que se estar à espera que a acção fosse creditada, o que levou mais tempo,

porque esta também já estava creditada, o que beneficiou, não é?, e depois aqui também não era preciso as questões de dinheiro porque era o trabalho que ela estava a fazer no alto comissariado, e portanto a questão do financiamento não se colocava, em relação à outra havia o problema da creditação e depois havia a questão do financiamento, o que atrasou e acabou por só começar em Abril, muita gente estava a fazer esta formação, já houve poucas pessoas inscritas, penso que para o ano haverá mais... e esta não poderá ser durante o dia, será sempre pós-laboral, penso que para o ano iremos continuar com a avaliação, eu acho que ela também se chama aprendizagem cooperativa, mas tem uma grande componente de avaliação, mas eu acho que é importante fazer um trabalho com os professores na área da avaliação porque avaliar competências é diferente do que as pessoas estão habituadas a avaliar e avaliar não é classificar, e eu acho que ainda está muito na ideia dentro das pessoas de que está-se a classificar e portanto é importante. Eu acho que isto... o facto de ter havido aquela considerámos importante e porque houve uma série de questões que foram facilmente ultrapassados e que se avançou para aquela, mas não quer dizer que não haja outras que são e que consideramos importantes como, nomeadamente a da avaliação, que haverá, como outras que dentro deste caminho que nós estamos a percorrer de alguma mudança e de inovação em relação à oferta educativa, que nós não tenhamos, e de fazer um trabalho diferente, que não tenhamos que privilegiar durante o próximo ano, nomeadamente... ainda não sei qual o ponto da situação em que isso está, mas também já tinha pensado que o nosso professor de ensino especial, que está cá requisitado, e que tem trabalhado na área do Projecto curricular de turma, e dos planos educativos individuais, os PEI's, que ele fizesse aqui uma sobre projecto curricular de escola/ projectos curriculares de turma, que eu também acho que era bastante importante e é possível que para o ano iremos avançar também dentro dessa linha.

Ent – Quer me falar um pouco sobre esses projectos de inovação que estava a falar ainda há pouco?

Dra – É qualquer coisa é que um caminho que nós temos vindo a fazer de consciencialização de que é preciso fazer diferente para responder aos desafios de hoje em dia, e da relação de os miúdos com a escola e com os processos de aprendizagem e esse caminho eu não sei muito bem onde é que ele nos vai levar, tenho algumas ideias na minha cabeça mas neste momento tivemos o fórum e

discutimos a oferta educativa e tivemos algumas propostas e isso eu fiquei satisfeita, não foi puxar se é primeiro ciclo, se é segundo, se é terceiro, se é ensino técnico-profissional, mas de alguma maneira é uma faixa etária que vai dos 5-6 anos até aos 16... o que é que vamos fazer com essa faixa etária, vamos ver... provavelmente teríamos aqui todos os níveis de ensino, mas isso é qualquer coisa que está muito dentro da minha cabeça, não sei se está dentro da cabeça de todos, mas que eu gostaria que estivesse, que é fazer diferente, nós temos que privilegiar a aprendizagem cooperativa, temos que, gostaria muito, que deitar abaixo, no sentido de... não é fisicamente, mas deitar abaixo a ideia de classe e de tempo escolar e de fazer algumas experiências no sentido de... ah... eles agrupam-se de português de uma maneira, para matemática agrupam-se de outra e conforme as necessidades e conforme o grau em que eles sentem que estão e o trabalho que é possível fazer, gostaria que provavelmente... e até lidar com aquilo que à pouco disse do 5º ano, com a passagem do 4º para o 5º, ser o ano em que nós neste momento sentimos que há mais problemas... avançar para alguma experiência, no 2º ciclo de monodocência co-adjuvada que eles tenham... ou o que a legislação diz é que ou privilegiar áreas em que eles tenham os mesmos professores, o que não é bem verdade, nem sempre isso é possível, mas que eles tivessem mesmo, efectivamente, mesmo a fusão de algumas disciplinas e que eles pudessem mesmo ter menos professores... ter quase só a referência de um professor em que depois poderia continuar a ser o professor do 1º ciclo, em que depois em duas ou três áreas, em que o professor não tem tanta habilitação poderia ser dado por outro professor, portanto acho que há... a nível do terceiro ciclo poderíamos fazer... não virar o ensino tão exclusivamente para o ensino técnico-profissional, mas também mudar um bocado o desenho curricular do terceiro ciclo em que fundíssemos algumas disciplinas e em que pudessemos lhes dar uma carga horária maior na área das expressões e, portanto e termos áreas tanto a informática como da parte visual, da parte mesmo das expressões, em pudesse ter maior carga horária e fundíssemos... sei lá a história com a geografia, a físico-química junto com as ciências, no fundo menos disciplinas teóricas e ter um maior leque na parte mais prática, mas com... e isso nunca pondo de parte e acho que continuando sempre a trabalhar com a ideia do PCT e da transversalidade dos saberes e da articulação de saberes e não continuar com gavetas fechadas. Agora, isto são coisas que

estão dentro da minha cabeça... se estão na cabeça de todos... não sei dizer... mas, como também a questão do desenvolvimento das famílias, eu acho que nós temos que... e isso também é qualquer coisa que... em que uma das propostas tinha isso nítido e eu acho que é importante, não é o envolver as famílias não no sentido de dizer apenas venham mais à escola, haja representantes de pais, ou outra qualquer coisa, mas perceber mesmo quais são as necessidades das famílias e envolve-las desde o principio no projecto de vida dos miúdos. Ontem fui aqui à misericórdia, por causa de uma informação que eu tinha pedido para os educadores e elas vieram na segunda-feira quando nós tivemos o fórum e marcou-se ontem a reunião para ver... e eles tem um projecto que eu acho que vai muito dentro daquilo que nós, ou pelo menos alguns, temos pensado, e que havia alguma possibilidade de parceria com eles e faze-lo aqui dentro do colégio, porque eles têm... no centro de saúde onde estão... que é para miúdos e grávidos, portanto elas fazem formação para os pais, para as mães, juntarem mãe e filha, sogra e nora, tios avós, porque estes miúdos tem uma família que muitas vezes é alargada e ensinar-lhes a tirar a temperatura, a ensinar-lhes como é que se cuida de um bebé, e às vezes há questões que é como a mãe diz, a filha já não pensa assim, mas é como a mãe diz e portanto tentar perceber como é que isso se faz, e depois também a formação para os miúdos, separada, e portanto o miúdo leva para casa e diz, mas é assim que se faz e o pai ou a mãe já ouviram aquilo e aquilo começa a fazer sentido... e a seguir fazem, vêm ou fazem em conjunto ou voltam a juntar-se ao primeiro grupo para verem que influência é que teve o trabalho com os miúdos e com os grávidos, e eu acho que isso é uma coisa importante, nós... e era uma questão que eu gostaria de fazer aqui é realmente juntar estas famílias, ver o que é que elas precisam e que elas percebessem também qual é a organização escola, porque muitas famílias não sabem o que é que é a escola, ou porque já passaram por cá há muito tempo ou porque passaram noutra altura e perceber que é importante que a escola tem horários e que tem manuais e que tem uma série de códigos e, que se as famílias perceberem isso, naturalmente também será mais importante quando falam com os filhos, *mas olha que isto é importante lá na escola, porque estive lá na escola e percebi que isto era importante*, e se precisam, e também gostaria de chegar aí... não sei se conseguíamos ou não, que era perceber que há famílias que também precisam de formação escolar, formação que não fizeram ou formação

que fizeram até um determinado ponto e que para ir mais além precisam e que nós também pudéssemos fazer isso... bem, isto é muita coisa, naturalmente, mas é o que está, mais ou menos, na minha cabeça... agora o que é que nós conseguimos fazer... está na minha cabeça e está na cabeça de algumas pessoas, agora é preciso alargar e convencer os outros, não é? Acho que nós podíamos fazer muita coisa, podíamos, devíamos, temos a obrigação de fazer diferente porque precisamos... porque, eu acho, precisamos para responder às questões das crianças e para responder às questões dos adultos, e quando eu digo que é para respondermos às questões dos adultos é às angustias de que Santa Clara possa acabar e, ó Santa Clara agarra realmente a diferença ou não sei porquê, mas eu estive a ver agora as turmas e nós temos poucos alunos... mesmo a nível de 5º e 6º anos, não sei o que é que isto significa, a nível de 1º ciclo não! A nível de 1º ciclo temos as turmas bastante cheias, a nível de 2º ciclo, provavelmente porque se começou a dizer que isto ia acabar e os pais começaram a ter algum receio e pensaram que não vale a pena começar, por aqui, porque depois acaba, não se terá a ver com isso, mas temos umas turmas relativamente pequenas... o que não é mau porque se queremos fazer estas inovações todas, fazer este tipo de coisas, eu não me importo, mas temos é que mostrar aos outros que, especialmente num momento que o País está a aravessar tantas dificuldades... quer dizer a rentabilização de recursos é importante, não é? quer dizer temos que provar que temos poucos mas que tentar experimentar e fazer diferente e ter resultados, se não tivermos paciência, foi porque aquilo não foi bem e então olha, é importante e é fundamental e eu vou fazer questão disso é tudo o que a gente vá fazer de diferente que nós sejamos avaliados por uma entidade externa, para nos ajudar no caminho e para perceber se realmente se valeu a pena, e acho que não é forçosamente mau que nós estejamos a trabalhar com menos, agora temos é que mostrar que estamos a trabalhar com menos mas não estamos a fazer mais do mesmo, não é? estamos a experimentar, estamos a testar uma série de coisas que depois até podem ser utilizados para outros, mas este caminho está a dar resultados...

Ent – E nesse contexto quais são as expectativas que a directora tem para a Oficina de formação que decorre no colégio?

Dra – Eu acho que pode ser, que deveria ser pólos dinamizadores da mudança porque não basta eu estar com estas ideias todas, ou mais três ou quatro pessoas porque

nós somos, só professores somos 50, e depois existem o resto do pessoal que há pouco referi, mas dois ou três não conseguem puxar a carroça toda, não é? como se costuma dizer, e portanto essas pessoas que fizeram essa formação, para já se foram fazer a formação é porque já estavam interessadas e depois, em principio, isso deve-lhes ter aberto horizontes para perceber que é importante fazer diferente e que esse pode ser o caminho para que os alunos tenham uma maior adesão àquilo que eles lhes estão a querer ensinar, não é? E acho que essas pessoas podem ser aquelas que podem ajudar a fazer a diferença...

Ent – Que benefícios é que já trouxe ao colégio, ou espera que trará a Oficina de formação?

Dra – Eu acho que ainda não consigo dizer que benefícios trouxe, acho que trouxe algumas pessoas estão despertas para trabalhar de maneira diferente isso é muito positivo, em resultados mensuráveis, eu vivo muito a intuição, mas em resultados palpáveis, neste momento não consigo dizer, acho que deixou germes e acho que vai ter os seus frutos, não consigo dizer... pode ser ignorância minha, poder já ter mais do que aquilo que eu estou a dizer neste momento, mas não consigo dizer... e até talvez porque não houve... como nós tivemos esta ideia de ter uma turma com os professores a trabalharem assim provavelmente já poderíamos ter tido resultados em comparação com outra turma que não tivesse trabalhado assim, como são dispersos realmente é mais difícil ver esses resultados, porque eles estão dispersos por várias turmas, mas acho que com a continuação vamos conseguir ver esses efeitos.

Ent – Esperemos que sim. Muito obrigada pelo o seu tempo que disponibilizou para esta conversa.

ENTREVISTA COM UM ASSESSOR DA DIRECÇÃO DO COLÉGIO

Ent – Esta entrevista insere-se num estudo que está a decorrer neste colégio e sobre a Oficina de Formação que esteve a decorrer... Vou começar por fazer algumas questões relacionadas com a descrição do colégio. Assim, começava por lhe pedir para caracterizar os diferentes grupos profissionais que trabalham neste colégio.

Ass. – Em que aspecto? Farei primeiro uma enumeração dos grupos: eu acho que o grupo mais importante é o grupo dos professores, claramente, depois o dos educadores, o pessoal administrativo, o pessoal auxiliar e as empresas que nos prestam serviços regularmente aqui, nomeadamente as empresas de segurança, de limpezas e de cozinha. Agora uma caracterização mais... não percebo que caracterização se pretende...

Ent – Pretende-se uma caracterização do colégio, como colégio, como instituição.

Ass – O.K., eu acho que esses grupos não estão 100% articulados entre si, quer dizer eles estão articulados à volta de um processo de vida diário, ou seja tem rotinas estabelecidas e vão cumprindo essas rotinas, agora essas rotinas não funcionam em relação a um objectivo comum, penso que não tem um objectivo comum... penso que falta um objectivo comum que dê sentido ao trabalho de todos esses grupos, e eu não estou a avaliar negativamente os grupos, estou a dizer é que há rotinas, sejam administrativas, sejam do processo de ensino-aprendizagem, seja na área das limpezas, seja no quer que seja, que servem muito mais o diferencial do trabalho dessas pessoas, essas rotinas, do que haver um bem comum, por exemplo eu acho que conseguir transformar isto é um passo de gigante na vida da instituição.

Ent – A minha pergunta seguinte é que caracteriza as relações de trabalho existentes entre os diversos grupos de profissionais?

Ass – Eu acho que há uma relação, eu não consigo caracterizar de outra maneira, claro que há uma relação, o trabalho deles cruza-se diariamente, mas cruza-se sem haver objectivos comuns que sejam claros, que sejam partilhados e isso eu acho que dificulta o desenvolvimento da própria organização, ou seja um dos problemas fundamentais, das escolas de hoje, é tentar conseguir ultrapassar o fosso que existe entre a questão do individualismo e a questão do bem comum.

Ent – E como é que caracteriza os alunos que frequentam o colégio?

Ass – Eu gosto muito dos miúdos desta zona, acho os miúdos têm características que são próprias dos sítios onde vivem, eu acho que são garotos espertos, quer dizer são malandros, às vezes espertos nesse sentido, mas quer dizer são miúdos que vêm de famílias com défice cultural bastante grande e isso dificulta a aprendizagem deles claramente, quer dizer tudo aquilo que eles tem de abordar, a nível de aprendizagens, é feito para miúdos tipo, mas tipo classe média, onde por exemplo a questão da linguagem oral está resolvida, a questão do acesso à cultura não é difícil, o que não é o caso destes miúdos... e se calhar nem é tanto a questão do acesso é a questão do acesso através do simbólico, quer dizer que se eu não tenho o capital simbólico que me permita aferir aquilo que lá está eu não vou lá, portanto se eu tenho um garoto que tem um fraco capital simbólico ele trás lacunas grandes ao nível do léxico que tem, a abordagem por exemplo à história ou à matemática é bestialmente complicada, não é? Portanto, as questões da cultura e têm um fraco capital social também, que aliás não é só neles, não há um sentido do bem comum no colégio, quer dizer é fraco, e eu acho que isso se vê a limpeza, nos papéis no chão...

Ent – Como é que caracterizas a relação que os alunos constroem entre si?

Ass – A questão do capital simbólico é determinante aí, porque... há uma frase que foi utilizada num texto... que é uma frase curiosa, que diz quando tu não tens capital simbólico que te permita entrar num diálogo tu recorres à linguagem que tu conheces melhor que é a linguagem motora, e essa normalmente degenera em questões de violência e agressividade e portanto eu acho que esse é um problema complicado, não é? Por exemplo, a questão da visão sistémica tem sentido aqui..., quer dizer o problema da indisciplina não se resolve só com punições, claras e transparentes para todos, mas também pode ser resolvida alterando o capital simbólico destes garotos, fazendo um investimento aí. É ... esta é uma investigação que se tem de fazer...

Ent – Existe então um problema de indisciplina no colégio?

Ass – Existe. Existe um problema de indisciplina e um problema de liderança, ou falta de liderança... cá estamos outra vez na mesma, se tu tens, e na minha opinião neste momento tem ganho mais peso no meu pensamento essa questão, se tu não tens competências de liderança nós vamos ter problemas de indisciplina e até de disciplina entre aspas, ou seja num momento de avaliação fala-se muito nas regras que não foram cumpridas...

Ent – ...na avaliação do projecto educativo...

Ass - ...exactamente, portanto muitas vezes não é que não existam regras, elas existem mas a atitude que nós temos em relação a elas é como se elas não existissem... e isso... quer dizer há um problema de indisciplina, mas não é um problema que esteja localizado nos alunos, nos alunos nós temos um sintoma do problema, o problema é um problema de falta de capital social e falta de capital simbólico e também falta de liderança, ou de falta competência de liderança por parte dos adultos

Ent – E a relação entre os adultos e os alunos do colégio, como é que a caracterizas?

Ass – Eu acho que o grande traço é a indiferença.

Ent – Porquê?

Ass – Eu acho que a dimensão do problema é de tal forma grande que... não sei como é hei-de colocar a questão... o modelo mental que estamos a utilizar para confrontar o problema é um modelo mental à semelhança do nosso currículo, quer dizer é muito compartimentado é a disciplina de português, a disciplina disto e a disciplina daquilo, e é a mesma coisa aqui... o problema da disciplina/indisciplina, estamos a falar de disciplina/indisciplina também está compartimentado, uma das coisas que eu acho comum é... o problema da disciplina é um problema da direcção, quer dizer, a direcção não faz nada para melhor isto, por exemplo, não é?, e depois a abordagem ao próprio problema é feita de uma forma compartimentada, ou seja nós estamos sem um modelo mental que nos permita olhar para o problema e dizer assim, ok vamos aprender como é que se resolve isto, vamos estudar, vamos aplicar, vamos tentar à partida aplicar um modelo mental diferente de abordagem ao problema e fazer uma investigação e produzir conhecimento. Mas está tudo errado!, mas isso não interessa!, quer dizer desde que nós consigamos entrar neste ritmo e ir aprendendo nós vamos com certeza descobrindo coisas que nos vão auxiliando... e eu acho que a mudança para haver mais disciplina passa por aqui, quer dizer, não é amanhã que vai haver um acontecimento que vai haver para aqui autoridade a dar com pau, e disciplina a dar com pau... quer dizer, não vai acontecer assim, não acontecer isso..

Ent – A próxima questão era sobre as razões que desencadeiam esse relacionamento, não sei se queres acrescentar mais alguma coisa...

Ass – Eu acho que a dimensão do problema... nós já experimentamos várias coisas, o regulamento interno, as suspensões, as faltas de castigo, não permitir a inscrição de alguns dos miúdos, nós temos tentado esse tipo de solução mas o problema persiste... portanto, ao subsistir e ao aumentar, eu acho que a dimensão do problema é cada vez maior e nós vamos assumindo a atitude de não ver, não conseguimos sair das nossas rotinas de como resolver os problemas, usamos pequenos algoritmos se sempre utilizámos e nem sequer temos a capacidade de olharmos para os resultados dos algoritmos e dizermos, não dá!, nós fugimos disso, e isso leva-nos a começar a construir uma atitude de ??? então alguém que resolva, há-de se resolver

Ent – Que aspectos é que melhor caracterizam o dia-a-dia do colégio?

Ass – A vitalidade é uma delas, esta questão dos barulhos, dos berros, das correrias eu acho que isso é um traço forte... portanto da vitalidade que existe, mas também simultaneamente existe desistência, quer dizer quando temos alguma energia para ir aguentando a gente aguenta, quando ela começa a falhar nós começamos a verbalizar o mau estar colocando o problema fora de nós, é outro traço, eu acho, é nós sentirmo-nos fora do sistema... eu acho que esse é um problema fundamental, principal... por história, por providência, por cultura... nós colocamo-nos fora do problema... portanto eu acho que esse é um traço marcante e um problema da instituição.

Ent – O que é que mais valorizas no colégio?

Ass – As pessoas, claro! Acho eu... as pessoas, a atitude das pessoas é um bem fundamental, por exemplo a atitude das pessoas em relação ao colégio é e será aquilo que pode mudar o colégio... o que é que eu quero dizer, se eu me preocupar da minha sala de aula e tentar apropriar-me dela com certeza que a sala fica mais bonita... portanto, quando eu não sinto o colégio como meu, a questão do projecto educativo e a comunidade educativa do colégio, quer dizer enquanto houver esta dicotomia, e para a maior parte das pessoas que vive esta dicotomia, o colégio é feio, não tem recursos, nada presta... portanto o que eu mais valorizo sobretudo são as pessoas mas também o próprio recurso em si... quer dizer, nós temos uma função social que é de grande responsabilidade, quer dizer, o futuro está nas nossas mãos, nós estamos a construir o futuro agora, quer dizer o colégio não é o melhor colégio do mundo em termos de estrutura física, não é, mas é um recursos que nós temos nas nossas mãos e nós podemos... ou

podemos enriquecer ou podemos empobrecer e enriquecer não é colocar cá gente famosa, não só é isso, se poder ser isso melhor, mas é aquilo a que eu chamo apropriação do espaço, não é? por exemplo, gosto muito desta gabinete, gosto muito daquele claustro, então vou referir mais nenhum espaço porque foi aqui que eu vivi mais no ano que passou, não é... e acho que esse espaço foi ganhando a minha alma e portanto acho que se cada um de nós adoptar um espaço acho que vamos ter um colégio formidável, um espaço físico... mas é importante o investimento das pessoas...

Ent – E como é que descreves o aproveitamento curricular dos alunos do colégio?

Ass – Eu não consigo ter uma ideia muito concreta sobre isso, eu acredito muito que... eu não tenho um estudo rigorosa sobre isso, mas parece-me que as notas estão boas, o resultado final... se considerarmos que passou ou não passou, eu acho que é um bom ano... por exemplo, em relação às avaliações do primeiro período deste ano, se corresponde à realidade, houve uma melhoria curricular apostando nas competências da língua e apostando nas competências do trabalho em grupo, que são as competências que estão presentes em todos os projectos curriculares de turma, portanto conjugando os resultados que temos com algumas conversas que tenho tido com a Isabel [Directora do colégio] sobre os relatórios de desempenho que ela tem lido... parece que não foi mau... agora, a minha opinião pessoal eu acho que... há vícios nesta análise... porque eu não sei... por exemplo, se as avaliações a português se tem a haver com o próprio mecanismo da língua, ou seja as questões da gramática, as questões da pontuação, etc., se tem a ver com a utilização do nosso software, eu não estou a colocar bem a questão mas... portanto, a questão das competências uma questão determinante muito mais que a questão do conteúdo, cada vez mais numa sociedade do conhecimento, não é?... E portanto eu aí não consigo avaliar...

Ent – Mas, quais são os níveis de ensino que foram mais atingidos pelo insucesso escolar?

Ass – Eu acho que o problema deve ser transversal, eu acho que o problema que eu tentei colocar anteriormente e, não sei se coloquei claramente, e que eu acho que é transversal, quer dizer eu acho que se estivermos centrados na questão do ensino nós não estamos centrados na questão da aprendizagem, mas do meu ponto de vista nós temos que nos tentar centrar na questão da aprendizagem, porque a questão do ensino eu acho que... pronto, se isto tudo não é uma farsa,

eu acho que nós estamos a trabalhar aqui com 50 licenciados, 50 licenciados, onde as questões fundamentais do ensino de certeza que estão apropriadas, estão definidas...

[interrupção]

... quer dizer tudo indica que a aprendizagem ao longo da vida é fundamental, e eu acho que sim, é uma sociedade onde existe uma brutalidade de informação e se vai produzindo bastante conhecimento, portanto não há dúvida que o Homem nunca teve tanto conhecimento para abarcar como hoje, e ele não tem capacidade de o abarcar todo, e portanto ele tem de ter capacidade de o digerir e de o utilizar, portanto isso não se faz através do ensino de respostas certas... eu dou um exemplo que se calhar não tem interesse nenhum... mas, se tu tiveres interessada que um aluno te responda que $2+2$ são quatro sem hesitação não é a mesma coisa se tu tiveres interessadas em que ele perceba que aquele 4 que $2+2$ são de facto quatro, o que pode não ser porque com estes tipos nunca é bem assim, mas é diferente... no outro dia conversávamos sobre a tabuada, eu aprendi a tabuada a cantar porque a minha mãe queria resolver um problema que lhe trazia um conflito com o meu pai, repara como as coisas são em termos sistémicos, como ela sabia que eu aprendia rapidamente as canções que ouvia e eu estava a ter um problema porque não aprendia a tabuada, ela foi começando a cantar as tabuadas e eu fui aprendendo, portanto, eu sei as tabuadas todas, até dez, sei todas de cor e salteado, mas compreensão do processo eu nunca fui introduzido nele, só mais tarde é que fui percebendo porque é que 3×3 são 9, por exemplo, portanto enquanto professor estar centrado na questão do ensino, ou seja, estar centrado na questão do programa, estar centrado na preocupação de quando perguntarem ao aluno sobre a guerra dos 100 anos ele saiba aquelas coisas todas, não é a mesma coisa que dotar o aluno de... procurar informação, digerir a informação e construir conhecimento a partir da informação que tem, isto é muito mais complexo, não é? Agora, o problema é como é que se faz isto com alunos com fraco capital simbólico, e depois há que definir estratégias e definir prioridades, não é?

Ent – Achas que o insucesso escolar que existe está centrado mais em disciplinas, agora falaste no caso da matemática e já tinhas abordado a questão da língua portuguesa...

Ass – A questão da língua é central e a questão da matemática também... na minha opinião, talvez por vício ou talvez pela minha deficiência a matemática, em conhecimento matemático, eu acho que o problema é mais na língua, é mais importante, quer dizer o problema da língua é mais estruturante, mas de qualquer maneira quando eu olho para o país e vejo os dados... nós só temos 13% de pessoas em áreas científicas, só 13% dos nossos estudantes... este é um dado que diz que a matemática também é fundamental... agora, eu acho é que o problema é também transversal, se é central o problema da língua então o problema de história, o problema do inglês, o problema da geografia, têm lá problema esse insucesso contíguo, só que através do uso da memorização é mais fácil camuflar este problema nas outras disciplinas, mas também dá indicadores extremamente perigosos... eu lembro-me de haver colegas que antes de darem um testes eles davam as respostas ao teste e..., e essas situação sempre me deixou com várias interrogações, quer dizer... mas tentavam-me explicar que isto era bom e eu não acho que seja, por acho que isso faz papagaios...

[interrupção]

A questão do raciocínio da matemática é uma coisa interessante, porque se nós a colocarmos ao nível da matemática limita, fecha... agora, o que eu tenho aprendido quando trabalho contigo é que... por exemplo, no teu treino de raciocínio matemático facilita a organização de um trabalho que não tem nada a ver com matemática porque ajuda a estruturar, ajuda a ser pragmático em relação à abordagem de um texto... para mim... eu claramente vejo ali o raciocínio matemático, eu estou a chamar matemático ao raciocínio e acho que isso é um treino que pode vir da matemática, e isso é fundamental!

Ent – Que razão, ou que razões, levaram a direcção do colégio a promover a Oficina de Formação?

Ass – Várias razões, foram várias as razões, mas a origem és claramente tu... ah! ah! ah! Porque a questão é outra vez uma questão sistémica... quem trouxe o conceito para o colégio, pelo menos para mim, eu acho que foste tu, curiosamente tinha muito a ver com o projecto educativo, a questão do diálogo como ferramenta fundamental de trabalho, a questão da cooperação como ferramenta fundamental de trabalho, então fazia sentido... e como fazia sentido vamos pôr isto em marcha... e portanto era um projecto que fazia muito sentido no âmbito do projecto educativo, no fundo uma transformar uma organizações

escola que na sua forma era um paradigma muito, era e é ainda, muito compartimentado, sem a noção do bem comum, e no fundo o que se queria transformar era essa organização numa comunidade educativa, e acho que fazia sentido a aprendizagem cooperativa, ainda mais quando ela está associada à questão da escola inclusiva, e portanto fazia todo o sentido o desenvolvimento de uma ideia dessas e porque claramente ela favorecia o desenvolvimento do projecto educativo, agora tu foste pioneira nesse processo, sem dúvida...

Ent – Que razões é que levaram à escolha dessa Oficina de formação e não outra para decorrer aqui no colégio...

Ass – Eu já disse algumas vezes que eu acho que os projectos ganham alma própria portanto, é curioso porque não foi em simultâneo, mas talvez tenha sido, mas repara o contacto com a Isabel Paes [a formadora] aparece através da Célia, portanto, então como eu começo a pensar na pergunta que me fazes fico cheio de dúvidas, porque é que terá sido? Fico com a mesma pergunta, não é? Porque, por exemplo, de facto o contacto com a Isabel Paes aparece através da Célia mas, a introdução do conceito aparece através de ti, portanto eu não sei explicar isso, sei que se conjugaram um conjunto de factores que permitiram o emergir dessa ideia, e... vamos desenvolver isto... e agora, parece que foi uma boa aposta porque tanto quanto me pareceu ficou uma semente, um grupo que agarrou a ideia e as pessoas que eu contactei parece-me que ficaram entusiasmadas, a própria Isabel disse-me que na leitura dos relatórios críticos de desempenho, as pessoas que estiveram na Oficina de Formação, manifestam-se em relação a essa Oficina de formação de uma forma positiva, portanto provavelmente era interessante passar uma vista de olhos por esses relatórios.

[interrupção]

Enfim, eu acho que foram um conjunto de razões mas, que talvez no cerne esteja a necessidade de nos tornarmos uma escola de inclusiva, não é... não sei explicar, eu acho que havia a necessidade desse conhecimento, e acho que foi uma boa aposta...

Ent – Quais são as expectativas que a direcção tem em relação ao desenvolvimento da Oficina de formação?

Ass – Para mim, e com o passar do tempo maturando à volta da ideia lançada pela Isabel Paes não faz sentido outra coisa, não faz sentido neste momento... quem esteve muito empenhado nesta acção não se tentar organizar como motor, isso é

então uma aposta falhada, não é.... que expectativas... portanto isso significa que a expectativa é desenvolver mais esse trabalho na área da aprendizagem cooperativa, com outras formações que já estão pensadas... e também acho que agora esta é uma questão de autoformação, de promover o desenvolvimento desse grupo, com base em algumas questões que são centrais no projecto educativo, a questão do diálogo, a questão do ???, portanto questões que estão no projecto educativo, portanto é claramente um problema de liderança, o problema é de implementar a liderança, mas essa é outra questão, mas era muito importante que esse grupo se fortalecesse enquanto grupo e que promovesse a aprendizagem cooperativa.

Ent – Promovesse... estás-te a referir a quem?

Ass – Que promovesse entre os professores sobretudo... mas não só, mas sobretudo entre os professores, mas não na questão da metodologia, ou só, e porquê? Porque a questão da metodologia por si só não é difícil, o problema é ter uma atitude para a viver, a experienciar e estudar, portanto eu cada vez mais estou convencido que as escolas devem ser centros de investigação e desenvolvimento, cada vez estou mais convencido que sim, e este momento é a prova, quer dizer pode não ser uma receita miraculosa, mas que é um campo de investigação vasto é, e se promover melhores pessoas nos professores, óptimo...

Ent – essas são expectativas grandes...

Ass – São grandes são, e portanto esse é um grupo que vai necessitar, claramente, de uma liderança forte e, não vai ser fácil... mas nunca é, mas que eu acho que vale a pena a apostar aí...

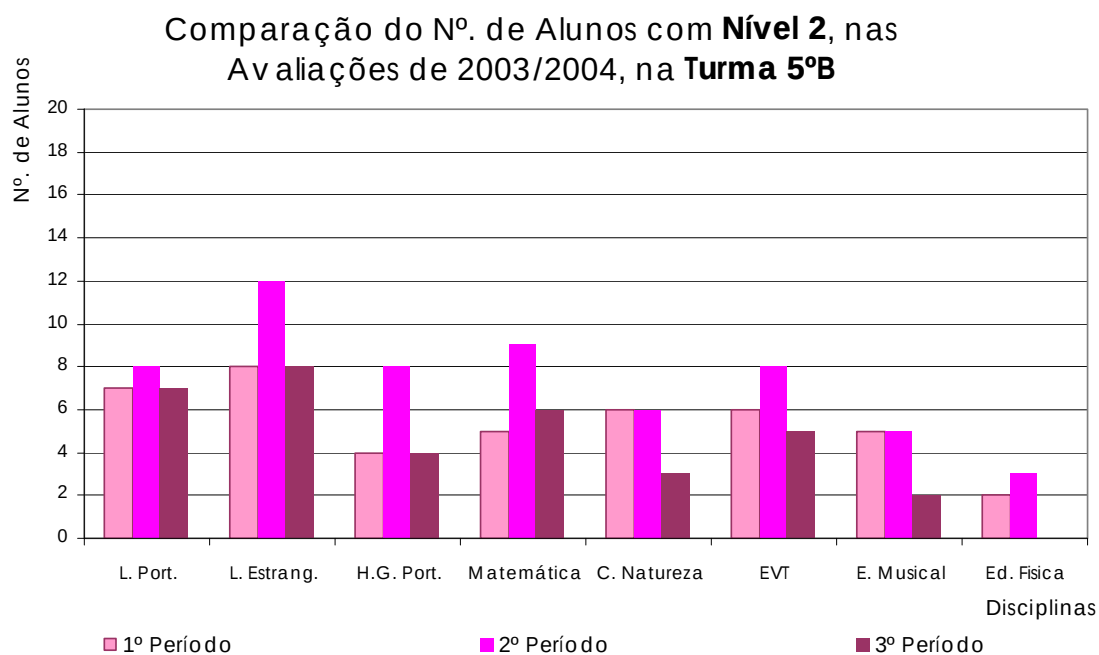
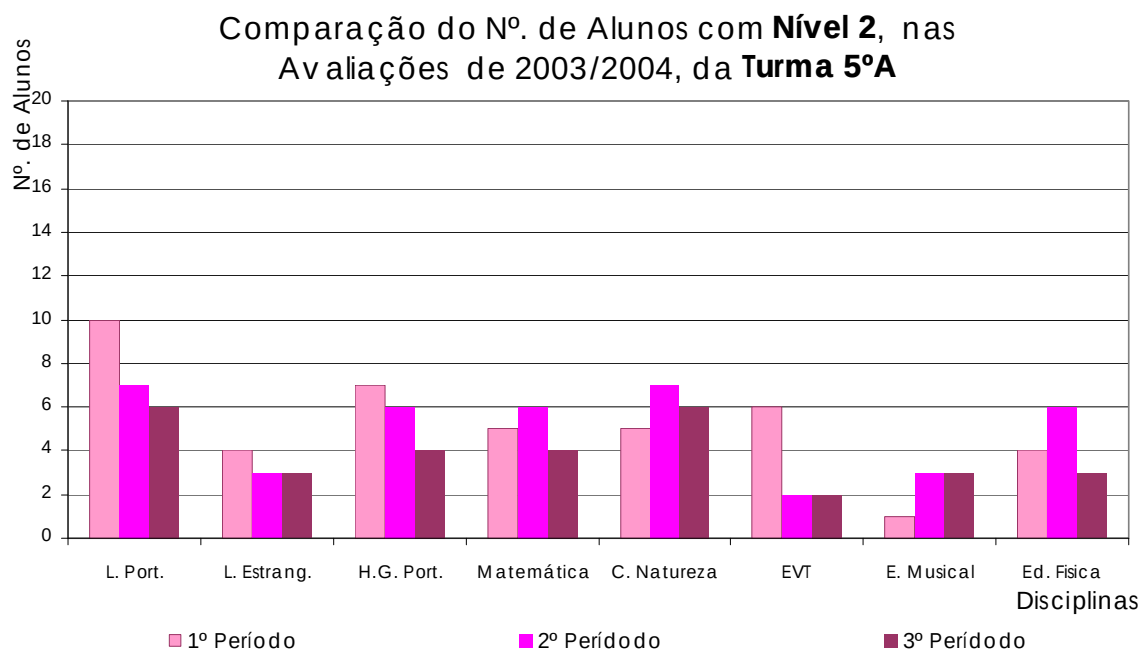
Ent – Que benefícios é que esperas que o colégio tenha com o desenvolver nos professores o conceito da aprendizagem cooperativa, e com esta Oficina de formação?

Ass – É claramente a questão de aprendizagem, quer dizer também já reparaste que a questão de nos focalizarmos na aprendizagem e não no ensino é uma das minhas questões, e portanto por aquilo que eu experimentei na Oficina de formação ela é claramente uma metodologia que não está centrada nas respostas certas mas está centrada na aprendizagem, portanto é no sentido construtivista do conhecimento, que eu acho que é importante... e portanto é pela questão da aprendizagem, eu acho que pode ajudar nesta re-focalização, chamemos-lhe assim, na meta do projecto educativo de centrar a vida do colégio no fenómeno da aprendizagem,

eu acho que a aprendizagem cooperativa, favorece claramente o desenvolvimento do projecto educativo do colégio.

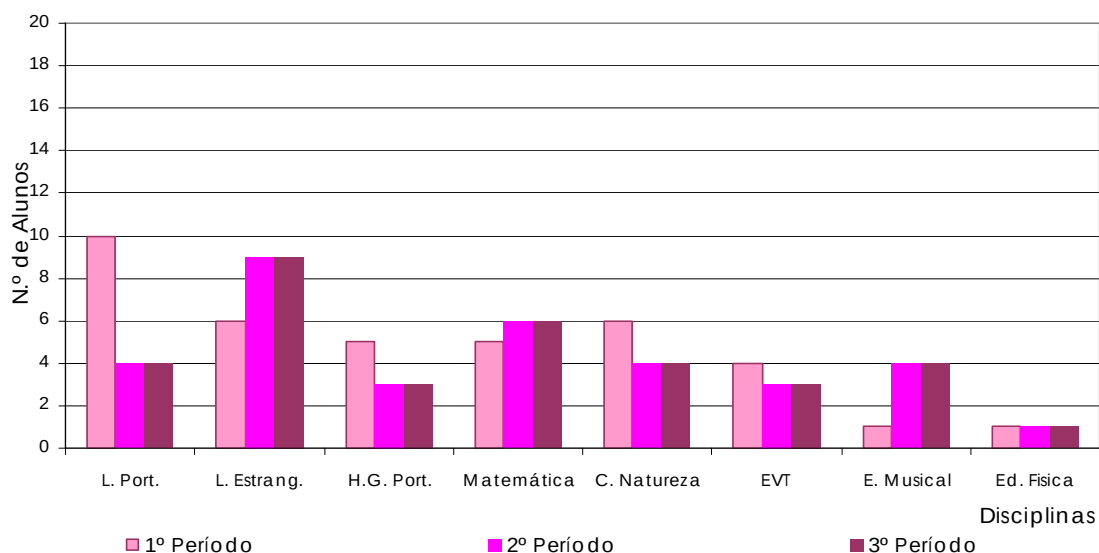
Ent – Muito obrigada pela disponibilidade.

GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

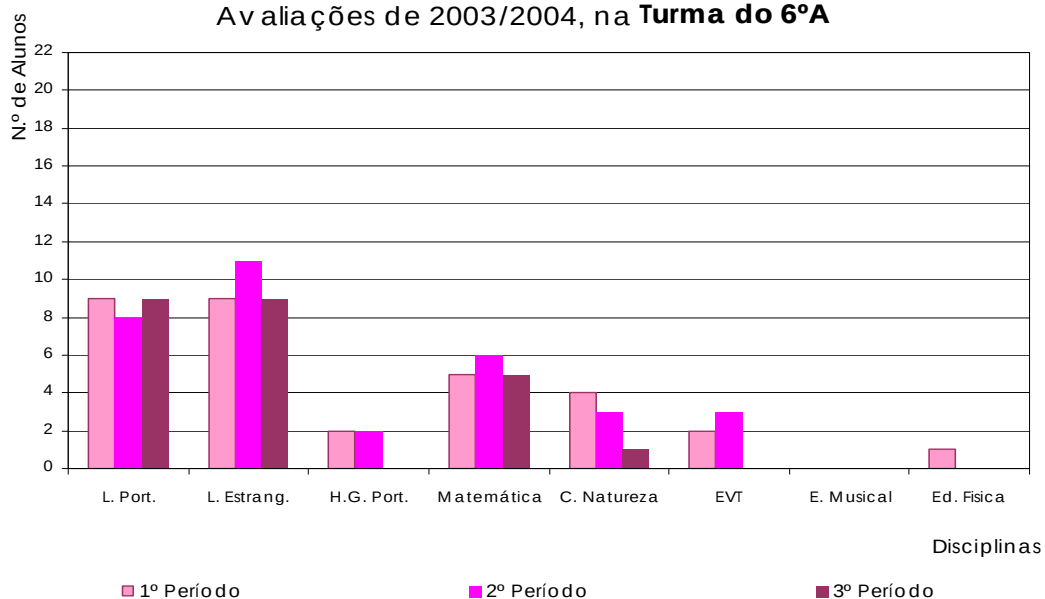


GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

Comparação do N.º de Alunos com **Níveis Negativos**, nas Avaliações de 2003/2004, na **Turma 5ºC**

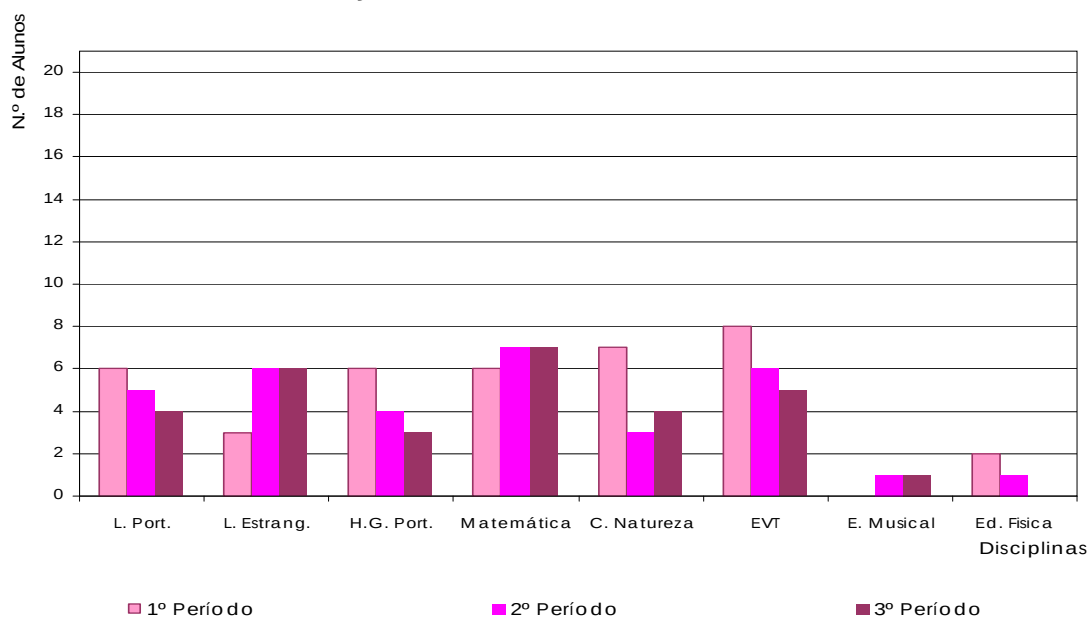


Comparação do N.º de Alunos com **Nível 2**, nas Avaliações de 2003/2004, na **Turma do 6ºA**

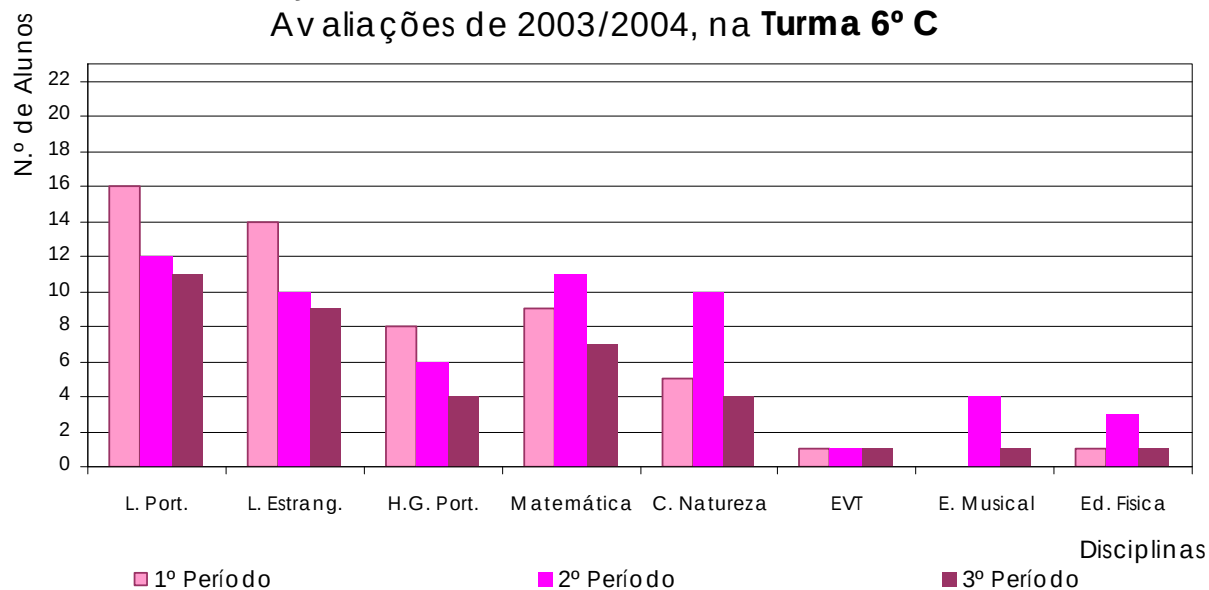


GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

Comparação do N.º de Alunos com **Nível 2**, nas Avaliações de 2003/2004, na **Turma 6ºB**

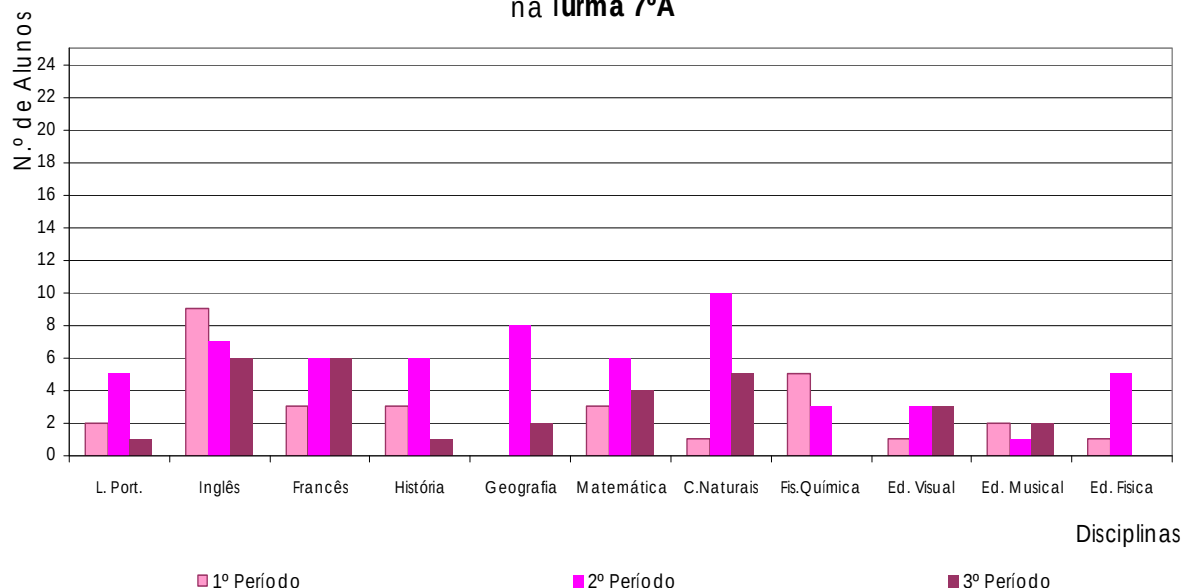


Comparação do N.º de Alunos com **Níveis Negativos**, nas Avaliações de 2003/2004, na **Turma 6º C**

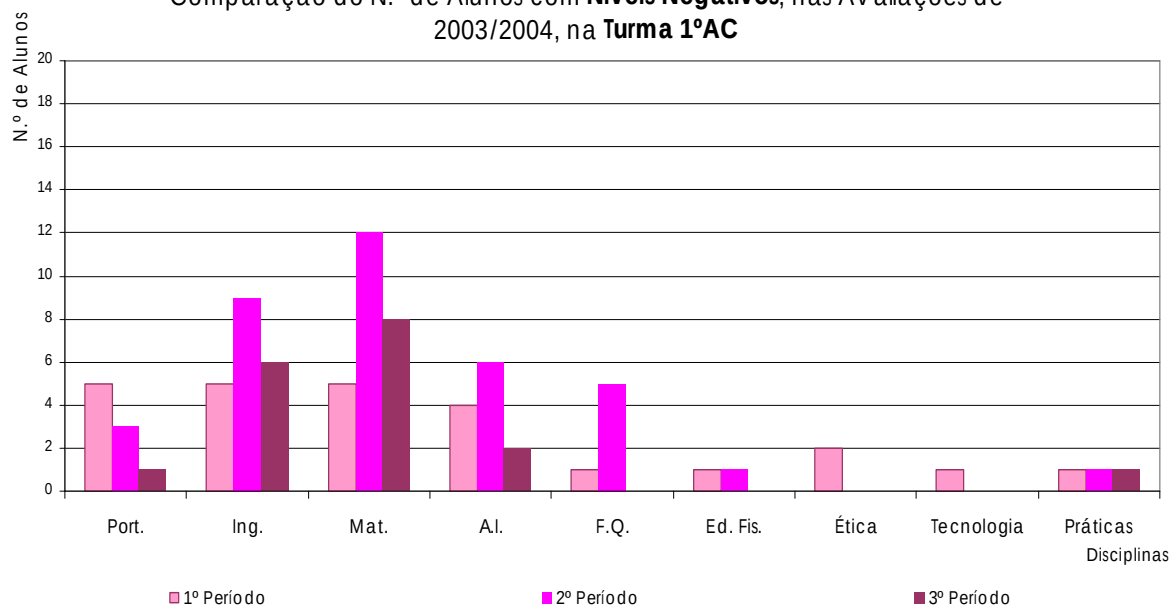


GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

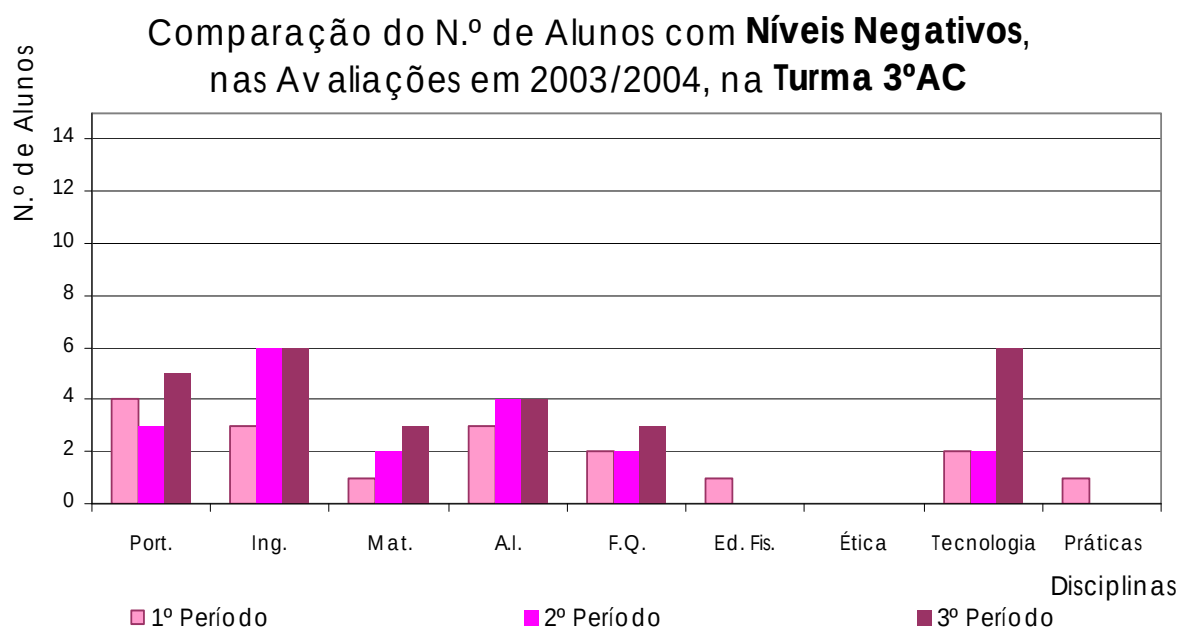
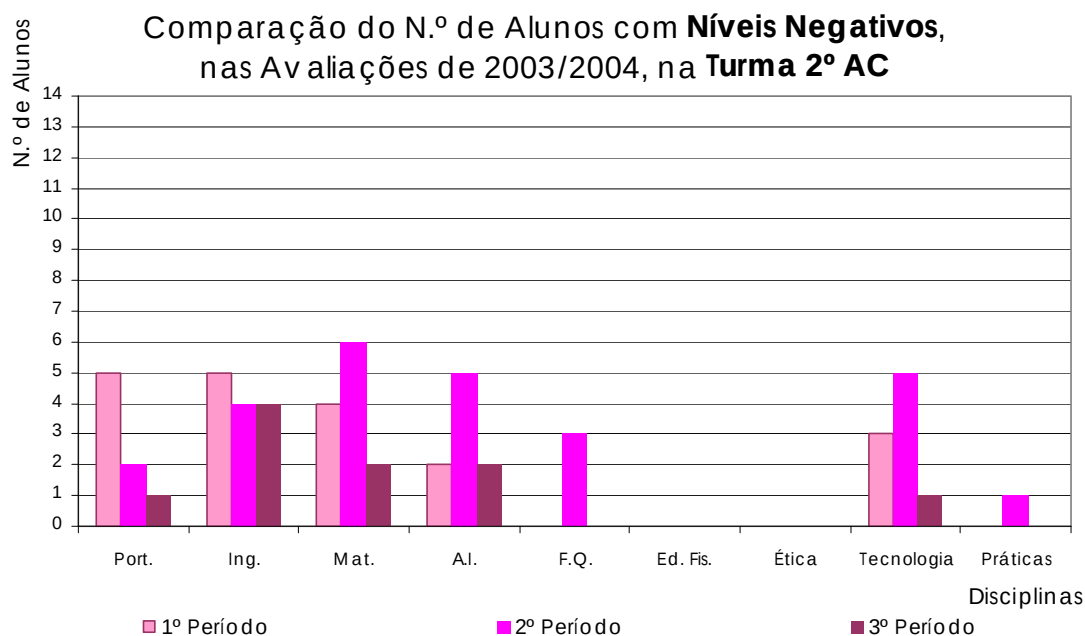
Comparação do N.º de Alunos com **Nível 2**, nas Avaliações de 2003/2004, na **Turma 7ªA**



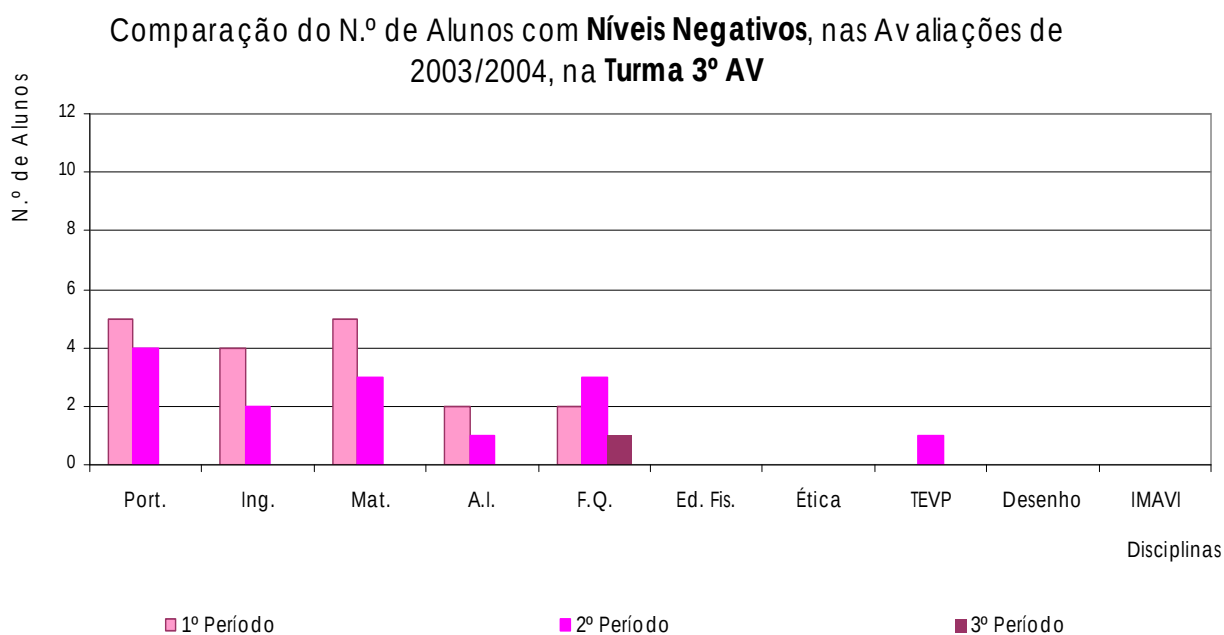
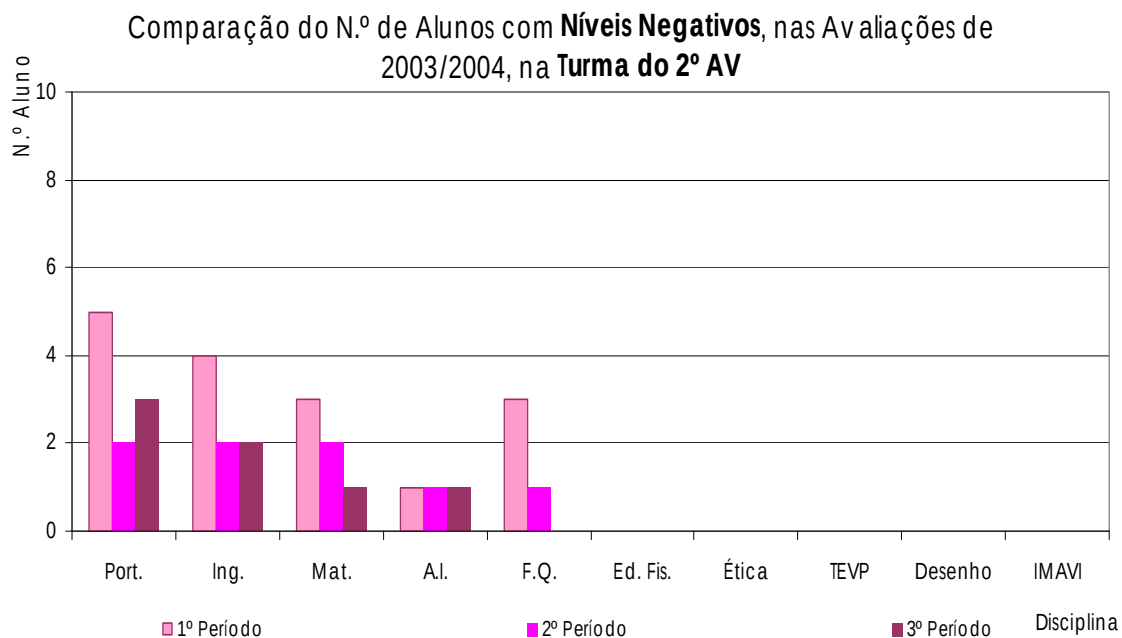
Comparação do N.º de Alunos com **Níveis Negativos**, nas Avaliações de 2003/2004, na **Turma 1ªAC**



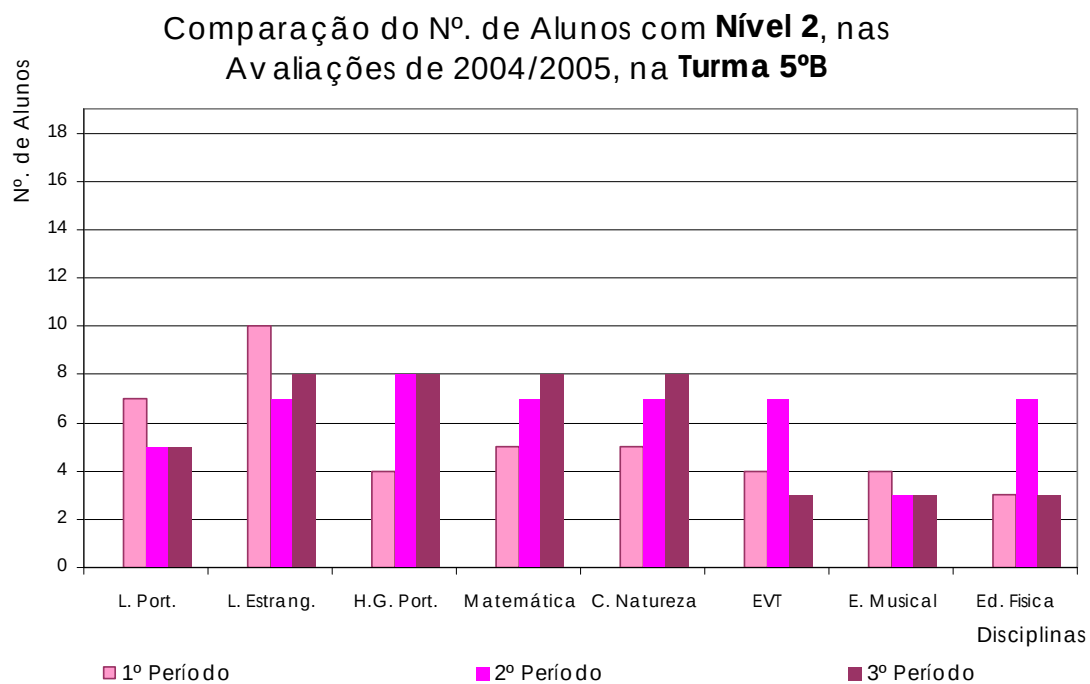
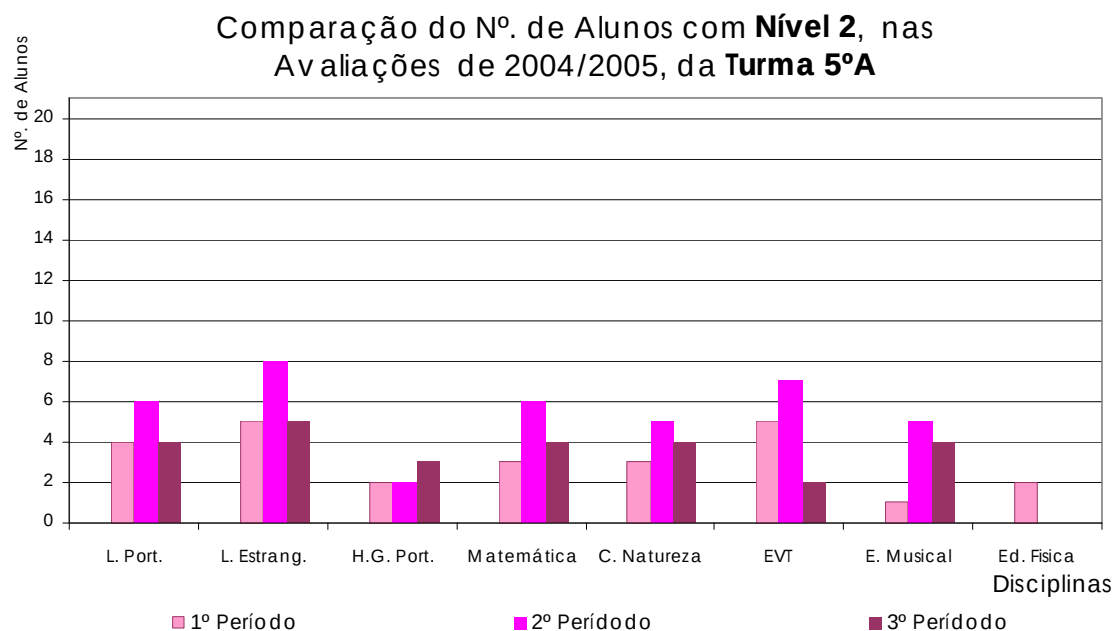
GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS



GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

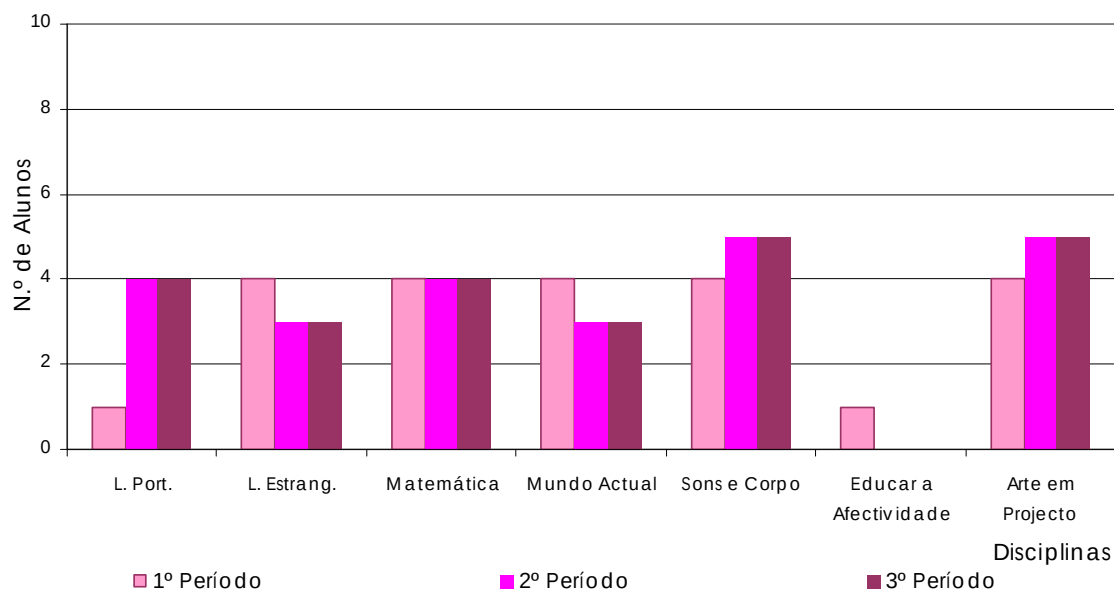


GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

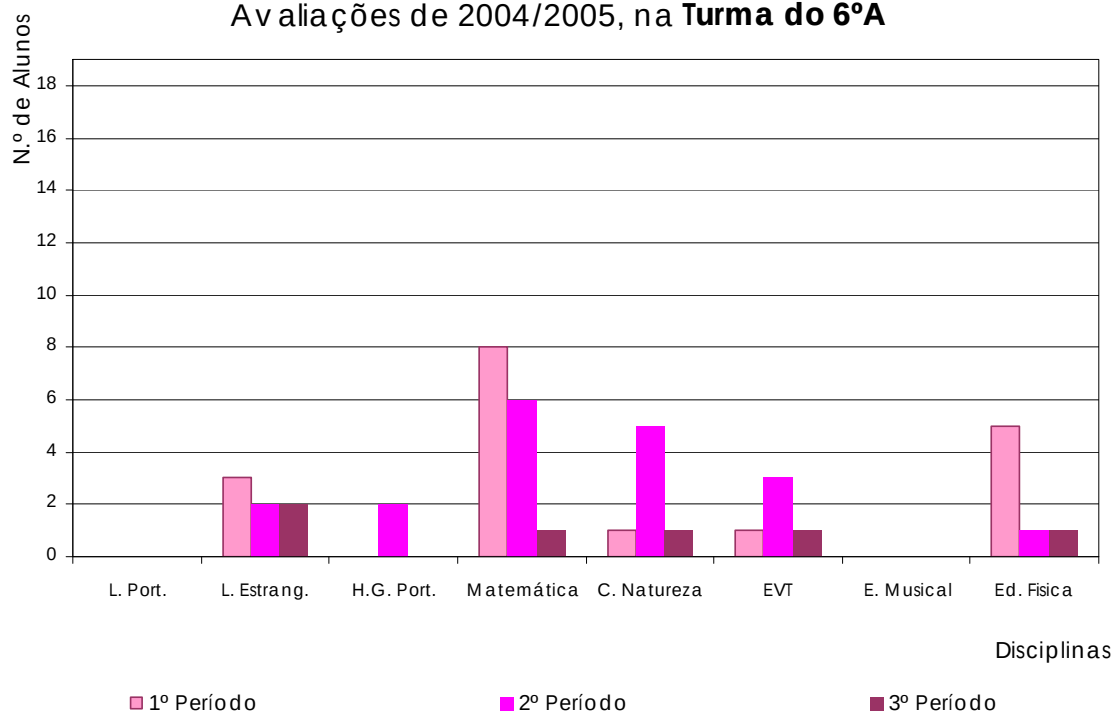


GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

Comparação do N.º de Alunos com **Níveis Negativos**, nas Avaliações de 2004/2005, na **Turma 5ºC**

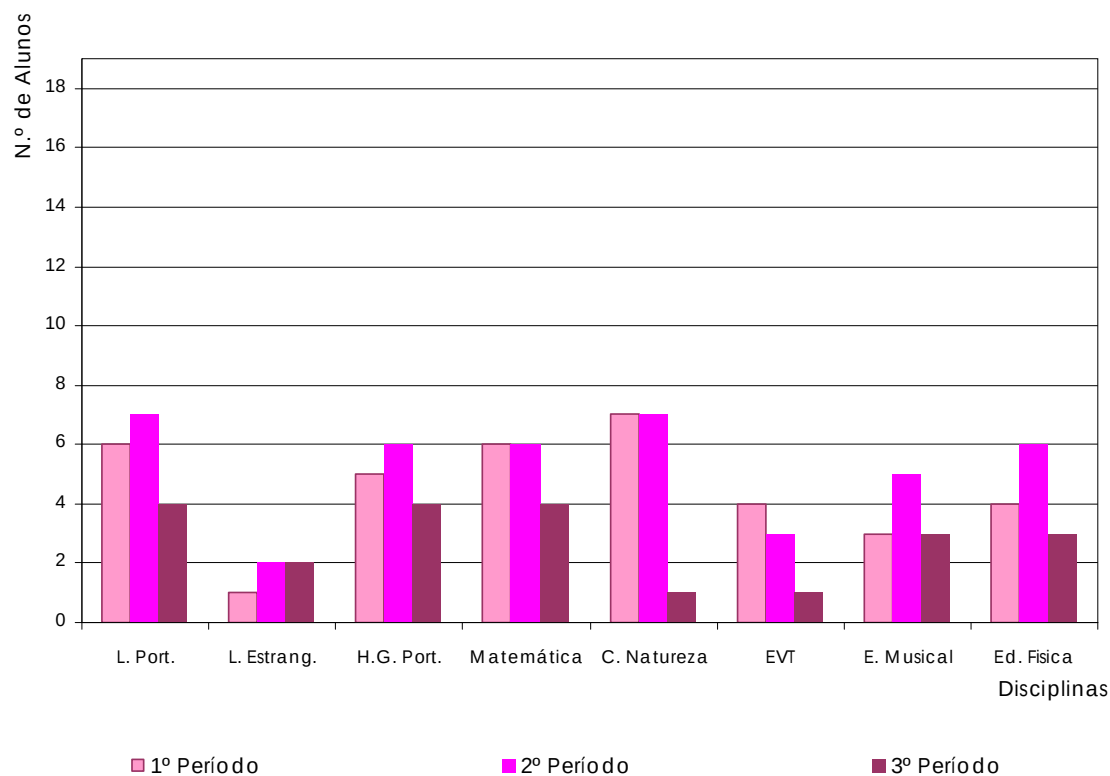


Comparação do N.º de Alunos com **Nível 2**, nas Avaliações de 2004/2005, na **Turma do 6ºA**

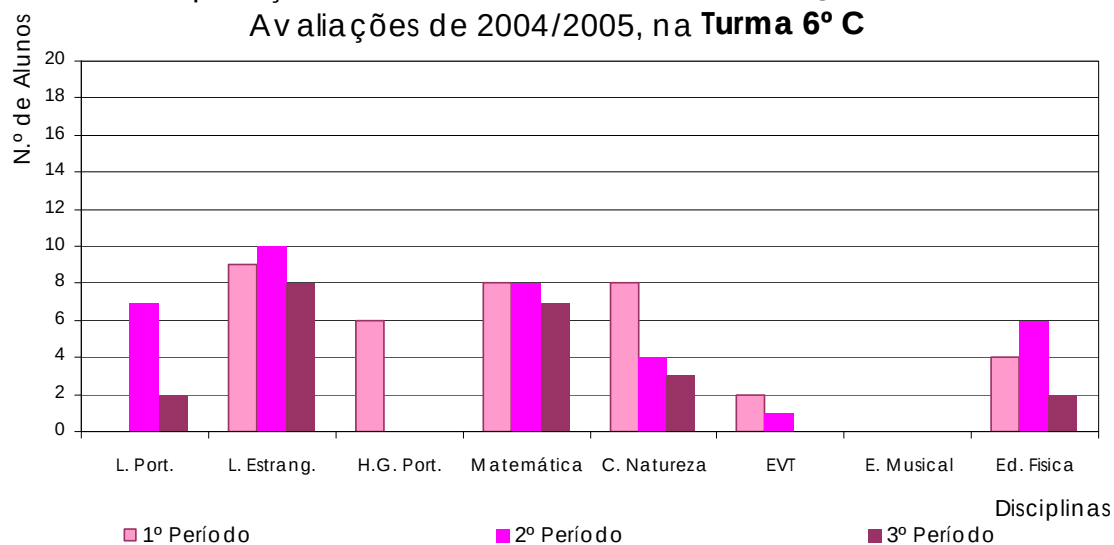


GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

Comparação do N.º de Alunos com **Nível 2**, nas Avaliações de 2004/2005, na **Turma 6ºB**

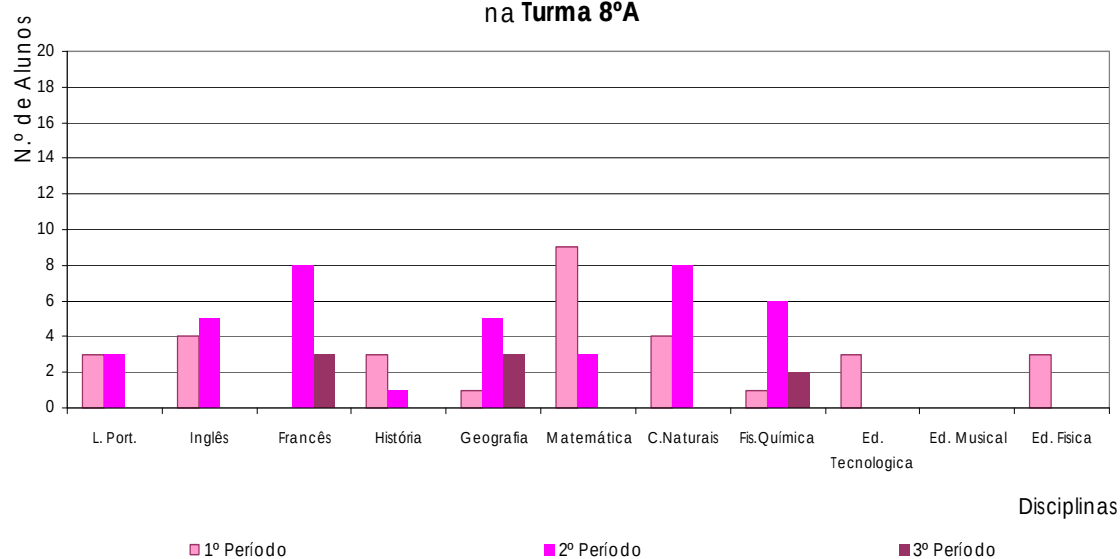


Comparação do N.º de Alunos com **Níveis Negativos**, nas Avaliações de 2004/2005, na **Turma 6º C**

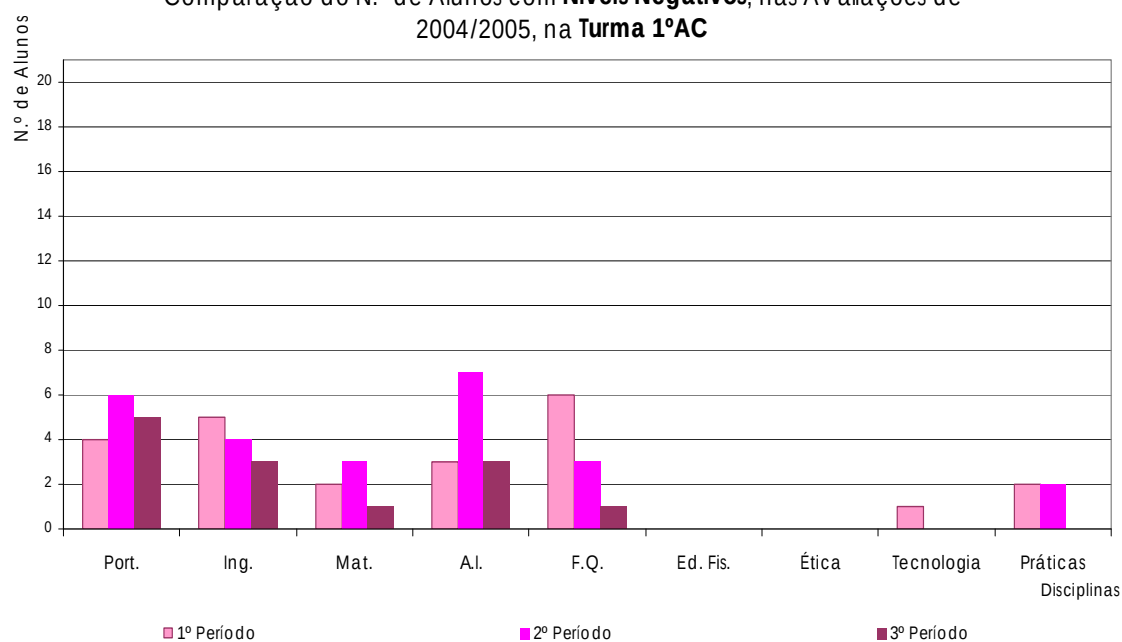


GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

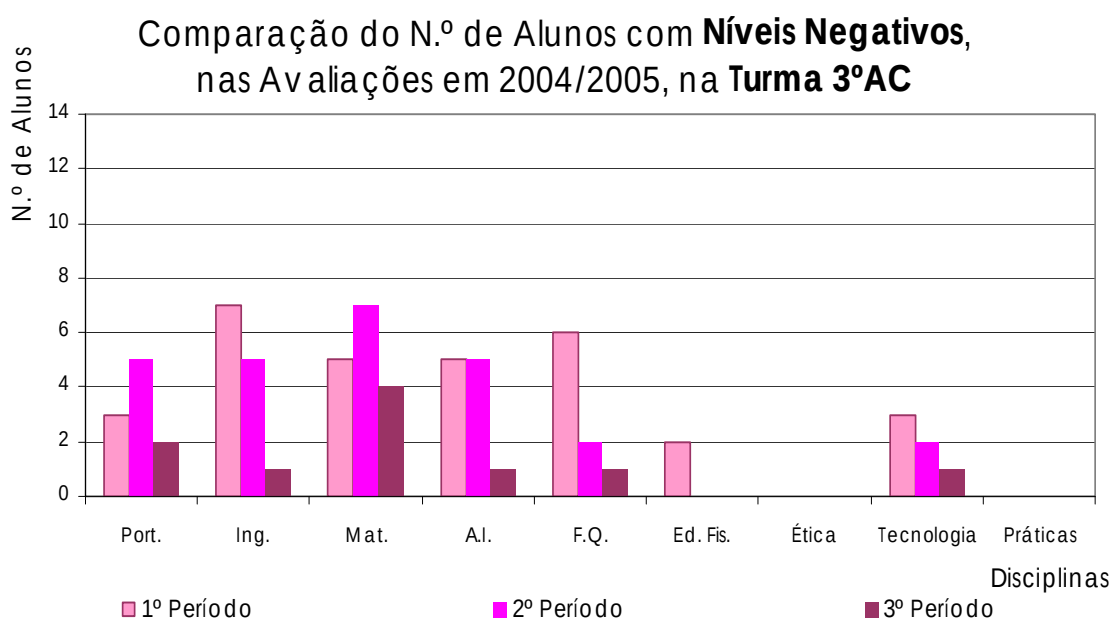
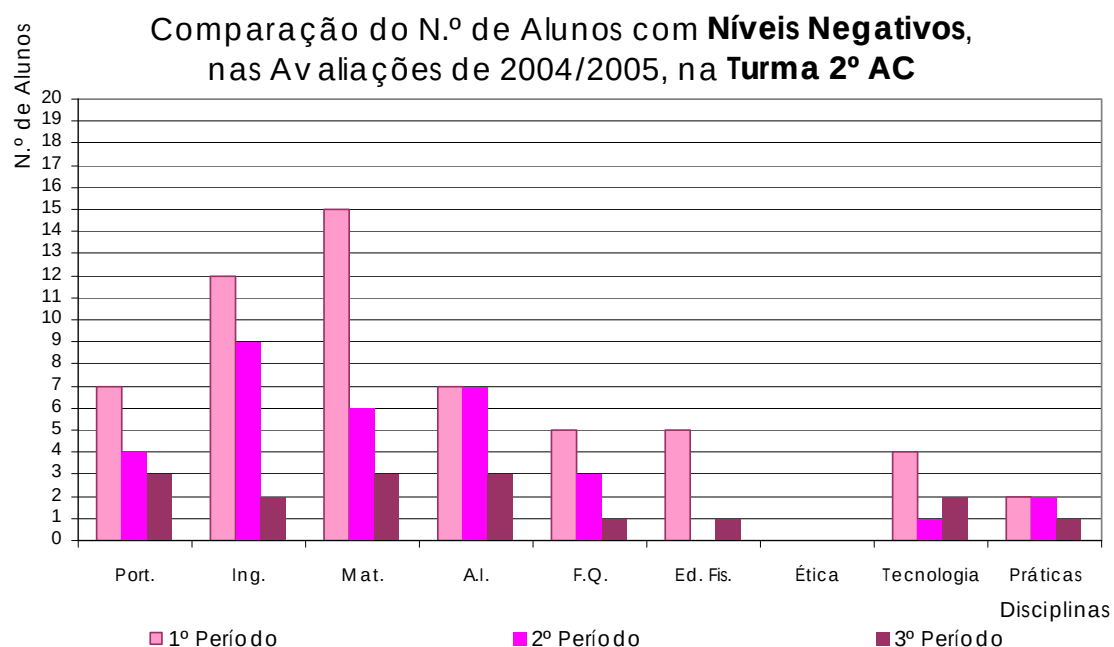
Comparação do N.º de Alunos com **Nível 2**, nas Avaliações de 2004/2005, na **Turma 8ªA**



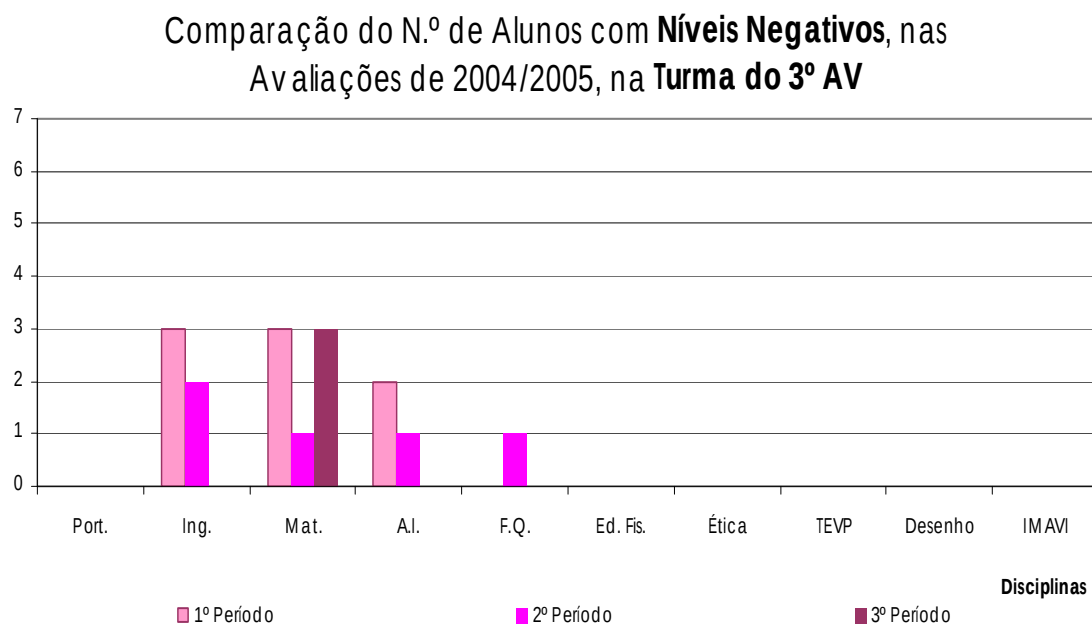
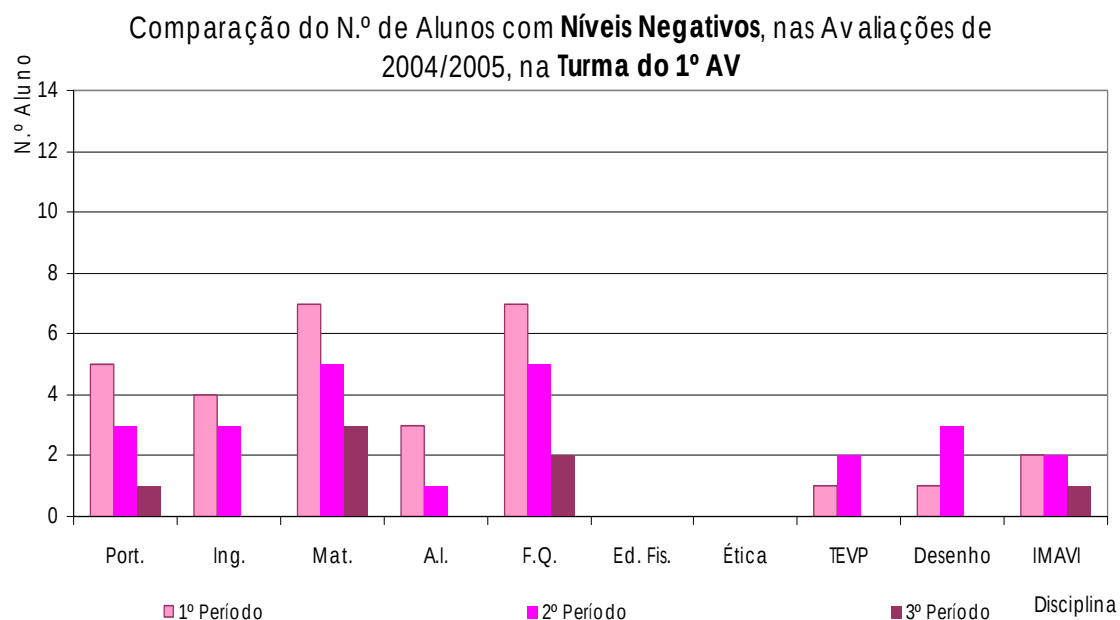
Comparação do N.º de Alunos com **Níveis Negativos**, nas Avaliações de 2004/2005, na **Turma 1ªAC**



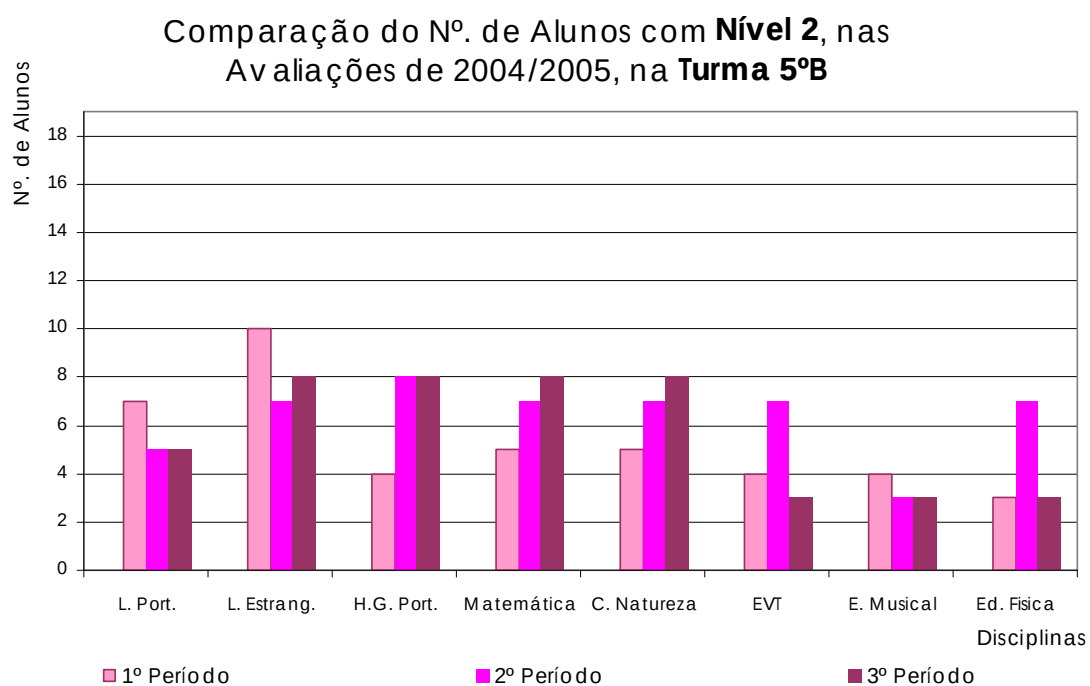
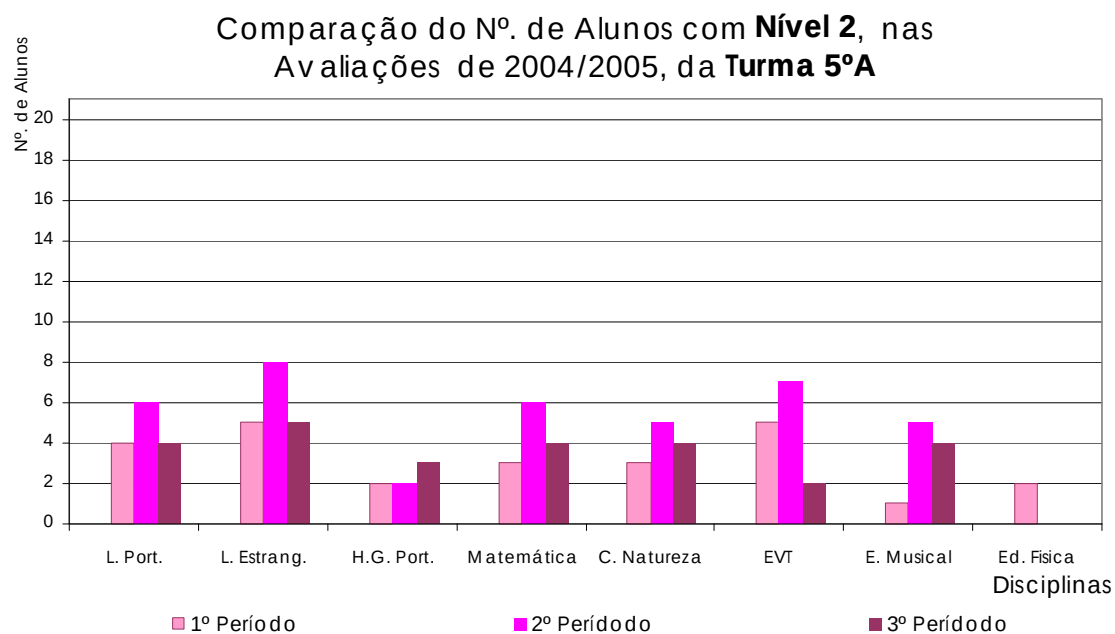
GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS



GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

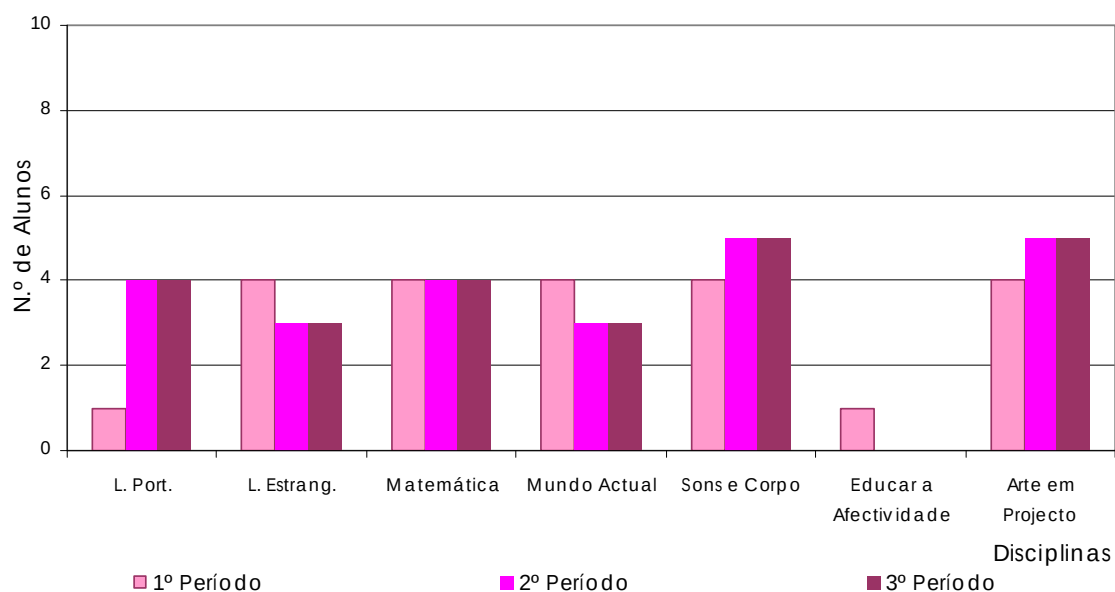


GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

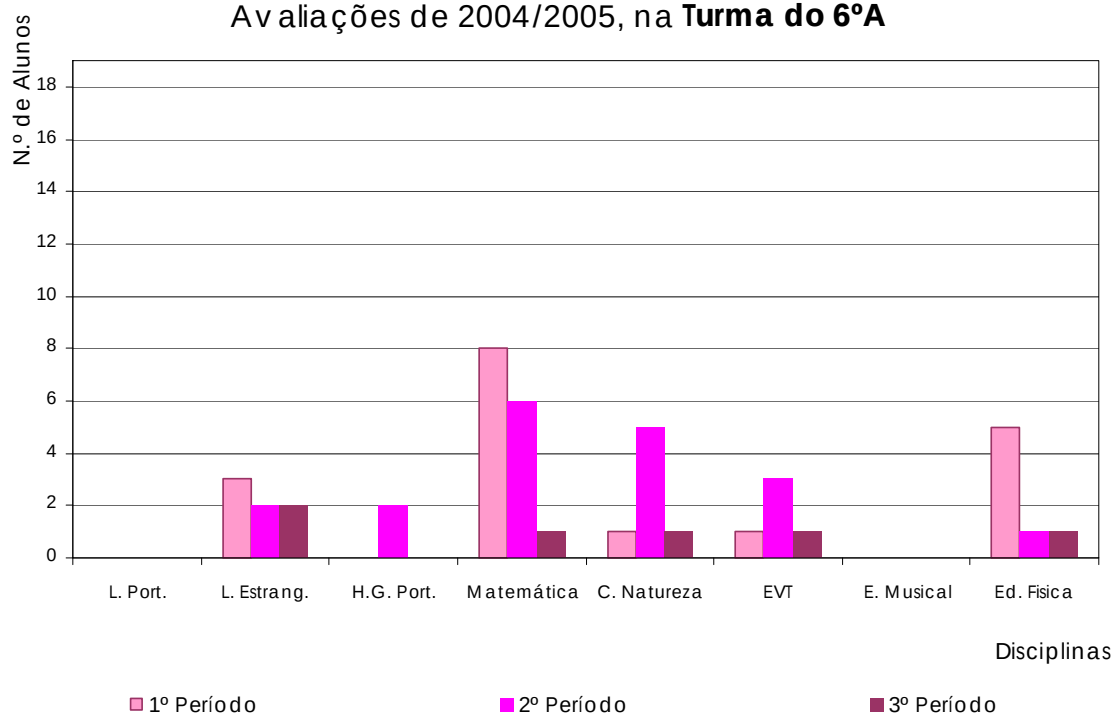


GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

Comparação do N.º de Alunos com **Níveis Negativos**, nas Avaliações de 2004/2005, na **Turma 5ºC**

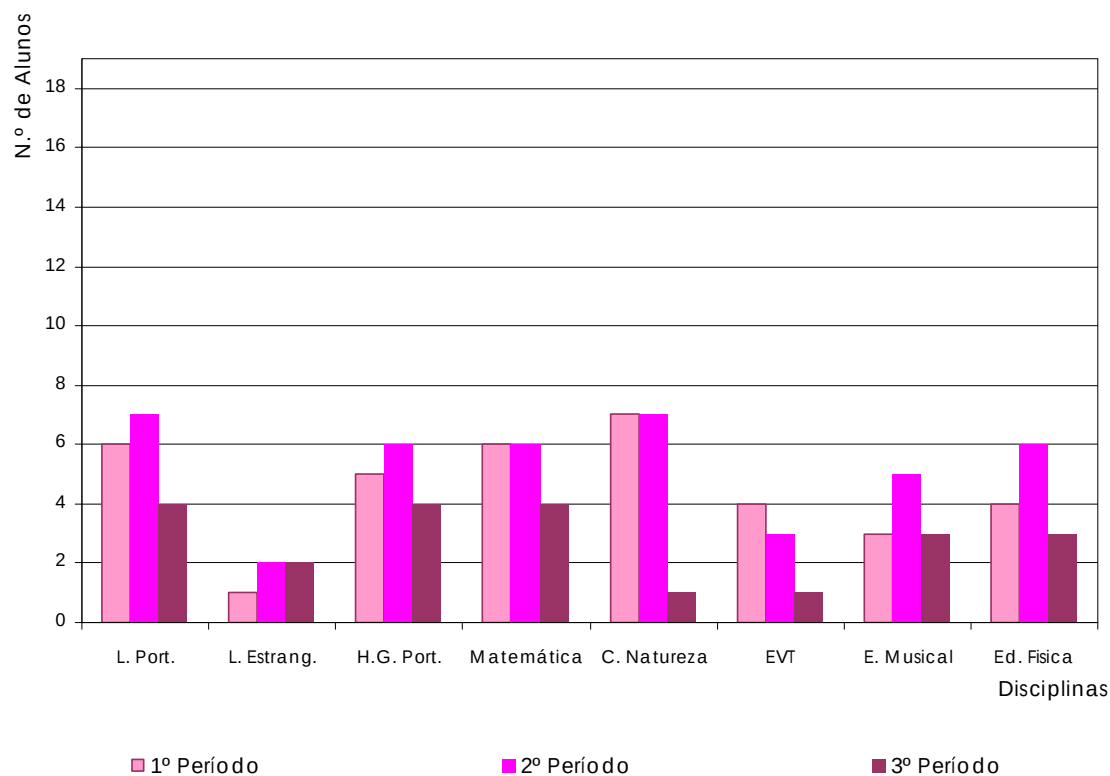


Comparação do N.º de Alunos com **Nível 2**, nas Avaliações de 2004/2005, na **Turma do 6ºA**

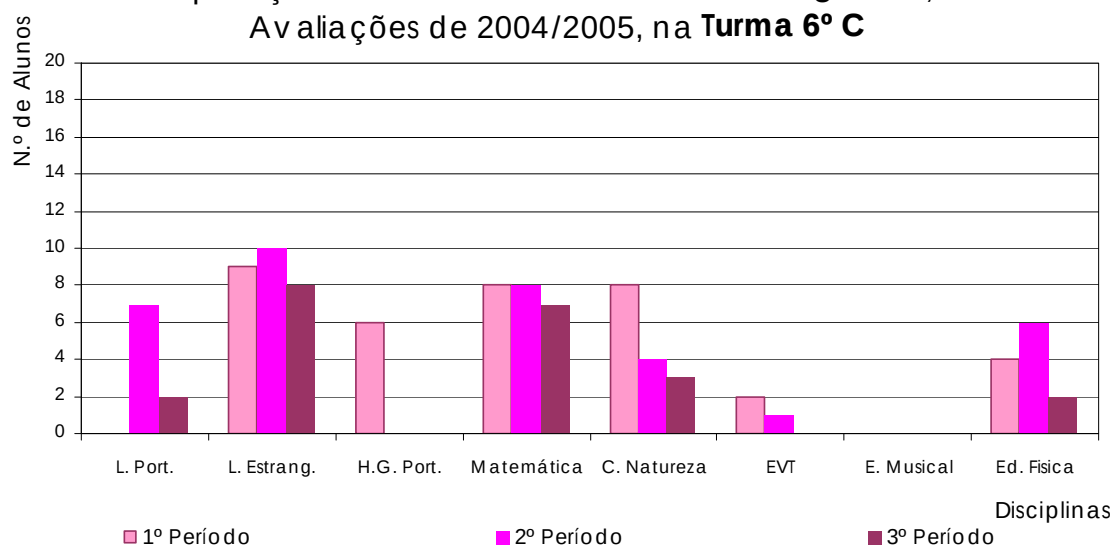


GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

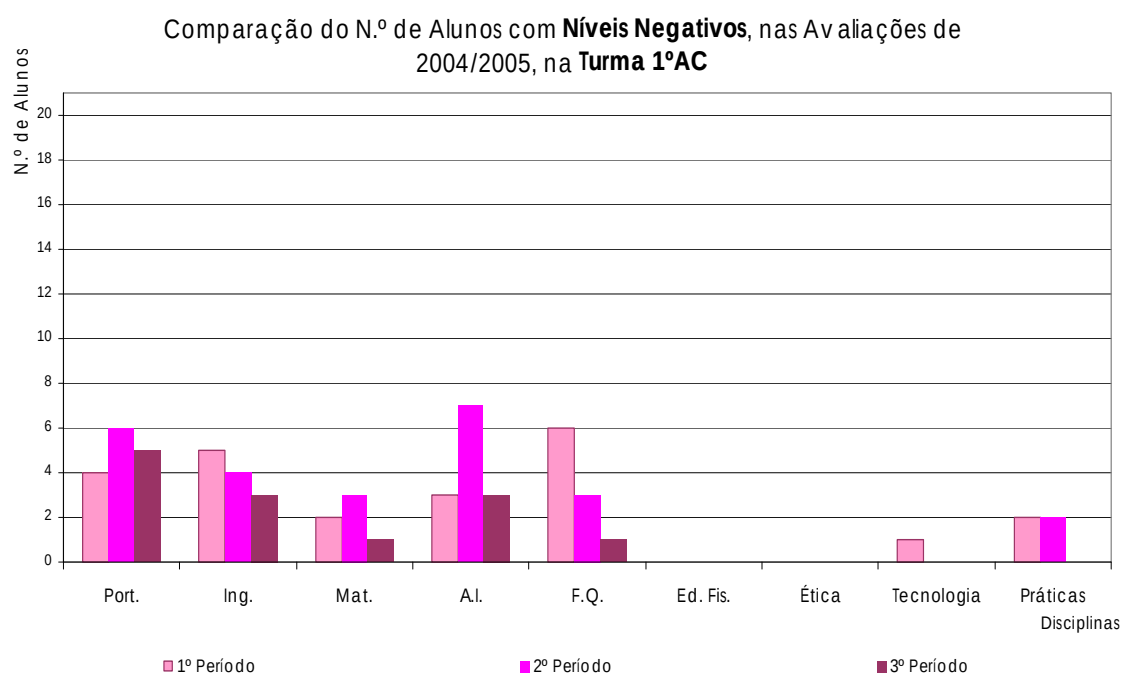
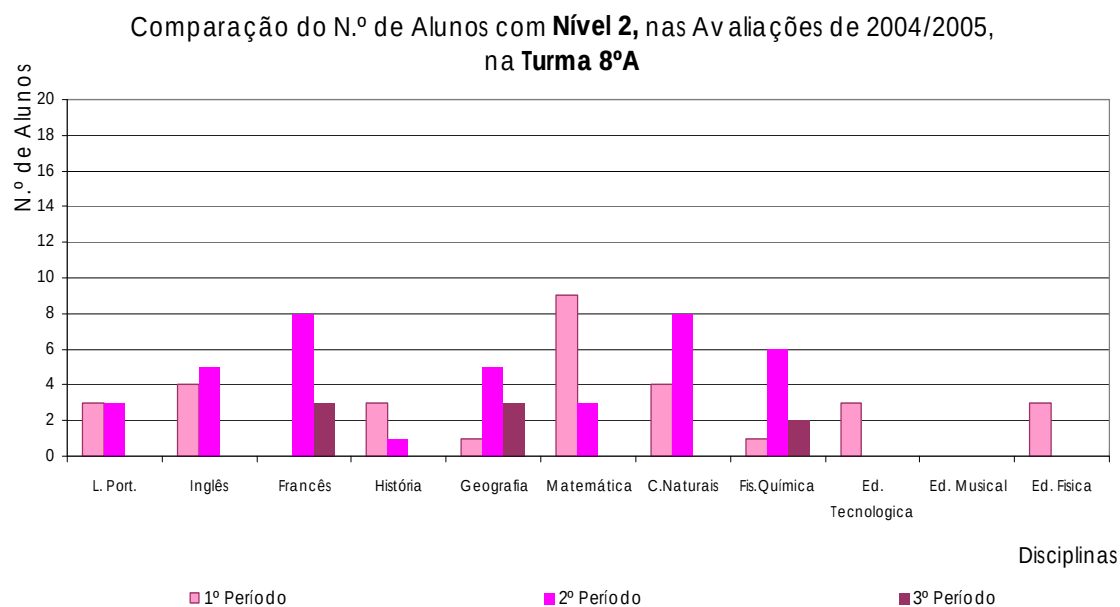
Comparação do N.º de Alunos com **Nível 2**, nas Avaliações de 2004/2005, na **Turma 6ºB**



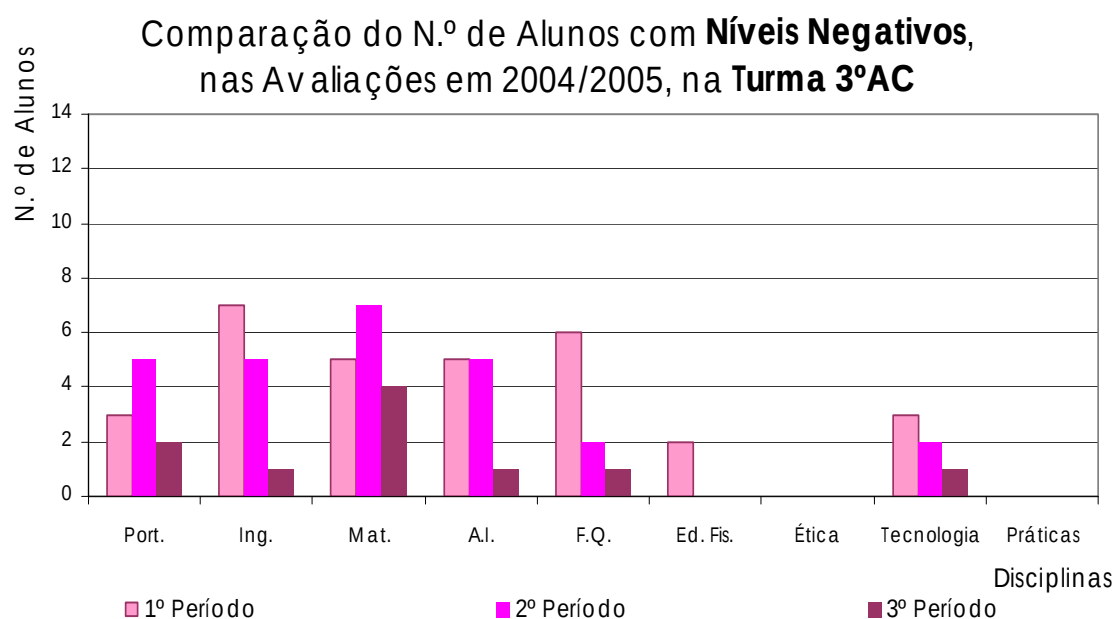
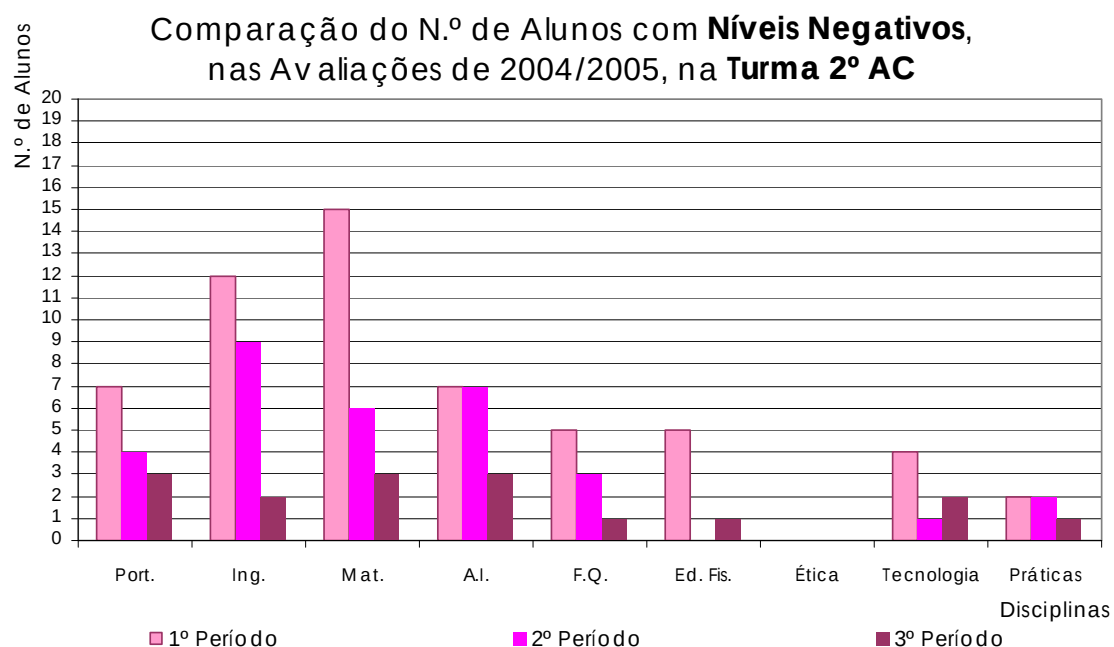
Comparação do N.º de Alunos com **Níveis Negativos**, nas Avaliações de 2004/2005, na **Turma 6º C**



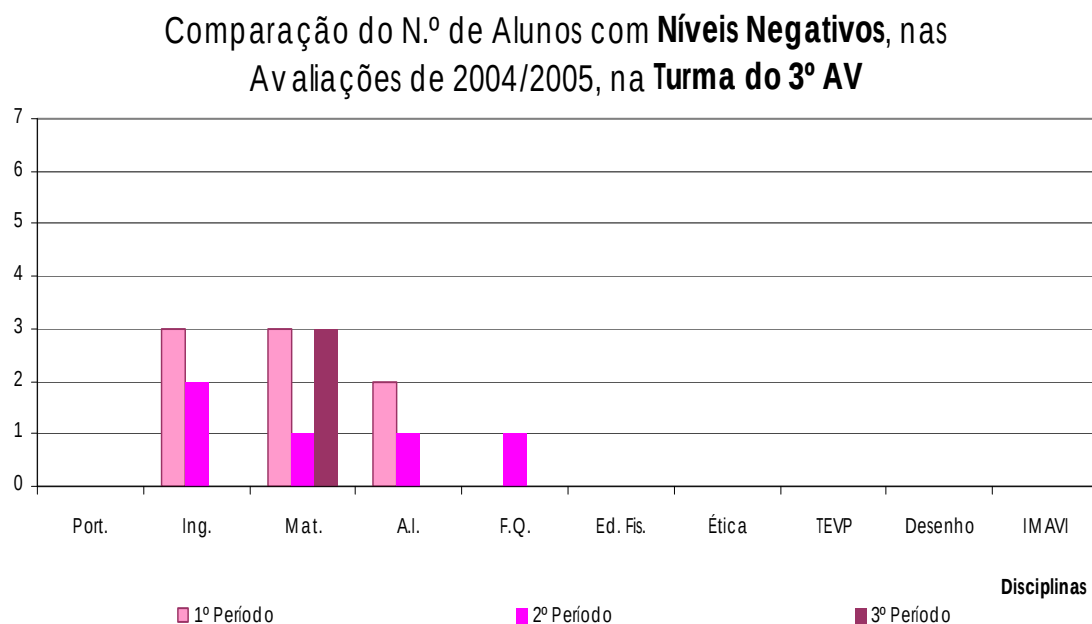
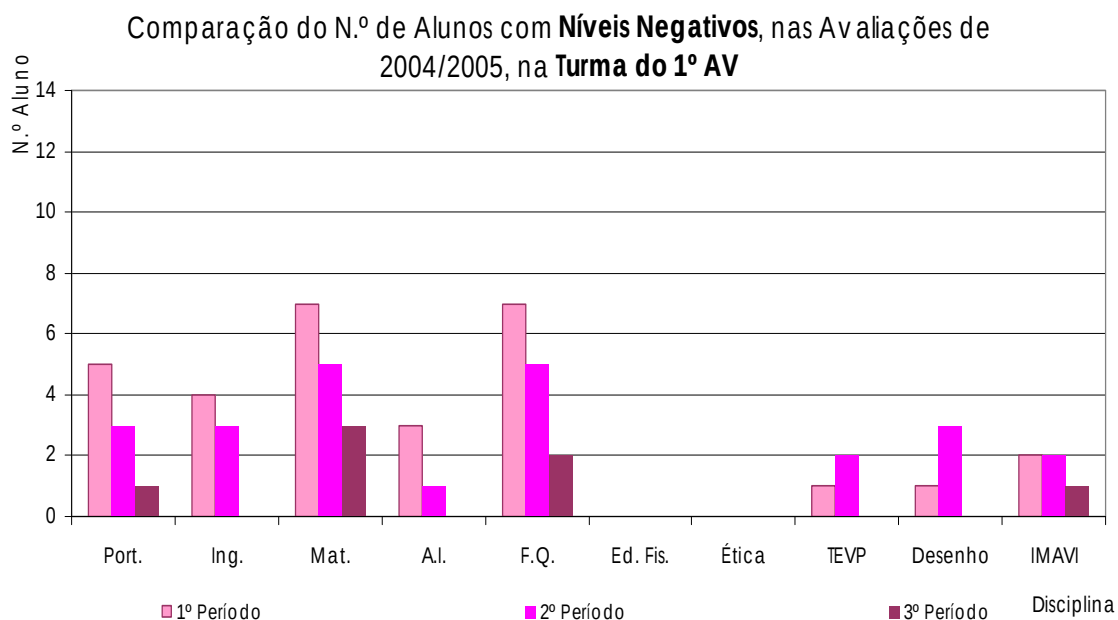
GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS



GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS

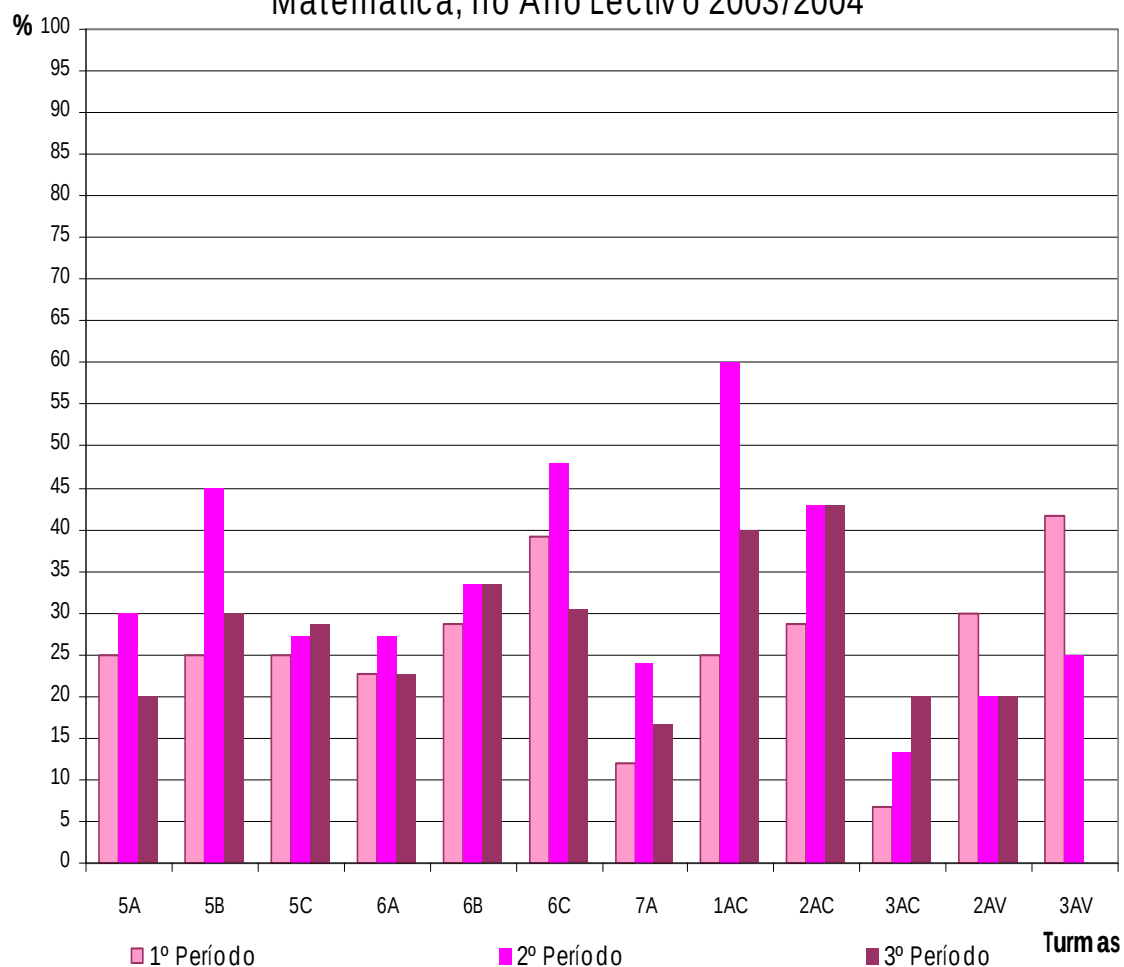


GRÁFICOS DA COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS, POR TURMA, COM NÍVEIS NEGATIVOS



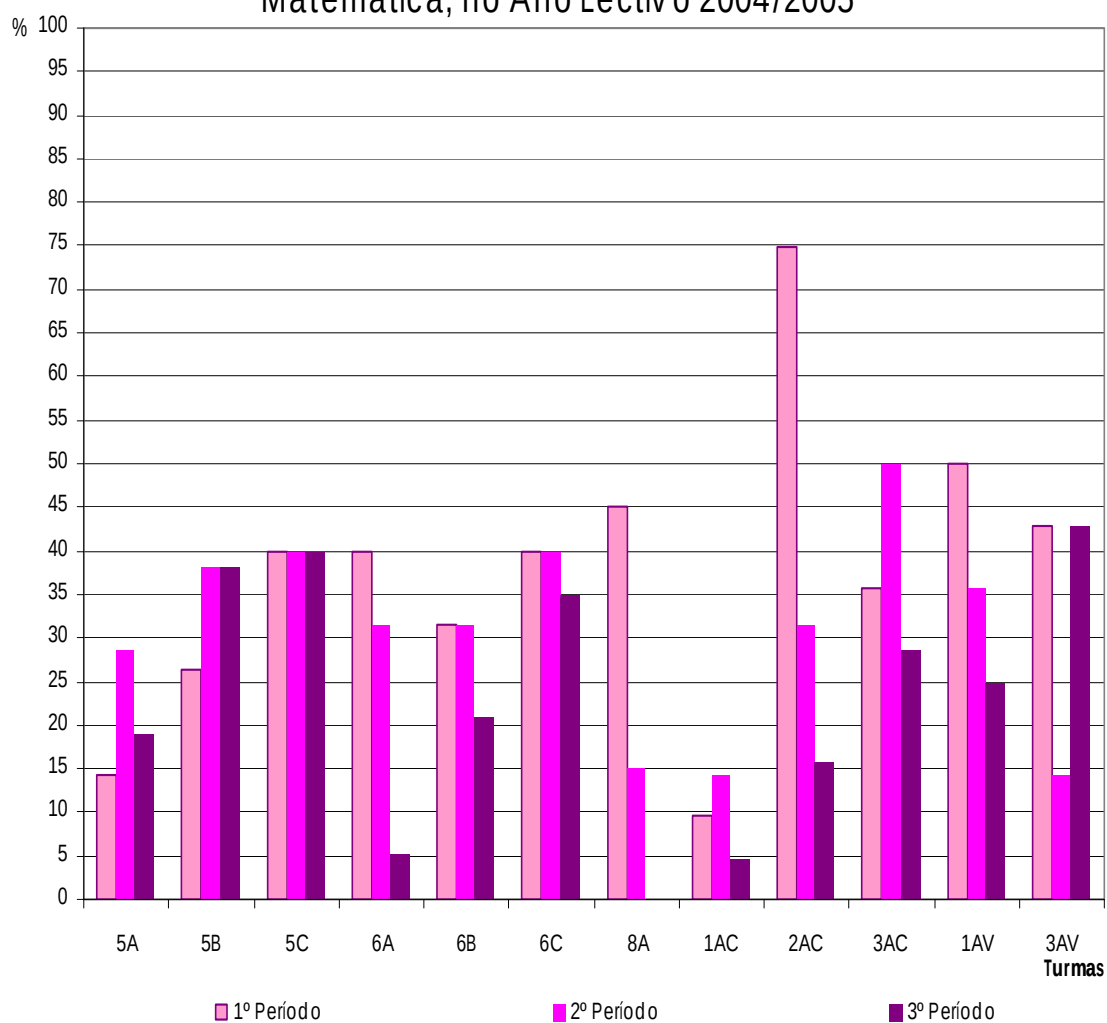
GRÁFICOS DA PERCENTAGEM DO NÚMERO DE NÍVEIS NEGATIVOS A MATEMÁTICA

Comparação das **Avaliações Negativas**, na Disciplina de
Matemática, no Ano Lectivo 2003/2004



GRÁFICOS DA PERCENTAGEM DO NÚMERO DE NÍVEIS NEGATIVOS A MATEMÁTICA

Comparação das **Avaliações Negativas**, na Disciplina de
Matemática, no Ano Lectivo 2004/2005



PROJECTO EDUCATIVO – TRIÉNIO 2004/2005 A 2006/2007

Metas Sistémicas (horizontes do projecto)	1.0 DESENVOLVER E FORTALECER O SENTIMENTO DE COMUNIDADE EDUCATIVA DE SANTA CLARA.			
Mediações Sistémicas (impactos no sistema)	1.1 Construir coesão e capital social duradouro com enorme respeito pelas diversidades.		1.2 Promover a emergência de uma identidade comunitária forte, empenhada, autónoma, integra, determinada e alegre.	
Objectivos Operacionais (processos e acções que deverão ocorrer facilitando implementação das metas)	1.1.1 Promover o exercício de uma cidadania participativa, democrática, paritária, empreendedora, multicultural e ecológica.		1.2.1 Promover e desenvolver projectos de desenvolvimento comunitário .	
Alvos Anuais (acções/processos de desenvolvimento a ocorrer no ano lectivo 2004/2005)	1.1.1.1 Promover ampla discussão do Projecto Educativo e organizar sua avaliação aberta a toda a comunidade.	1.1.1.2 Promover diálogo sobre as noções de: • Missão da CPL; • Equipamento social; • Bem comum; • Capital Social; • Visão partilhada;	1.2.1.1 Promover grupos de responsabilidade pelo desenvolvimento de projectos comunitários.	1.2.1.2 Promover estudo sobre a identidade comunitária.
Mudanças Sistémicas (transformações que deverão ocorrer para que as metas se realizem)	• 1A – A comunidade Educativa torna-se mais forte, coesa e participativa e desenvolve uma visão partilhada do colégio; • 1B – A comunidade Educativa “constrói” mais respeito por si própria (pelos outros) e torna-se mais autónoma e orgulhosa da sua identidade			

PROJECTO EDUCATIVO – TRIÉNIO 2004/2005 A 2006/2007

Metas Sistémicas (horizontes do projecto)	2.0 CENTRAR A VIDA DO COLÉGIO NO FENÓMENO DA APRENDIZAGEM			
Mediações Sistémicas (impactos no sistema)	2.1 Desenvolver uma mudança profunda e sustentada dos hábitos, atitudes e comportamentos em relação ao processo de ensino/aprendizagem.			
Objectivos Operacionais (processos e acções que deverão ocorrer facilitando implementação das metas)	2.1.1 Mudar com sustentabilidade os caminhos e os métodos de atingir os objectivos da aprendizagem.		2.1.2 Aperfeiçoar as capacidades de aprendizagem em equipas.	
Alvos Anuais (acções/processos de desenvolvimento a ocorrer no ano lectivo 2004/2005)	2.1.1.1 Promover o estudo e a utilização do diálogo como ferramenta fundamental de transformação.	2.1.1.2 Implementar, desenvolver e avaliar novos projectos de aprendizagem alternativos aos já existentes.	2.1.2.1 Melhorar as capacidades de compreensão dos sistemas, projectar em equipa, planificar intervenção sistémica, gerir o tempo, escolher estratégias, tomar decisões, e avaliar Projectos	2.1.2.2 Manter em discussão e aperfeiçoamento contínuo o Projecto Curricular do Colégio
Mudanças Sistémicas (transformações que deverão ocorrer para que as metas se realizem)	2A – Emerge na comunidade uma cultura aprendente que engrandece a qualidade e a originalidade do currículo de Santa Clara			

PROJECTO EDUCATIVO – TRIÉNIO 2004/2005 A 2006/2007

Metas Sistémicas (horizontes do projecto)	2.0 CENTRAR A VIDA DO COLÉGIO NO FENÓMENO DA APRENDIZAGEM			
Mediações Sistémicas (impactos no sistema)	2.2 Desenvolver culturas de síntese e saberes integrados.			
Objectivos Operacionais (processos e acções que deverão ocorrer facilitando implementação das metas)	2.2.1 Promover abordagem integrada do conhecimento.			
Alvos Anuais (acções/processos de desenvolvimento a ocorrer no ano lectivo 2004/2005)	2.2.1.1 Aumentar e melhorar o planeamento interdisciplinar.	2.2.1.2 Envolver os alunos no planeamento curricular.	2.2.1.3 Desenvolver nos professores, alunos, funcionários e encarregados de educação uma atitude de responsabilidade pelos processos individuais e comunitários de aprendizagem.	2.2.1.4 Promover aprendizagem individual e cooperativa
Mudanças Sistémicas (transformações que deverão ocorrer para que as metas se realizem)	• 2B – Professores e alunos desenvolvem relações mais intensas e tornam-se melhores aprendedores, investigadores e resolvedores de problemas. • 2C – Professores e alunos desenvolvem fundamentos mais amplos na compreensão da unidade do conhecimento e aplicam-na no processo ensino/aprendizagem.			

PROPOSTA DE PROJECTO EDUCATIVO – TRIÊNIO 2004/2005 A 2006/2007

Metas Sistémicas (horizontes do projecto)	2.0 CENTRAR A VIDA DO COLÉGIO NO FENÓMENO DA APRENDIZAGEM			
Mediações Sistémicas (impactos no sistema)	2.3 Deslocar o interesse da comunidade para as práticas necessárias a um projecto de aprendizagem.			
Objectivos Operacionais (processos e acções que deverão ocorrer facilitando implementação das metas)	2.3.1 Aprender a criar ambientes de aprendizagem estimulantes.			2.3.2 Promover a aprendizagem para toda a vida. (Lifelong learning)
Alvos Anuais (acções/processos de desenvolvimento a ocorrer no ano lectivo 2004/2005)	2.3.1.1 Apoiar investigação no âmbito da Aprendizagem Cooperativa.	2.3.1.2 Desenvolver nos professores as competências necessárias em diversos estilos de aprendizagem (EX: aprendizagem baseada nos conceitos ,aprendizagem baseada na problematização , aprendizagem cooperativa e outras)	2.3.1.3 Estudar a possibilidade de aplicação de metodologias de ensino e de aprendizagem baseadas na Teoria de Inteligências Múltiplas.	2.3.2.1 Estudar/investigar profundamente o impacto da avaliação na aprendizagem, sobretudo o da auto-avaliação.
Mudanças Sistémicas (transformações que deverão ocorrer para que as metas se realizem)	2D – O Colégio de Santa Clara aprende capacidades necessárias para melhorar as dinâmicas de um Centro de Aprendizagem			

PROPOSTA DE PROJECTO EDUCATIVO – TRIÉNIO 2004/2005 A 2006/2007

Metas Sistémicas (horizontes do projecto)	3.0 OPTIMIZAR A UTILIZAÇÃO DE TODOS OS RECURSOS DISPONÍVEIS	
Mediações Sistémicas (impactos no sistema)	3.1 Melhorar ambiente funcional da organização.	
Objectivos Operacionais (processos e acções que deverão ocorrer facilitando implementação das metas)	3.1.1 Articular de forma que melhor sirva a comunidade, os horários de funcionamento de todos os serviços do Colégio	3.1.2 Melhorar de forma significativa as condições de desenvolvimento de procedimentos habituais no Colégio (Ex: reuniões, eventos comemorativos, rotinas burocráticas,.....)
Alvos Anuais (acções/processos de desenvolvimento a ocorrer no ano lectivo 2004/2005)	3.1.1.1 Aplicar metodologia que forneça informação passível de apoiar decisões neste âmbito. Tomar decisões e avaliar impacto.	3.1.2.1 Formar grupo de estudo sobre planificação de sistemas complexos. Desencadear processo de planificação sistémica.
Mudanças Sistémicas (transformações que deverão ocorrer para que as metas se realizem)	• 3A – Os serviços do Colégio funcionam de uma forma acolhedora e eficaz que promove o bem estar e a satisfação. • 3B – O Colégio consegue melhorar significativamente a utilização dos organizadores “espaço e tempo” e eliminar factores de promoção de mau estar e stress	

PROPOSTA DE PROJECTO EDUCATIVO – TRIÉNIO 2004/2005 A 2006/2007

Metas Sistémicas (horizontes do projecto)	3.0 OPTIMIZAR A UTILIZAÇÃO DE TODOS OS RECURSOS DISPONÍVEIS						
Mediações Sistémicas (impactos no sistema)	3.2 Melhorar ambiente ecológico da organização.						
Objectivos Operacionais (processos e acções que deverão ocorrer facilitando implementação das metas)	3.2.1 Melhorar de forma sustentável e eficaz a higiene do Colégio		3.2.2 Melhorar ambiente das relações interpessoais.			3.2.3 Melhorar significativamente a acústica do Colégio	
Alvos Anuais (acções/processos de desenvolvimento a ocorrer no ano lectivo 2004/2005)	3.2.1.1 Articular serviços próprios e da empresa prestadora de serviços	3.2.1.2 Desencadear campanhas promotoras da higiene e da manutenção/ conservação do bem comum	3.2.1.3 Promover grande projecto da comunidade escolar centrado na questão dos resíduos	3.2.2.1 Promover o respeito, o bom trato, a gentileza, a determinação e o empenho como valores fundamentais desta comunidade e promover o diálogo como ferramenta fundamental na gestão de conflitos	3.2.2.2 Arbitrar todos os conflitos com grande sentido paritário e sempre com referência ao Regulamento Interno	3.2.3.1 Densificar a rede informal e formal de contactos que possam contribuir na resolução do problema	3.2.3.2 Iniciar o estudo de projecto de melhoria da acústica do colégio
Mudanças Sistémicas (transformações que deverão ocorrer para que as metas se realizem)	• 3C – O colégio de Santa Clara consegue tornar-se mais limpo, conservado e acolhedor. • 3D – A comunidade consegue reduzir factores de stress e ansiedade. • 3E – A comunidade consegue começar a resolver um problema que afecta o processo da aprendizagem.						

PROPOSTA DE PROJECTO EDUCATIVO – TRIÉNIO 2004/2005 A 2006/2007

Metas Sistémicas (horizontes do projecto)	3.0 OPTIMIZAR A UTILIZAÇÃO DE TODOS OS RECURSOS DISPONÍVEIS				
Mediações Sistémicas (impactos no sistema)	3.3 Melhorar as possibilidades e condições de acesso e utilização a todos os recursos próprios e da comunidade envolvente.				
Objectivos Operacionais (processos e acções que deverão ocorrer facilitando implementação das metas)	3.3.1 Aumentar as possibilidades susceptíveis de melhorar os contextos de aprendizagem			3.3.2 Aumentar a rede de contactos formal e informal do colégio.	
Alvos Anuais (acções/processos de desenvolvimento a ocorrer no ano lectivo 2004/2005)	3.3.1.1 Reorganizar e requalificar espaços e tempos de trabalho e aprendizagem	3.3.1.2 Estabilizar os inventários do colégio	3.3.1.3 Criar um centro de recursos educativos	3.3.1.4 Inventariar recursos da comunidade envolvente cuja utilização favoreça melhorias na aprendizagem.	3.3.2.1 Diversificar e densificar redes humanas onde a aprendizagem pode ter lugar
Mudanças Sistémicas (transformações que deverão ocorrer para que as metas se realizem)	• 3F – O colégio consegue aumentar as redes humanas e melhorar os contextos onde a aprendizagem pode ter lugar. • 3G – A comunidade educativa consegue ter maior visibilidade dos seus recursos próprios e dos da comunidade envolvente, e perceber as possibilidades de acesso e deveres na utilização sobretudo quanto aos recursos próprios. • 3H – Toda a comunidade, mas sobretudo os professores e os alunos, consegue melhorar significativamente o seu interesse pela aprendizagem individual e comunitária				

PROPOSTA DE PROJECTO EDUCATIVO – TRIÉNIO 2004/2005 A 2006/2007

Metas Sistémicas (horizontes do projecto)	4.0 PROMOVER E SUSTENTAR O DESENVOLVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO					
Mediações Sistémicas (impactos no sistema)	4.1 Desenvolver na comunidade capacidades de gestão na complexidade.		4.2 Desenvolver na comunidade capacidades de inovação.		4.3 Desenvolver na comunidade capacidades de liderança.	
Objectivos Operacionais (processos e acções que deverão ocorrer facilitando implementação das metas)	4.1.1 Promover a discussão de vários conceitos que suportam sempre as acções do dia a dia.		4.2.1 Desenvolver estudos e discussão sobre temáticas diversas.		4.3.1 Desenvolver capacidades de liderança	
Alvos Anuais (acções/processos de desenvolvimento a ocorrer no ano lectivo 2004/2005)	4.1.1.1 Dinamizar diálogos amplos sobre o conceito de “realidade”	4.1.1.2 Dinamizar diálogos amplos sobre o conceito de “criação”.	4.2.1.1 Promover grupos de estudo sobre “pensamento sistémico”	4.2.1.2 Promover grupos de discussão sobre “gestão de tempo “	4.2.1.3 Promover grupos de discussão sobre “tutorias” e aplicar dinâmica das tutorias.	4.3.1.1 Criar grupo piloto para orientação e apoio ao desenvolvimento de capacidades de liderança.
Mudanças Sistémicas (transformações que deverão ocorrer para que as metas se realizem)	4A – O colégio melhora significativamente a sua “infra-estrutura” de apoio a um sucesso sustentável a prazo.					

Universidade Aberta

5º Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

Especialização Ensino da Matemática

UMA OFICINA DE FORMAÇÃO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA:
ASPECTOS DA LECCIONAÇÃO DA MATEMÁTICA

ANÁLISE DE CONTEÚDO

GRELHA DE CODIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS ENTREVISTAS

ANA PAULA LOPES BERNARDO NUNES SERRA

Co-Orientação :

Professora Doutora Raquel Reis

Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes

Abril 2007

ANÁLISE DE CONTEÚDO

TEMA: 1. Contexto

TEMA: 1. CONTEXTO	
CATEGORIA: 1.1 Escola	
SUB-CATEGORIA: 1.1.1 evolução/sociedade	
1A87	realmente a escola, não há dúvida e não podemos negá-lo, não acompanhou a evolução da sociedade, manteve-se um bocadinho fechada, no seu <i>modos operandi</i>
1A90	E mesmo em relação à organização da escola, realmente continuamos a funcionar, agora em tempos um bocadinho mais alargados, mas se calhar, com as características que os alunos tem, hoje em dia
1A92	não sei até que ponto não deveria haver uma mudança maior e diferente e o ensino estar organizado de outra forma, mas uma forma mesmo radicalmente diferente
1A95	realmente não posso deixar de constatar que a escola não acompanhou a modernização da sociedade, porque a modernização que se fez, boa ou má não interessa, a questão é que a escola no geral teve dificuldade... e eu também tenho aí responsabilidade nisso...
1A104	O saber escolar não é valorizado
1A124	há crianças problemáticas em todo o lado, também depende das escolas, da forma de organização, da prática de anos anteriores, se são alunos que já interiorizaram as regras
1A126	a nossa população escolar em características especiais, mas lá fora também os há. Não são exclusivamente da casa. Eu penso que é mais ou menos geral. Tudo depende da organização da escola, quer dizer tudo influi na relação com os alunos
1B23	Sim e a escola, bem isto não foi bem uma falta de comunicação, porque foi assim... portanto quando se pedem os manuais escolares é em Maio, e nessa altura nós pedimos o projecto e o projecto só nos foi dada a resposta em Julho, já o decurso dos manuais escolares, já tudo isso estava a decorrer... portanto quando iniciam as aulas os pedidos já estavam feitos, quando se inicia as aulas nós temos
1B39	Qualquer pessoa quando vem para um local, quando vem para a escola, neste caso, tem também o seu meio, não pode ser desenraizado do meio donde está
1C62	portanto coisas diferentes eu acho que era bom, mais jogos mas essencialmente na era da tecnologia acho que é uma falha grande da escola não dar esse tipo de competências aos alunos e, sobretudo estes que dizem que são especiais
1C63	A gente têm de fazer tantas coisas diferentes, mas não temos recursos, e depois dizem-nos porque é que não constroem, porque é que não fazem de uma maneira para eles estarem envolvidos, para arranjam dinheiro para conseguir, só que eles [os alunos] não conseguem!
1C113	Por isso é que eu acho que a escola está a diminuir o peso, de importância, e de forma negativa...
1E117	Agora no colégio, eu senti assim: primeiro, facilidade devido à nova filosofia do colégio que tem vindo a adquirir. Houve uma certa facilidade na implementação do projecto. Houve uma certa confiança, eu acho justa
1E118	As pessoas que estão neste momento à frente do colégio, na direcção, na assessoria, o meu trabalho e o da minha colega conhecem. A sra directora não conhece muito, mas um dos assessores, principalmente, conhece e acho que teve confiança nisso. Teve confiança. O outro assessor, ele não me conhece muito, nem à minha colega a não ser como colega, digamos assim. Já com o outro assessor nós conversávamos muito, e partilhávamos algumas ideias, e ele tem confiança e, isso é importante. Eu acho justo ter essa confiança
1E122	as condições, o colégio oferece condições, mínimas, mas oferece Acho que nem todos os

	colégios ofereciam a qualidade, embora este ponto não seja o mais importante para este tipo de trabalho, mas é importante também
1E126	Essa cultura [não valorizar o trabalho dos outros] aqui é uma cultura generalizada... dentro desse colégio
1E163	No momento, na nossa sociedade o investimento é muito pequeno e a educação é a longo prazo, ninguém quer... investir a longo prazo... é a longo prazo. Nós estamos investindo a longo prazo, agora não podemos pensar muito... porque esse problema passa a existir... mas esse investimento é a longo prazo para que eles cheguem ao quinto ano diferentes dos que chegaram este ano, então eu tenho que investir, eu tenho que pensar muito para poder trabalhar assim, senão eu não consigo trabalhar

TEMA: 1. CONTEXTO	
CATEGORIA: 1.1 Escola	
SUB-CATEGORIA: 1.1.2 Expectativas	
1A100	Mas, no geral, e no nosso país, em concreto a escola é muito pouco valorizada, o saber é muito pouco valorizado, a as expectativas em relação à escola são muito baixas
1A101	sobretudo porque na nossa sociedade, se calhar na sociedade ocidental ou até mundial o saber académico não está suficientemente valorizado e, portanto o prazer do saber pelo saber não é muito valorizado e não é aceite pela generalidade das pessoas, não é valorizado e, portanto as expectativas em relação à escola neste momento de um modo geral são fracas
1A102	Só começam a ganhar alguma importância a partir do momento em que há a expectativa de se fazer um curso superior e isso já no secundário, aí já começam a ter expectativas em relação à escola para prosseguimento de estudos, a obtenção do diploma, a obtenção de um bom emprego, de estatuto social e profissional
1A103	Enquanto se está longe dessa meta [ensino superior] as expectativas não são relevantes, e no geral na sociedade temos pouquíssimas pessoas, em termos percentuais, que atingem o nível de estudos superior, a expectativa são muito fracas realmente
1C176	sim, e nós acabamos sempre por o ser, só que eu acho que eles acabam também por não o ver da mesma fora... não quer dizer que fosse uma formação de tantas horas, como a nossa, mas por exemplo, fazer durante um mês fazer uma sessão por semana, eu acho que para eles era uma novidade, estou eu agora a lembrar-me vir uma pessoa de fora, que costuma fazer formação, que e eles terem uma formação com certeza seria dar-lhes mais responsabilidade...

TEMA: 1. CONTEXTO	
CATEGORIA: 1.2 Actores	
SUB-CATEGORIA: 1.2.1 Caracterização dos alunos	
1A2.	A turma da qual eu sou directora de turma é uma turma muito turbulenta, que se pode dividir em dois grupos distintos, um grupo participativo, interessado e organizado, que
1A5.	Não me parece que tenham dificuldades cognitivas, no entanto os resultados que se obtém deles são fracos, sobretudo devido a problemas comportamentais: participam muito pouco nas aulas; acompanham pouco as actividades propostas; tem muita falta de assiduidade; a pontualidade

	não é realmente algo que eles respeitem; a assiduidade é fraca e são alunos que do ponto de vista...
1A6.	tenho um que é líder de grupo nitidamente e tenho depois na outra metade da turma são alunos que são, como digo, bastante organizados, trabalham individualmente ou em grupo.
1A7.	No 5ºA também é uma turma jovem, é uma turma mais jovem, com as idades médias baixas, essa turma quase na totalidade veio do quarto ano de escolaridade aqui do colégio, são alunos em que há alguma participação, muito interesse na generalidade dos casos, são organizadinhos, também na generalidade, tirando dois casos concretamente, que acompanham bem as actividades propostas, trabalham bem individualmente ou em grupo.
1A8.	Há dois casos realmente problemáticos em termos de comportamento que desestabilizam um bocadinho, introduzem um bocadinho de perturbação no desenvolvimento dos trabalhos, mas realmente nesta turma, tirando esses dois, são alunos com um bom nível
1A9.	, há um ou outro com dificuldades de aprendizagem, é mais lento a fazer as aprendizagens, assim como também na outra turma, mas que conseguirá fazê-las porque não tem problemas de comportamento, interessa-se, esforça-se, é muito aplicado.
1A63	no meio urbano em que há muitas famílias desestruturadas as crianças têm muitas necessidades afectivas e, por exemplo eu noto isso com os mais pequenos em relação aos maiores. Reflectem muito o tipo de família que têm, e de acompanhamento que têm e, portanto
1A123	É muito difícil de concretizar. Nós aqui, mas acho que acontece pelo país todo onde temos crianças problemáticas, se calhar eles são o reflexo puro e simples da sociedade que existe
1B1	É uma turma de miúdos estáveis, interessados que gostam de trabalhar, por enquanto, mostram-se motivados
1B2	na turma há dois ou três mais agressivos, mas enfim
1B3	em termos globais acho que é uma turma boazinha para trabalhar
1B4	[turma] do primeiro ano
1B5	Não é a primeira vez que estão na escola, porque quase todos têm pré, a grande maioria têm a pré
1C1	São turmas com alunos com bastantes dificuldades, a nível de aprendizagem
1C2	e neste momento estou [com dificuldades] de comportamento, sobretudo isso, porque em todas as turmas existem alunos que... são alunos violentos, sem regras de sala de aula, e métodos de trabalho
1C6	[as turmas] São cinco! As dos quintos a dos sextos e onde está uma diferença maior entre os quintos e os sextos anos, em que o quinto era uma preparação e depois chegavam aos sextos e já estavam mais maduros, não era? Com outra idade
1C7	e neste momento, para mim, ter o quinto ou sexto ano parecem todos ter a mesma idade, e todos os mesmos problemas que é o comportamento. Parece que não houve nenhuma progressão do quinto para o sexto
1C24	Não. Matemática, eu no ano passado não dei e este ano também com aquelas turmas é impossível... eles não têm autonomia para fazer isso... não são interessados, nada, nada, qualquer actividade que tu faças eles não gostam... e fazer isso eu não consigo!
1C26	não estarem à espera de que o professor apresente tudo e até uns tempos atrás eu não sentia esta necessidade
1C61	Agora tudo o resto, há um que é inteligente, os outros uhmm... foram fazendo
1D1	Tenho cinco turmas, cada uma com as suas características, isso é óbvio. Numas consigo trabalhar melhor, noutras de outra maneira. Em termos de ritmo são ritmos diferentes
1D4	E acho que tenho que reflectir muito para pensar na melhor maneira que há para trabalhar com estes miúdos. Comparando com outras escolas onde estive são mais difíceis, é mais difícil trabalhar
1D5	Já tinha tido alunos complicados mas aqui, às vezes numa turma, numa aula, está a ser

	complicado lidar com todos, ou quase todos
1D22	que é um problema que eu noto é que muitos deles são muito desorganizados, não sabem por onde começar e tento trabalhar isso um bocadinho também, como é que se estuda em casa, quer dizer com aquelas coisas quando se querem preparar para um teste, ou quando querem estudar como é que podem fazer
1D74	acho que numa escola com estas características os programas deveriam ser adaptados, escolhidos para todas as turmas e não só para o currículo alternativo. Acho que isso deveria ser tudo pensado, repensado, os programas, as matérias, com estes os alunos, com estas características, a melhor maneira de trabalhar
1D75	Eu acho que não é agarrar no currículo nacional e dar essas matérias, quer dizer, acho que deveria ser repensado
1E1	Em geral? É uma turma com as características próprias do primeiro ano, com muitas expectativas, muito calma, é uma turma calma
1E2	todos eles são diferentes, dentro das suas características próprias, mas a turma, eu acho que é uma turma interessada

TEMA: 1. CONTEXTO	
CATEGORIA: 1.3 Planificações	
SUB-CATEGORIA: 1.3.1 Representações	
1A38	Portanto, pode ser mais ou menos morosa, depende também da planificação que a pessoa quer fazer. As planificações dependem sempre do que é que vamos fazer em cada conteúdo, das características da turma, do trabalho que vamos desenvolver
1A39	e às vezes as coisas não correm como esperamos e tem que ser refeita, revista, adaptada outra vez...
1A40	Exacto. E, portanto temos que ponderar bem o que é que estamos a pensar fazer, numa planificação a sério
1A50	A planificação da aula descreve as várias actividades, actividades de tudo o que se vai fazer, do início ao final da aula, e o que pensamos fazer. E dos recursos, etc, pronto tudo
1A51	E às vezes está subentendido, é assim, quando a pessoa já tem alguma experiência, também não é bem isso, quando queremos ir ao pormenor e queremos ficar com muita coisa organizadinha, podemos em cada planificação da aula escrever lá os recursos, isto , aquilo, quando
1A52	enfim, por vezes, nós não temos tempo para fazer, está subentendido que naquela actividade há um recurso que é obrigatoriamente utilizado
1A53	No fundo a planificação da aula é tudo o que se pretende fazer naquela aula, não o conteúdo mas como se pretende fazer, pode ser mais ou menos exaustivo, mais ou menos pormenorizado, descrever só as actividades, descrever os recursos a utilizar...
1A56	Nós podemos fazer a planificação e não conseguir concretizar e, é óbvio que há qualquer factor estranho que não estava previsto ou porque realmente previmos coisas que não eram exequíveis, ou levam demasiado tempo, enfim, há <i>n</i> factores que podem entrar em linha de conta
1B7	tentamos porque sou só eu e a minha colega que estamos a trabalhar em conjunto e portanto estamos as duas... planificamos em conjunto e trabalhamos em conjunto
1B51	As nossas planificações são muito simples, nós temos ali só se calhar as anotações de algumas actividades que fazemos
1B60	agora o tipo de planificação será se calhar a mesma só que... tempo de reencontro tinha, no final do dia, a autoavaliação não fazia muito, o tempo de sistematização havia muito, depois aquele tempo não havia ou assim, ou se faziam os trabalhos de casa ou assim
1C69	A minha planificação do primeiro período, eu planeiei demais. Não consegui dar aquilo tudo que eu tinha planeado, nem pensar!
1C79	claro que no meio disso não é aquilo que a gente planifica, não isso acontece muitas vezes, o tens uma ideia diferente ou eles também querem outra coisa e então nós temos visitas de estudo,

	ou exposições ou...
1C80	por isso a planificação é aquilo que eu digo, é muito bonita no papel, mas...
1C81	Não vejo dificuldade nenhuma: é fazê-las e depois não concretizá-las, completamente acaba por ser um instrumento de trabalho que me ajuda um pouco, mas sinceramente eu não me preocupo muito com as planificações...
1D46	Quer dizer que não é nada linear, aquilo que se prepara, não é nada....mas é sempre bom tentar
1E94	acho que a planificação a dois é ótima é bom, e sempre que nós reflectimos vamos tentando descrever aquilo que foi feito naquele dia quase que é um diário de adolescente, nós começamos a fazer assim: hoje foi... detalhadamente, todo o dia, e nós falhamos nunca
1E95	A partir daquilo que aconteceu naquele dia, a meio do nosso diário, já começamos a preparar a aula que vamos ter no outro dia. "Aconteceu tal coisa com o Nuno, Você notou o Vasco estava melhorando no sistema corporal, temos que trabalhar com o corpo", e sozinho às vezes não há espaço, não há tempo, nós não temos que prestar contas para ninguém, e para todo o mundo, então nós pensamos uma para a outra e para mais ninguém, não é? É engraçado
1E97	É um diário escrito, com tudo escrito, até porque nós voltamos atrás, o nosso diário é reutilizado, no início do ano tem coisas que já não teve em tal dia, porque é que hoje aconteceu isso se naquele dia
1E103	e a planificação é uma coisa quase secundária porque a reflexão é mais importante que a planificação da aula
1E104	Porque às vezes nós chegamos à aula e damos tudo diferente porque uma criança veio com uma novidade, uma palavra que viu não sei aonde, nós aproveitamos tudo... uma palavra que leu, uma coisa que trouxe de casa, então a planificação acabou
1E105	não tem planificação, tem de ter um pouco de segurança também, e tempo de serviço, é segurança e tempo de serviço que pode mudar a planificação
1E113	Não, que eu não goste de ter, eu tenho, eu preciso de ter, a planificação me dá assim, é como a nossa mala: eu tenho montes de coisas na mala que eu nunca uso, mas eu tenho, se eu não tenho... me faz falta. Aquilo nunca me faz falta, mas eu tenho que levar... e, no dia que eu não trago, faz falta! Então, a planificação funciona um pouco assim também

TEMA: 1. CONTEXTO CATEGORIA: 1.3 Planificações	
SUB-CATEGORIA: 1.3.2 Factores que a favorecem	
1A41	O que é que estamos a pensar fazer, o tempo que nos leva para a actividade, dificuldade que poderão ter ou não
1A42	às vezes aqui a nossa experiência conta, se já leccionamos determinados programas ou conteúdos já sabemos que precisamos mais ou menos tempo, conforme as dificuldades de alguns conteúdos, das características de cada turma, e portanto podemos pensar que vamos precisar de mais ou menos tempo para leccionar determinado conteúdo
1A54	Uma facilidade é capaz de ser os recursos que já estão disponíveis, recursos em termos de planificações, estão disponíveis no mercado
1A55	por vezes a experiência pessoal ajuda, quando a gente já deu um programa <i>n</i> anos, já sabe que pode fazer isto, pode fazer aquilo, que utilizar esta actividade vai acontecer assim ou assado, ou vai haver uma discussão, ou vai haver um debate, e portanto isso são aspectos positivos que facilitam a realização e a concretização da planificação, também são coisas que podem ser diferentes
1A58	Em termos concretos a reacção da turma e este ou aquele trabalho pode indicar a reanálise da planificação e ajustamento...
1B48	a planificação nós, as duas, planificamos muito, portanto planificamos e uma tem uma ideia, e outra tem... portanto as ideias e as estratégias são bastante mais diversificadas, o que parece-me que também vai ajudar os miúdos
1B61	Eu na elaboração das planificações, como ela é muito simples, eu não encontro dificuldades, encontro facilidades

1B62	porque eu acho que a planificação, que eu e a Elsa fazemos, a nós acaba por nos dar uma segurança, muitas vezes aqui
1B63	como somos duas nós temos que estar as duas em sintonia, portanto para mim, acho que me dá muito mais segurança [a planificação]
1B64	embora alguma das vezes a planificação tenha que ser alterada pois eles vieram com coisas, no tempo de reencontro
1B65	surgiram conversas e dessas conversas tivemos que começar... houve dias que era para começarmos com língua portuguesa, mas a conversa foi de matemática e nós avançamos mesmo com matemática
1B66	porque eles estavam a descobrir coisas e nós aproveitamos... mas normalmente dá-nos sempre segurança
1B67	E nós também temos, para além da planificação todos os dias nós fazemos a reflexão diária
1B68	e penso que a planificação e a reflexão diária são muito importantes, porque ao reflectirmos, no dia seguinte podem ser alteradas estratégias, podem ser... pronto há coisas que não correram tão bem no dia anterior e nós no dia seguinte podemos alterar
1D35	O livro acho..., eu gosto deste livro, se não gostasse era mais complicado, acho que é sempre uma boa base
1D45	Também já me aconteceu ficar surpreendida e a aula correr melhor com determinada matéria ou determinado trabalho, a aula ter corrido melhor do que aquilo que eu estava à espera
1E20	E trabalhamos, tenho tudo muito planeado, muito até os passos que faz de errado, temos que ter sempre um alternativa para aquele que não dá certo, porque nos experimentamos, ousamos, então temos que ter um suporte daquilo
1E21	sozinha, eu trabalhei muitos anos sozinha, se não desse certo eu dava a volta, mas eu tenho uma colega do lado, eu não posso virar para ela e dizer <i>e agora?</i> , isso tem de ser feito antes
1E114	e depois tem a minha colega, ela se sente mais segura com a planificação, mesmo que muitas vezes ela nem olhe para ela. Eu respeito esse lado dela, eu gosto de ter também, até porque eu registo aquilo que eu fiz, ou vou fazer, eu às vezes posso me perder, posso me distrair com alguma coisa
1E115	são crianças precisam de uma coisa que tenha um certo roteiro, um roteiro porque na realidade não é nenhuma planificação é um roteiro. De repente podemos precisar sair e tem aqui o ponto para que alguém possa continuar, pode continuar aquele trabalho mais tarde, não é uma coisa muito detalhada, são tópicos. Nós temos um livro, com algumas adaptações, não muitas porque ele é muito inovador

TEMA: 1. CONTEXTO	
CATEGORIA: 1.3 Planificações	
SUB-CATEGORIA: 1.3.3 Factores que a dificultam	
1C71	Bem no primeiro período tenho que dar... sei lá a soma a subtracção a multiplicação a divisão, mas do quinto ano fazer assim umas revisões umas expressões de tudo, e se pusesse também as fracções... nada, nada, nada... não estava a pensar em dar a estatística e já dei! Quer dizer, uma pessoa planifica e depois têm de ver se consegue dar ou não, atingir ou não
1C77	detesto planificar, e depois eu detesto papéis, gosto muito mais de estar com os miúdos e dar as coisas, portanto a minha planificação é do senso comum, é meter as coisas num papel e depois tentar, não faço grandes planificações, nunca fiz...
1C78	porque nos tempos em que eu fazia grandes coisas eu não conseguia atingir aqueles objectivos todos e ficava um bocado frustrada, e então vou fazendo de semana a semana, e normalmente ao fim-de-semana organizo para a semana seguinte, trago montes de livros para a D. Rute tirar as fotocópias, às vezes consigo fazer tudo nessa semana e então no fim-de-semana organizo a próxima, mas como quase nunca dá só para uma semana, dá sempre para duas, pronto vou prolongando e depois quando tenho necessidade de planificar duas ou três faço assim, mas não posso ter grandes... não posso para um mês, nem pensar, o mínimo é para duas semanas
1D34	Mas tento sempre pensar um bocadinho o que vou fazer na aula seguinte e, em termos de ritmo

	e das matérias, penso um bocadinho nisso
1D36	.E é como eu disse há alturas em que consigo mais tempo, pensar melhor, organizar melhor. Noutras alturas utilizo mais o livro, confio mais no livro
1D41	Acho que as dificuldades começam porque nunca se sabe muito bem como vai correr a aula e se conseguimos fazer ou não e às vezes a planificação da aula vai, e é na própria aula que o trabalho se vai ajustando
1D42	. e pode acontecer mil e uma coisas que não se estava à espera e sinto que há uma série de coisas e que temos sem ser a planificação das aulas
1D44	A grande dificuldade é essa, quer dizer, por vezes pensamos numa coisa e planificamos uma coisa e depois até não deu para a aula, ou porque aconteceu alguma coisa ou a maneira de como eles estavam, ou não deu para aplicar aquilo

TEMA: 1. CONTEXTO CATEGORIA: 1.4 Recursos	
SUB-CATEGORIA: 1.4.1 Materiais utilizados	
1A22.	Bem, os materiais podem ser utilizados em qualquer lado, em qualquer aula, tanto numa como noutra, matérias diferentes, mas em qualquer delas
1A23.	Depende da disciplina...
1A24.	Bom, essencialmente eu tenho usado manuais, o quadro, o caderno, a nível de recursos e mesmo a nível de sólidos eles tiveram nos livros para fazer decalques e aqueles que não tiveram arranjam uma cartolina para construírem os sólidos e os seus trabalhos
1A25	. Na aula de Educação Cívica ou de Estudo Acompanhado já se utiliza outro tipo de... livros não da disciplina, mas livros de histórias, por exemplo, notícias de jornal, permite variar, vamos lá ver
1A27.	dar umas fichas sobre futebol, por exemplo, e em principio, pelo menos os rapazes, ficam animados, pelo menos alguns. Mas, num geral, esses recursos...
1A28.	Também no geral os jogos, tudo o que seja jogo também são mais atractivas, actividades lúdicas e manipulativas, actividades manuais, eles apreciam
1A29.	O jogo, para eles, é sempre um desafio e eles passam a envolver-se mais
1B16	Que materiais? Normalmente os materiais que utilizamos, olhe utilizamos muitos desperdícios que os pais nos trouxeram de casa, que precisávamos muito para o método de leitura... utilizamos muitas cartolinas e um dos pais conseguiu contactar uma topografia que nos forneceu esse material todo
1B17	para contagens utilizamos todo o tipo de materiais que os miúdos trouxeram de casa, coisas que apanham por aí para contagens, que podem fazer em casa, na escola, esse tipo assim de material, de pacotes de leite, não sei se se pode chamar de desperdício, assim
1B18	e material específico o colégio também não tem muito e nós temos adaptados assim à nossa realidade, não é?
1B19	Manual nós não utilizávamos, quer dizer até agora não utilizar
1B21	e algumas vezes o manual vai para casa, para eles fazerem uns exerciciozinhos com os pais, em casa
1B22	De matemática e de estudo do meio, porque que língua portuguesa não pode ir porque [o manual]... nós não os pedimos, mas estavam cá já pedidos na altura e alguns pais já tinham comprado, agora no início
1B24	a primeira reunião com os pais nós pedimos aos pais para não comprarem o livro, mas alguns pais no primeiro dia de aulas já tinham comprado o livro, quando podemos informá-los do que se estava a passar
1B37	Eu acho [os recursos] que promovem [a aprendizagem] porque lhes dá mais interesse, primeiro porque é uma coisa que veio do meio deles e que eles estão habituados
1B38	e também acho que através desses materiais eles podem ver que são úteis e que eles acham que são desperdício, são paus, são pedras, e eles acabam por ver que as coisas que os rodeiam tem utilidade... eu acho que é importante porque parte do meio deles, não é

1B40	Eles gostam e trazem... agora
1B42	os livros eles na altura gostaram, condicionados pelos pais ou por outra razão
1B43	portanto como era uma coisa nova, inicial, eles gostaram
1B44	o caderno inicialmente também, é uma coisa nova também gostaram, portanto ficaram entusiasmados na altura com o caderno e até agora têm se mostrado receptivos
1B45	como também no manual nos não estamos a trabalhar, mesmo o trabalho que vai para casa é em função do que é trabalhado na sala, portanto é trabalhada aqui uma folha se calhar oito folhas á frente, ou vinte páginas à frente será outra, porque o livro também não vai ser trabalhado na totalidade
1B46	e já explicámos isso aos pais, se quiserem trabalhar com eles nas férias, porque no fundo os conceitos e aquilo que os meninos precisam de saber são dados, de outra forma, não é? portanto os conhecimentos estão lá, depois os pais se quiserem com eles trabalhar nos livros podem trabalhar
1C16	Para dar a matéria? São as fichas das actividades, que eu dou matemática e ciências, são fichas que não são só do livro, são também de outros livros e acabo por
1C21	No livro, quando é novidade, sem eu lhes ter falado previamente é no livro e na biblioteca
1C22	Raramente eles vão à Internet, eu digo para eles irem, mas como a maior parte deles não tem, acabam mais por ir à biblioteca e ao livro... e depois fica assim uma coisa muito básica, também para dar uma aula ou uma apresentação ou assim
1C29	depois levei uma ficha muito engraçada, não era de matéria nenhuma específica de matemática, era sobre as sequências, para fazer um labirinto, até nessas
1C39	Não, eles não têm livro, só têm o caderno diário. Às vezes faço, umas vezes passo uns exercícios no quadro, outras vezes faço os exercícios mas retirados de outros livros, falo de outros porque não é o adoptado aqui na escola, não é? Costumo tirar de entre vários e depois fazer uma ficha
1C53	Eu já falei e... eles não tem recursos nenhuns, na sala de aula e sendo uma turma de currículos alternativos, eles deveriam ter dois computadores, no mínimo, não é... porque na matemática há jogos tão giros.
1C55	portanto, sei lá, eu acho que se tivesse computadores eu acho que para eles seria muito bom
1C56	não era a forma que eu arranjava para dar a matéria, não é, mas a partir da aí dá fazer outras coisas, acho que para eles era óptimo...
1C57	Sim, os CD's que a Porto têm, a Porto, a Texto, eu acho que aqui também há na escola, na sala de estudo... até na mesmo na Internet tem imensos recursos, não quer dizer que fosse sempre, mas de vez em quando
1C103	mas também lá está, os recursos também não há autocarros até ao final do ano, o dinheiro também parece que não há muito... a gente tenta...
1C108	e acho, se nós tivéssemos mais recursos, outros diferentes daqueles que nós temos na escola talvez o professor pudesse ter outro valor que ao longo do tempo tem vindo a perder
1C114	Talvez a Internet, eu gosto imenso da Internet, estou sempre com a Internet ligada em casa, tudo o que eu quero vou lá e arranjo!!!
1C115	Eu acho que era uma das maneiras, com data show para fazer... faz-se coisas tão giras no computador... aqui eu sei que há um, mas também para pedir um é preciso fazer um requerimento... e depois é preciso um computador, e depois tinha que levar vinte alunos para sei lá onde e sair com estas turmas, não é?
1C117	mesmo retroprojectores... retroprojectores temos, mas eles já não...
1C118	mas já não é a mesma coisa porque eles sabem que há melhor, até nós próprios... mas eu acho imensa graça com os datashows e pronto os miúdos saberem construir no Powerpoint e depois podermos apresentar as aulas
1D9	Não tenho utilizado as novas tecnologias, nem computador, nem acetatos utilizei este período, pensei nisso mas ainda não utilizei... talvez nos próximos
1D15	Tem sido só fichas, livro e o caderno, e o quadro. Só!
1D18	Acho que há coisas melhores [relativamente aos recursos]...
1D23	Se calhar são uns recursos muito limitados, mas é o que eu tenho conseguido, e oiço às vezes que há turmas que sugerem mais fichas, que gostam de fichas, há outros que acham muito bem que seja o livro
1D24	Eu gosto do livro e tenho utilizado o livro. Quando há alguma parte do livro que não goste muito, que eu ache que falta alguma coisa ou assim, tento eu trazer outras coisas, não tenho diversificado muito, não tenho aplicado nada de extraordinário

1D31	[relativamente aos recursos usados] Acho que eles acham normal, não falam e não pedem outras coisas
1D32	às vezes falam em fichas, acho que alguns acham que as fichas fazem milagres... não analisam muito, não fazem muitos comentários sobre isso. Acham normal
1D38	e analiso e vejo o que é mais importante e até porque às vezes a linguagem do manual está muito teórica ou eu vejo que está um bocadinho inacessível para eles, que eles não conseguem e então, tento por numa linguagem mais simples
1D40	Em termos de exercícios, utilizo muito os exercícios do livro, e do livro de exercícios. Alguns alunos têm outros não, mas o livro de exercícios também utilizo muito
1E43	[recursos utilizados] Tudo o que nos cai nas mãos, quase tudo!
1E44	Utilizamos muito... neste momento temos obrigatoriamente que utilizar o papel e também as canetas coloridas
1E45	recursos de informática ainda não, por opção nossa, no ano que vem talvez, já, porque estamos tentando competir com isso
1E47	não que... eu sou totalmente a favor desse recurso [computador], que eu acho que é um recurso que neste momento... mas é preciso de um tempo, eles precisam de saber que existem outras coisas além disso, então utilizamos isso, utilizamos papel, material descartável e tudo, tudo é utilizado na nossa aula, as pessoas nos dão tudo, colheres de café, eles mandam coisas, eu vou à farmácia e peço coisas e tudo é utilizado, tudo
1E48	Não sei se era esse tipo de recursos que querias saber, não utilizamos livro neste momento
1E62	Eu sou muito mais criativa, porque eu não tinha livros, o governo não nos dava livros, então eu tinha que trabalhar de uma maneira ou de outra
1E63	Eu acho que um livro limita muito e os pais querem o livro, não é? Querem o livro...
1E64	Os recursos que nós utilizamos? Eles não são novos, esses recursos já existem há muito tempo
1E65	A utilização deles é que é um pouco modificada e faz deles novos, não é? Que os nossos recursos não são nada diferentes do que qualquer professor utiliza na sua sala, agora o como é que é novo
1E68	Eu acho que os recursos não são novos, eles são sempre os mesmos, o que muda é a maneira de utilizar. O computador não é um recurso novo a maneira de utiliza é que é...

TEMA: 1. CONTEXTO	
CATEGORIA: 1.5 Disciplina de Matemática	
SUB-CATEGORIA: 1.5.1 Práticas	
1A11	Depende, se é um assunto que podemos começar abordando utilizando um exemplo do dia-a-dia, uma notícia da comunicação, uma coisa do género, aborda-se usando o meio envolvente e tenta-se que os alunos comessem por discutir ou pensar um bocado na notícia e depois faz-se a ligação com o tema que queremos leccionar.
1A12	Outras aulas são tarefas práticas, sei lá a construção de sólidos ou outra coisa do género, são tarefas práticas,
1A13	e depois há outro tipo de aulas que podemos variar,
1A14	mas tudo depende muito da nossa disposição, mas também da disposição da turma.
1A16	a turma é mais turbulenta, o trabalho tem de ser mais dirigido, não pode ser deixado muito ao livre arbítrio deles porque senão temos constantemente... se não temos uma actividade dirigira... eles perdem-se e não conseguem acompanhar
1A17	e gera sempre um bocadinho de perturbação, mas pronto
1A18	a pessoa deve variar até porque o mesmo modelo não só os cansa a eles também nos cansa a nós. Mais ou menos expositivas, mais participação deles, mais livre da parte deles, varia um bocado

1A19	até porque tenho também outras aulas Formação Cívica e Estudo Acompanhado que é uma abordagem completamente diferente, são essencialmente debates, conversas em que se tenta que o aluno discuta um assunto, adquira competências a nível social, no fundo,
1A20.	[aulas de formação cívica, onde se utiliza debates para promover as competências a nível social] e portanto, tente aprender a respeitar a vez dos outros de falar, a falar na vez que adquire, a respeitar a opinião dos outros, tirar alguma conclusão do que se disse ou não disse, e portanto depende um pouco, realmente.
1A21	[o modelo] E também dos materiais disponíveis às vezes, para determinados assuntos. Quando temos acesso a conseguirmos elaborar determinados materiais a aula pode ser dada diferente, é um tipo diferente de aula. Eu por exemplo não costumo utilizar os meios audiovisuais, é uma falha minha, mas há assuntos que deveríamos fazê-lo, claro que sim
1B8	tentamos ser menos expositivas possível, pedir aos miúdos a maior parte da vezes a participação
1B9	normalmente os conhecimentos inicialmente partem deles para depois serem ampliados, portanto para serem trabalhados e mais tarde ampliados esses mesmos conceitos que nós pretendemos, que nós pretendemos... partimos primeiro daquilo que eles trazem para depois podermos alargar a novos horizontes
1B10	Sim, também nós estamos num primeiro ano e no primeiro ano no método de leitura onde estamos, não é, como é o método global é um método que exige muito a participação dos miúdos, e portanto daí que não é expositivo
1B11	e nós normalmente rompemos um bocado mesmo com a parte expositiva, tentamos sempre que as coisas venham deles e que seja uma descoberta feita por eles
1B25	Penso que seja para este ano e que seja alargado aos quatro anos, só tem sentido se for para quatro anos, acho seu... acho que têm sentido se for para este ano e para os próximos... que seja a continuidade até aos quatro anos
1B41	temos que ter cuidado é depois os utilizar, não é? Porque se não temos esse cuidado, eles depois desinteressam-se, porque de outra forma...e os miúdos que trazem, ainda há dias tivemos a trabalhar com caricas que uns trouxeram há muito tempo e eles disseram <i>olha! Estas fui eu que trouxe</i> , os miúdos gostam de
1B52	agora se me perguntares em que momentos e se temos alguns momentos em que inicialmente chamamos o momento de reencontro, pronto não sei se é isso que querias, temos momentos para sistematização
1B53	temos momentos que não estão estruturados, para a própria criança poder, eles tem tempos diferentes, ritmos diferentes, não é? e depois tem de haver um tempo não estruturado para poder ocupar aquelas crianças que não tem o mesmo ritmo, portanto irão fazer outras coisas ou irão ler ou irão trabalhar com plasticina ou irão pintar, depois depende do ritmo de cada um
1B54	mas no tempo de sistematização estão todos e todos tem de passar por aí
1B55	o tempo de reencontro também é importante
1B56	e temos depois, no final do dia, o tempo da avaliação que também acho que é importante, não sei é isto que querias... mais ou menos a nossa planificação divide-se mais ou menos nisto
1B57	É assim, a planificação... grandes diferenças... o que eu encontro de diferenças, vou ser sincera, está a metodologia, pronto na maneira como as coisas estão a ser elaboradas
1B58	que enquanto de outra forma seria muito mais expositivo aqui sou muito menos expositiva
1B59	portanto o saber parte das crianças e é construído por eles, não é? da outra forma seria mais o professor a transmitir-lhe esses conhecimentos
1B69	nós temos a reflexão dos alunos diária, [com os alunos] ultimamente está mais virada para o saber estar na sala, portanto para eles saberem estar
1B70	e temos uma reflexão diária, nossa [com a colega], portanto do nosso trabalho, de como as coisas correram e pronto de alguns miúdos de como é que eles reagiram, o que nos preocupou mais, temos essas reflexões

1B108	e são avaliados nesse sentido, e eu penso que essa avaliação que é feita diariamente com eles, temos que fazer diariamente e no final da semana tem uma grelha semanal e penso que isso é muito importante porque nós agora estamos mesmo só voltadas para o comportamento para o saber estar e saber estar em sala de aula
1B109	e penso que essa grelhas tem sido... tem dado resultados, porque há uma das grelhas que se põe na entrada e na saída e eles estão preocupados, porque quando eles mal entram na sala de aula, que eles gostam de sair com a bolinha azul e portanto eu penso que isso leva-os um bocadinho a subirem
1C3	que é muito difícil uma pessoa leccionar e dar os conteúdos que têm que dar
1C14	actividades que eu faço dentro da sala de aula, ou trabalhos de grupo, ou mesmo algumas visitas de estudo, também gosto de fazer visitas de estudo com eles
1C17	eu dou a matéria e depois eles de uma maneira prática aplicam aquilo que o lhes tive a dar
1C18	Outra forma é eles próprios, e é sempre mais difícil, e estou a fazer isso agora com eles e eles viram-se um poucadito aflitos, é eu não lhes falar nada de uma unidade e serem eles a dar... então eles perguntam: Oh professora, mas nós não demos nada disto... como é que é?
1C23	mas depois disso é que eu aproveito, com aquilo que eles fizeram e tudo isso e é que eu depois dou o resto que falta ou... é engraçado fazer desta maneira às vezes...
1C40	só que mesmo a ficha, enquanto um é capaz de fazer a ficha em cinco ou dez minutos há outros que demoram imenso tempo
1C41	a ficha também não pode ser muito grande porque cansa, agora em 90 minutos, com vários ritmos diferentes, às vezes é um bocado complicado
1C58	[acesso à Internet na sala de aula] até mesmo para os miúdos pesquisarem e tudo e mesmo a nível da matemática, há tantas páginas, que uma pessoa tira de lá jogos
1C73	Nesta turma, nunca faço [a planificação] ... é difícil fazer aquilo que proponho, pelo menos a mim, por exemplo, hoje vou fazer o exercício tal, tal, tal, sobre esta matéria, normalmente não consigo
1C74	enquanto que nas outras com turmas normais, consigo explicar qualquer coisa, dar um bocado da unidade e depois fazer uma ficha para consolidação dos conhecimentos, aqui não é assim tudo muito mais vasto
1D8	Aposto numa interacção e tentar prender todos, ter todos a trabalhar
1D10	Muito à base de exercícios e de interacção, acho que tem sido... trabalho de grupo pouco, fiz numa turma trabalho de grupo
1D11	Na parte teórica, estar a falar muito ou a escrever muito no quadro, não! acho que tento pouco tempo de explicações porque eles estão concentrados pouco tempo. Muita resolução de exercícios, exemplos práticos, procuro dar exemplos práticos coisas do dia-a-dia, muitas fichas... tem sido assim o trabalho
1D12	Perguntar coisas à turma inteira, tentar que todos participem, claro de forma organizada
1D13	tento trabalhar também a forma de eles participarem que eles são desorganizados, falam ao mesmo tempo e ao participarem ao mesmo tempo que estamos a trabalhar matemática, estamos a trabalhar a maneira de estar, a educação, não é?
1D14	E para ver se eles se habituam a participar de uma forma mais organizada, puxar por eles, fazer-lhes perguntas ou perguntar a um só, ou perguntar à turma inteira, e todos tentarem responder, irem ao quadro resolver, esse tipo de coisas
1D16	Todos os exercícios que vamos resolvendo vamos corrigindo no quadro, ver se há dúvidas, fichas... não posso dizer frequentemente mas nalgumas aulas, fichas que eu trouxe, que depois é tudo corrigido, trabalhos de casa corrigimos também, mando-os aos quadro, essencialmente assim...
1D17	tento ver se eles estão a fazer as coisas, se estão a corrigir, e assim
1D20	este tipo de trabalho acho que alguns miúdos podem-se perder um bocado, alguns acompanham,

	outros podem-se perder um bocado
1D21	Tento estar atenta a se eles estão a compreender as coisas, e tento incentivá-los e ajudá-los na maneira de quando estiverem a estudar em casa sozinhos
1D27	Noutro tipo de trabalho, utilizando outro tipo de materiais se calhar eu conseguia ver melhor quando não estão a perceber. Trabalhando assim só se eles disserem é que eu vejo que há dúvidas
1D28	Talvez trabalhando mais quando fazem trabalho de grupo na aula [alternativa para conseguir perceber quando os alunos têm dificuldades]
1D29	. ou trabalho na aula que depois eu leve para corrigir e aí dá para ver melhor as dificuldades de cada um [alternativa para conseguir perceber quando os alunos têm dificuldades]
1D30	.ou em trabalho individual para depois eu analisar em casa
1D37	Sim, sim, ou com exemplos que eu arranjo ou com exemplos do livro. Dou a volta, penso noutras coisas, não é cópia do que está ali no livro, mas pego naqueles exemplos, naquelas explicações e dou-lhes a volta
1D39	e depois fazer uns pequenos apontamentos no quadro, mas não fazendo coisas muito longas e muito teóricas
1D108	Sala de aula, portanto trabalho mesmo... tento lhes dar à vontade para participarem, como já tinha dito tento organizar para eles todos participarem
1D110	e assenta muito na participação deles, portanto na troca, na partilha, perguntarem e eu responder e eu colocar-lhes questões e eles responderem...
1E4	Acho elas muito interessantes [descrição das práticas], neste momento acho que sim
1E7	e nesse momento com este nosso projecto eu acho que são aulas muito interessantes, o tempo passa muito rápido
1E10	então eu acho que as aulas são muito agradáveis e para eles também. Eu acho que são porque as crianças não se sentem cansadas, e ficam motivadas e querem voltar, assim como eu, também acho que o trabalho é bom quando eu quero voltar. Às vezes eu falo e hum... mas no outro dia eu quero vir, então quer dizer que tem uma coisa boa aí
1E46	nós estamos tentando que eles cheguem em casa e vão para o computador e, nós entramos numa competição: queremos que o nosso trabalho seja melhor do que isso
1E59	Mas nós estamos a reconquistar essa confiança através de provas e, na última vez estivemos na nossa reunião nós arriscamos, mais uma vez, ousamos feito as crianças dentro da aula, com os pais... e disse olha vem aqui, um pai e uma mãe, ficaram frente a frente e disse agora levanta o braço direito, e eles levantaram, agora ponha o seu braço direito no ombro esquerdo do seu parceiro, e eles tiveram dificuldade, é muito confuso... e agora podem sentar, foi difícil? “ai foi, foi difícil” e chamei as crianças e agora façam o mesmo, e eles fizeram eles são crianças, eles superam muito facilmente. Não acham importante este trabalho?
1E60	Ah, mas este trabalho não está no livro, eles só vão para o livro depois quando tiverem este trabalho. Primeiro assim com eles, é feito um trabalho assim corpo a corpo, e que eles não estão habituados, a escola então não está habituada, a verdade infelizmente é essa...
1E69	eu posso ser uma professora extremamente conservadora e utilizar o computador dentro da minha sala de aula, o recurso é o mesmo
1E79	mas no começo sou eu que decido, até tu aprenderes a decidir. E eles estão aos poucos a decidir, nesse momento eles decidem muito e é muito melhor se chegarem ao quarto ano e forem eles a decidir, até o que querem aprender, mas isso tem que ser em doses homeopáticas, porque o nosso cidadão é assim, então tem de ser muito devagarinho. Então eu acho que os recursos novos, que era o que estavas a perguntar...
1E80	Eles não conhecem de outra maneira, eles estão sempre à procura, eles não se esgotam muito na mesma, por exemplo, nós fizemos uma experiência agora nova tivemos três dias trabalhando com as bandeiras, mas teve que ser, mas foi pedagógico ao mesmo tempo que eles fizeram as linhas, estivemos trabalhando a motricidade fina

1E81	erramos, erramos porque eles se cansaram, zangaram-se com aquilo e disseram “então afinal não vamos mais aprender a ler? não vamos mais escrever nada?” Nós tínhamos que explicar muito bem. Nós erramos: não devíamos ter feito assim, mas agora começamos a fazer assim, erramos!
1E82	Da próxima vez não vamos fazer, mas agora temos terminar. É chato mesmo, nós vamos ajudar, nós vamos chamar mais alguns alunos mais velhos para ajudar. É chato para vocês mas vamos ter que fazer
1E101	Então este diário deveria ter tudo aquilo que nós estamos a fazer, porque nos faz parar e pensar naquilo que fizemos, mesmo que não sirva para nada, mesmo que depois eu deite fora

TEMA: 1. CONTEXTO	
CATEGORIA: 1.5 Disciplina de Matemática	
SUB-CATEGORIA: 1.5.2 Estratégias utilizadas	
1A31	Não há duvida que se for através de um jogo os prende mais. Também relativamente aos mais pequenos, uma história, criando um contexto de envolvente, facilita-lhes muito a aprendizagem
1A32	Eles compreendem melhor o assunto se houver um contexto que eles consigam assimilar facilmente, o contexto ajuda a compreender
1A33	E eles sentem mais dificuldade se o assunto lhes for apresentado sem aquele contexto facilitador, histórico vamos lá, os mais pequenos têm mais facilidade em lembrar e compreender se tiverem uma história a apoiar a informação, o conteúdo a aprender
1A34	Claro, há outro tipo de actividades, as saídas, por exemplo as visitas de estudo, que se relacionadas com determinados conteúdos eles também são capazes de retirar bastante informação da visita
1A43	Para conseguir resultados, é sempre uma opção, uma coisa é leccionar conteúdos e outra coisa é conseguir resultados de aprendizagem
1A44	Bom, para mim e suponho que para toda a gente, uma coisa é leccionar o conteúdo, está leccionado, aprenderam todos ou só uma percentagem deles? Passa-se à frente se assim se entender...
1A45	quando queremos que todos acompanhem teremos com certeza que diversificar mais as actividades, insistir noutras actividades, estratégias, utilizar mais tempos com o mesmo conteúdo, utilizar trabalho diferenciado no sentido de ter até alunos com apoio de outros, pronto diversificar muito, depende e, portanto aí obriga-nos por vezes a estar mais tempo num determinado conteúdo
1A46	Se queremos que a maioria dos alunos, a maioria vamos lá ver, se queremos obter resultados mais generalizáveis a toda a turma. E é isso sobretudo que nos temos que preocupar hoje em dia, mas eu sinto-me, não sei se todos sentem, a leccionar também os conteúdos que se espera que sejam leccionados, que são apontados como leccionáveis, porque
1A48	Há sempre essa possibilidade mas, também podemos pensar que não sabe agora mas pode saber daqui a um mês, e voltar sempre ao mesmo conteúdo, sim há sempre maneiras de dar a volta à questão
1B14	Na matemática também fazemos [o método global], só que matemática temos feito a partir de jogos, de materiais que eles trazem de casa,
1B15	.porque nós temos nas contagens, as formas geométricas forma dadas através de jogos, e portanto normalmente partimos de coisas que são lúdicas e interessantes para eles, as contagens mesmo são eles que trazem materiais, fomos fazer uma visita de estudo, apanharam coisas, fizemos conjuntos, contamos

TEMA: 2. Desempenho do papel do Professor

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.1 Auto-Imagem	
SUB-CATEGORIA: 2.1.1 Representações de si	
1B6	Acho que sou pouco expositiva, portanto neste momento, tento tirar
1B30	. e penso que para os miúdos também é muito melhor, até em termos de segurança no trabalho, eu neste momento sinto-me mais segura e penso que isso também é transmitido aos miúdos
1C10	As minhas aulas, apesar destes conflitos todos e deste mau comportamento eles não se portam assim tão mal, porque eu sou um bocado autoritária, quando é preciso e eles já perceberam isso
1C11	mas também ao mesmo tempo sei lhes dar aquilo que eles precisam, o carinho, às vezes uma outra coisa que eles estão mal e eu pergunto-lhes, mas isso sempre fiz isso
1C70	No início fiquei frustrada mas depois cheguei à conclusão de que estavam todos assim, sabes o que é quinto e sexto ano?
1C87	deixo-me ir assim com a onda, és uma professora simpática, eles gostam de ti, até vais dando umas coisas, não é? tens sucesso ao pé deles e tal
1C90	e, é na altura certa se fala, mas depois esquece-se e vamos andar para a frente, porque se nós levamos os nossos problemas para casa ou lá para fora, não... isto dá cabo de uma pessoa, ao início eu fazia isso, no primeiro ano, e foi horrível, só que como a minha mãe foi professora aqui, foi durante muitos anos, ela ajudou-me e ela dizia-me <i>Oh Carla, tu tens de desligar completamente, tu não podes...</i> e eu também via a atitude dela, ela chegava a casa e ela falava da escola, mas não dos problemas dos alunos e disto e daquilo
1C91	e eu tive que aprender a fazer isso, por que se não uma pessoa não aguenta... uma pessoa fica mal, até pensa que somos umas burras, o que é que andamos a fazer, questionas-te <i>será que vale a pena, será que sou eu?</i> Às tantas éramos nós, não pode ser... a gente também tem o nosso valor e por alguma razão somos professoras, não é?
1C104	Não sei. Eu agora ando a questionar tudo! Eu já me questionei se eu ando aqui a ensinar alguma coisa aos alunos... ultimamente...
1C109	eu pessoalmente neste momento às vezes questiono-me para que é que eu estou aqui a dar o sistema circulatório, ou o sistema digestivo se eles não comem melhor, continuam com as mesmas batatas fritas, com os mesmos chupas, e eu até lhes digo que lhes faz mal e ainda no outro dia estive-lhes a falar no sistema circulatório, nos AVC's por exemplo quando uma veia arrebenta cheia da gordura e não sei quê, eles olham para mim, pois muito bem, mas professora as batatas fritas são tão boas, vês!
1C110	Nestas alturas eu questiono-me Oh Carla, realmente! Qual é que é a tua missão aqui? Achas que vais mudar alguma coisinha? Achas?
1C116	sabes... eu já disse, eu desisto...
1C121	As dificuldades, uma pessoa vai ultrapassando, sabes eu sou uma pessoa um bocado positiva e as dificuldades, e também como não conheço outra realidade, sempre estive aqui, uma pessoa acaba por se ir habituando, não quer dizer que concorde ou que não faça por mudar, mas é sempre difícil, também neste clã! As dificuldades, quando as temos, temos que as ultrapassar e seja o que Deus quiser!
1C123	também não deve reflectir sobre outros assuntos da vida, e com certeza a vida não deve ter muito sentido, ou então vai vivendo, vivendo, e depois acorda, ou passa ao lado...
1C124	eu acho importante reflectir sobre as dificuldades, isso é verdade...
1C140	dou-te por exemplo, há um aluno que não gosta nada de um professor da turma, e o professor andava triste, será que sou eu? E depois a gente pensa, não é?
1C153	e depois fora das aulas, às vezes também me encontro com um ou outro, vamos ao cinema, normalmente não enquanto são meus alunos do ano, mas depois quando já não sou professora ou directora de turma elas às vezes telefonam e vamos ao cinema, a professora paga, não é?

1C154	Agora com a Internet, falamos no mensager, claro que diz mal dos nossos colegas e eu dou-lhe nas orelhas... acabo sempre por ter um bom relacionamento com eles, o que é ótimo e acho que neste momento é o que eu sinto de positivo aqui...
1C165	olha quando acontece, quando algum olha para mim e não gosta de mim... bem lá eu tenho que fazer o meu charme, lá tenho eu que... eu tenho que me rebaixar, eu! Que sou tão querida... Eu! Que toda a gente gosta de mim! Mas pronto, tem de ser, nenhum dos miúdos pode pensar isso acerca de nós, não é?
1E5	Em primeiro lugar eu gosto muito de ser professora, é uma coisa que eu gosto muito de fazer. É uma coisa que faço com prazer e então
1E6	eu acho que uma pessoa que trabalha com prazer, trabalha sempre o melhor possível, não que eu não tenha dias maus
1E13	porque o nosso projecto é mesmo de par pedagógico, agora a metodologia utilizada é outra coisa, nós trabalhamos privilegiando o par pedagógico que é esse o nosso objectivo. Pesquisamos muito e nesse momento da nossa carreira era importante também isso
1E14	eu tenho vinte e seis anos de carreira, a Beatriz tem vinte e dois ou vinte e três anos então se nós fizéssemos nada continuaríamos no mes-mesmo e, a mim isso não contenta e a ela também não, e chegamos a essa conclusão que era esse o momento, e podíamos fazer pesquisa, fazer um mestrado, mas já não
1E15	primeiro experimentar coisa novas, é mais aliciante experimentar do que estudar, mas um estudo formal neste momento, isso não era o mais importante então optámos por isto, o que não quer dizer que não venhamos a fazer, seja lá o for, um curso de formadores, mas eu acho que o projecto é muito importante, mas é um projecto muito particular
1E27	Eu não sou... não tenho como característica minha ser tolerante, mas como profissional sou, e eu não sou uma pessoa calma, mas como profissional sou. Sou muito calma dentro da sala de aula. Não que eu seja duas pessoas, mas eu tenho esta característica
1E29	não sei se é muito positivo mas sou segura daquilo que penso, que falo, e se não sei invento, toda a verdade, se não sei invento, eu nunca digo que não sei, não sei se é muito positivo, e
1E36	eu sou de uma escola muito inovadora, eu me formei numa universidade numa época de educação inovadora, então vou geralmente pesquisar e leio muitas experiências, participo em fóruns, tenho contado esta experiência para todo o mundo
1E39	Ah! Que eu não me sentia confortável trabalhar... talvez uma pessoa muito parecida comigo, eu acho que com uma pessoa muito parecida comigo não daria certo, porque eu sou uma pessoa impulsiva, sou uma pessoa muito autoritária, às vezes
1E41	E muito menos com uma pessoa que não fosse verdadeira, uma pessoa absolutamente transparente, porque eu sou e isso eu admiro na pessoa
1E42	e eu tenho que trabalhar com uma pessoa que eu admire, por algum motivo, assim como eu me casei com uma pessoa que eu admiro, e eu considero um par pedagógico um casamento. Acho que é, como uma amizade também é
1E51	E comecei a reunião assim, até nem fui eu que comecei a reunião, porque não combinamos “agora falas tu, agora falo eu”, mas como eu sou mais faladora às vezes falo mais alguma coisa que a Beatriz e ele depois utiliza outros recursos e
1E52	entrei já dizendo que queria que eles falassem se a sua escola tinha sido boa e aí eles pararam ficaram e aí pensaram, e não responderam e as pessoas não responderam porque não foi. A minha não foi. E “Querem essa mesma escola para o vosso filho?” Não querem, não é?
1E53	Então têm de nos deixar trabalhar. Eu não me lembro quem foi a minha professora do primeiro ano, eu acho isso horrível. Então, deve ter sido desprezível, porque não lembro!
1E54	A professora do primeiro ano, eu quero que os meus alunos lembrem de mim
1E92	e para nós também, como pessoa, como profissional, eu assumo muito a minha profissão como um bem profissional mesmo, eu sei que assumi isso como um profissional, não sou tia, uma professora boazinha não, sou uma profissional. Então, procuro fazer o melhor possível, todos nós, mas não tenho esse lado assim muito
1E93	eu adoro as crianças porque eu gosto de crianças, mas não sou mãe deles, sou professora. E pronto, envolvo profissionalmente, porque eu acho que a emoção está em tudo, mas defendo isso e
1E109	eu sou uma pessoa que sempre estudei, a minha vida... eu sou de uma família de professores, então é uma conversa muito falada a educação como a instrução, na vida, na nossa... envolvendo tudo, então casei com um professor também... então eu acho que isso é uma mudança que... por exemplo, só aconteceu em mim, eu não posso falar por elas, mas por mim, o meu marido, há muito tempo, há muitos anos, que

1E110	. o Henrique trabalha com o ensino/aprendizagem cooperativa, há muitos anos mesmo, quando não se falava nisso. Ele foi extremamente criticado, ele foi quase mandado embora daqui do colégio porque ele era maluco, mas ele ousou muito, fez coisas magníficas aqui dentro, agora eu vejo assim, mesmo eu não participava muito e ele sempre me incentivou muito a fazer, acho que eu tenho competência, se quiser, tenho características de professora, mas eu tinha muito medo
1E116	Intima? Ou no Colégio? Intima, foi uma coisa que me dispus a fazer, que me dá prazer a fazer, com esse trabalho não me canso, não me canso. Me estimula trabalhar. Eu nem dou conta das horas quando estou trabalhando porque é uma coisa que me dá prazer
1E119	Porque na nossa qualidade nós somos pouco modestos e, ainda bem. É verdade e, ainda bem, porque eu acho que essa falsa modéstia é ridícula. Não, eu faço bem aquilo que sei fazer, aprendi e pronto
1E120	É só eles não questionarem muito, valorizarem determinadas críticas, é uma demonstração muito gratificante para nós, acho eu, e acho não tenho a certeza, e a facilidade que eu acho é essa, é a confiança que eu acho que as pessoas têm no nosso trabalho e facilita tudo, a nossa ousadia para variar
1E175	Eu sou uma pessoa de difícil temperamento, mas de fácil relacionamento
1E176	Então, eu sou uma pessoa que me dou muito com os outros, crianças principalmente, jovens, eu gosto muito de pessoas mais jovens do que eu, e acho um pouco facilitador isso, de me dar

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.1 Auto-Imagem	
SUB-CATEGORIA: 2.1.2 Representações do papel de professor	
1A30.	Temos é que os tentar ajudar a fazer a ligação entre o jogo e o conteúdo ou a matemática em geral, ou um assunto abordado seja qual for a área do saber
1A47	acabo sempre por me sentir um bocado culpada quando não leccionei determinado conteúdo, fico assim um bocado preocupada e, portanto é sempre essa preocupação, por um lado que os garotos compreendam e atinjam resultados satisfatórios etc, e por outro avançar e não ficarem com lacunas, no geral da turma
1A61	cada vez mais acho que o professor é um mediador, e às vezes de... bom eu não sou muito favorável a esta imagem mas, de animador, mas enfim, já tendencialmente se caminha um pouco para isso
1A76	Porque isso quer dizer que, quase quer dizer que, o professor pode ser perfeitamente dispensável para a aprendizagem dos alunos...
1C15	mas as aulas não são assim das piores, não são isso eu tenho consciência porque consigo impor-me, quando é preciso, às vezes custa, mas quando é preciso é
1C72	e no segundo período também não penso em dar muito mais... dei a estatística e penso dar proporcionalidade directa, se conseguir... pelo que eu estou a ver... vamos ver!
1C84	Eu só dei aulas aqui na Casa Pia, nunca leccionei lá fora e o que eu me tenho apercebido é que aqui ou lá fora as competências têm de ser as mesmas, só que aqui somos mais do que professores, somos tipo: educadores, certo?
1C92	Só que pesa, pesa muito... e acho que aqui é importante fazer esta distinção e conseguir... acho que o essencial é fazer isso para depois continuar, porque eu acho que o professor consegue fazer isso ao princípio depois consegue continuar aqui a dar aulas
1C111	Dei os conteúdos, dei a matéria, vou passar para outro capítulo, pode lá ter ficado alguma coisa, mas nós também não conseguimos fazer tudo...
1C135	Tiveste montes de trabalho, sejamos realistas... e é, até para ti, não é? Pronto, mas eles... às vezes eu até me questiono se eles não querem dar o braço a torcer... verdade!
1C144	Eu posso ajudar muito e, até posso pedir aos professores para levantar uma ou outra nota, para fazer outro tipo de actividades, outra coisa qualquer, mas se eles não quiserem nós, eu não consigo nada deles...

1C146	claro que até nós próprios, nós os crescidos, às vezes temos essa... às vezes fazemos isso, o aluno tem de sempre culpa, ou estamos tristes porque foi o aluno que se portou assim, no fundo, no fundo ele portou-se assim mas tu também não devias... importado, devias ter continuado a... por isso é que eu acho que eles tem muita influencia na sua aprendizagem
1C166	Mesmo na própria maneira de estar na vida, não só na aprendizagem, se te tomam como referencia e pode não ser muito, mas sempre ajuda um bocado...
1D25	Acho que a minha preocupação sempre é que as dúvidas não fiquem por esclarecer, tento estar atenta a isso
1D61	Acho que os podemos ajudar em muito e é preciso que eles deixem também ajudar e que queriam ser ajudados e aí o professor pode ajudar muito. Pode ter uma influência enorme
1D77	Sinto-me muito atrasada nos conteúdos
1D104	Para eu pensar e ver qual era a melhor maneira de lidar, de me impor, de tentar que me respeitem para conseguirmos trabalhar
1D105	Eles também estão a tentar apalpar terreno para ver como é que é com esta professora...
1E32	É muito solitária, e neste momento [trabalho em par pedagógico] o meu trabalho é transparente, talvez tenha sido sempre mas agora é mais, e o dela também
1E61	Não é que eu compare com o Brasil, mas eu comparo, não que as pessoas estejam mais desenvolvidas em algumas coisas, mas nisso é, eu trabalhei muitos anos lá e já estou há muitos anos aqui, sei que de início esse tipo de mudança, e investimento cultural, tecnológico na educação é diferente e trabalhamos mais até pelos falta de recursos que temos
1E66	Eu sou da opinião que existem muitas pessoas a dar aulas e poucos professores. Muitas pessoas dão aulas, infelizmente, muitos colegas nossos dão aulas e, alguns deles são professores, então eles não são, não é?
1E67	Eu sou professora e, eu enquanto professora eu acho que esse recurso por mais simples que ele seja ele tem sempre que aliciar, tornar o trabalho mais agradável, porque só se faz bem aquilo que é agradável! Eu só cozinho bem porque para mim é agradável cozinhar, eu só leio um livro se ele me for agradável. Por exemplo, o meu filho teve que obrigatoriamente ler a Perdição, que ele chamava de a Maldição, o que é que aconteceu com ele, deixou de ler! Esse recurso não foi bem utilizado, o livro é um bom recurso, mas não foi bem utilizado, não deu certo, não é? Bloqueou ele, ele há-de voltar a ler, se Deus quiser, mas por enquanto não quer, então foi um recurso mal utilizado
1E87	. e fazemos a nossa reflexão diária, e preparamos a aula para depois a partir da reflexão
1E88	E dá muito trabalho, na verdade, braçal, mas é interessante
1E106	Um professor novo, eu não tive isso, não tinha muita coragem de mudar de uma hora para a outra a planificação, eu não tinha muita coragem, agora há uns três quatro anos... agora mudo, tenho mais segurança
1E140	Ah... o meu lado emocional funciona muito, seguro morreu de velho... eu acho que influência muito, eu acho que... eu tenho a certeza, que o professor influencia, em 90% a aprendizagem do aluno. O aluno aprende, não é? Aprende, mas só aprende se nós formos capazes de fazer com que ele aprenda
1E141	Porque nós não ensinamos... eu sou da opinião de que o professor não ensina, o aluno é que aprende... aprende se eu for capaz de fazer com que ele aprenda. É minha obrigação, eu acho que essa é a minha obrigação, fazer com que ele aprenda, da maneira que for melhor para ele e, não da que for melhor para mim
1E142	porque às vezes é muito mais fácil, ah porque eu já sei ensinar as crianças, <i>ah vai ter que ensinar de outro jeito, a aluno aprende de outra maneira...</i> tem de ensinar de outra maneira, não é? porque eu acho que
1E143	o professor ensina na medida em que o professor gosta da profissão que tem: se ele gosta da profissão que exerce e se faz aquilo com prazer ele torna mais interessante, por pouco interessante que seja a disciplina dele
1E144	Eu acho que todas as disciplinas são importantes, acho mesmo, tenho quase a certeza disso, mas depende muito da maneira que ela é abordada, não é? se o professor valoriza aquela disciplina, aquela cadeira de uma maneira que a torne interessante, o aluno aprende uma forma interessante, eu tenho exemplos disso, exemplos que eu vi, comigo, a professora que eu trabalhava, que foram meus professores, quando eu estava na faculdade também, coisas pouco interessantes para uma gaiata de vinte anos: era a história dos Maias, e então a professora tinha um ar fascinante, que nós babávamos, era quatro horas de aula e era assim maravilhoso, porque ela tornava aquilo tudo muito interessante, quer dizer
1E145	eu aprendi porque o professor fez com que eu aprendesse, ele me ensinou a ler sobre aquilo,

	porque eu queria ler muito para poder discutir com ele, não é? Discutir no bom sentido
1E172	Sim, é uma referência... uma referência que erra, que fuma, uma referência para as coisas más também, que age mal, <i>eu agi mal hoje... fiz mal com você, não devia ter feito</i> e sou capaz disso também, milhões de vezes
1E173	pedir desculpas, eu estava mal disposta, e só assim é que ele pede desculpas da próxima vez
1E174	Se eu nunca pedir ele também não aprende

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.2 Relação com outros actores	
SUB-CATEGORIA: 2.2.1 Relação com alunos	
1A112	Este ano tenho alunos mais novos. É quase maternal, porque são muito jovens e passam na escola muito tempo eles tem necessidade de afecto e de exprimir esse afecto
1A113	O pior é que tenho alguns que realmente gastaram-me a paciência, a relação não é nada boa com eles
1A115	No geral eu caracterizaria a relação deste ano, em que tenho turmas muito pequenininhas quase como maternal, sinto-me a acompanhá-los 12 horas por dia
1A116	Com os alunos mais velhos é um relacionamento diferente, porque são mais autónomos, mais responsáveis, mais maturidade, já se consegue ter outro tipo de conversas. Alguns já conseguem ter uma conversa de adultos
1A117	Mas este ano tenho turmas com faixas etárias baixas e eles são muito infantis, e alguns não interiorizaram regras e outros tem grandes dificuldades ao nível das competências sociais, portanto exigem um grande acompanhamento, uma grande disponibilidade
1A120	Na sala de aula há que ter um pouco de cuidado estão todos presentes, estão todos a ver, há uma situação de igualdade dos alunos e não há espaço propriamente
1A121	há palavras há uma interacção que deve continuar a ter, mas não aquela demonstração por actos que caía até mal em alguns que são menos exuberantes, digamos assim
1A122	Numa situação de sala de aula, um bocado mais controlado, se calhar um bocado mais directivo, com alunos mais novos tem que se orientar mais o trabalho, e portanto impõe um bocado mais o ritmo de trabalho e de actividade, de entrar na sala, de trabalho, de sair, ritmo, portanto, é um bocadinho diferente daquela que se tem nos corredores e nos espaços não lectivos, espaços de não sala de aula
1A127	até o facto de sermos mais exigentes em termos de avançar a nível de programas por exemplo, pode ter reflexos no relacionamento com os alunos, porque se queremos andar mais depressa, e aí um outro caso que fica para trás e não é tão passivo, acaba por reagir negativamente e tudo acaba por influenciar o relacionamento que se tem com a turma
1A128	Se se andar mais devagar, se se fizer mais actividades lúdicas etc, mais agradáveis para os alunos com um ritmo mais lento, mais calmo, eles reagem de outra maneira, e logo o relacionamento acaba por ser diferente, pronto isto é tudo muito interrelacionado
1B32	Até agora só vi coisas positivas, ainda o facto de estarmos a trabalhar em par pedagógico, apesar de eu achar já há muitos anos, acho que é um bom trabalho, porque de início eles são muito pequeninos e precisam de muito apoio
1B75	Eu acho que o professor... se o professor está interessado, se é um professor que gosta daquilo que faz, transmite no fundo aos alunos esse gosto
1B76	<i>[se o professor está interessado, se é um professor que gosta daquilo que faz,]</i> normalmente os alunos também se mostram mais motivados ou interessados
1B77	agora o professor que for ali para cumprir o seu horário, às vezes nota-se que eles ficam mais desmotivados, não gostam de determinadas matérias, no primeiro ciclo, pronto poderão não gostar da escola, não é?
1B78	Isso também muitas vezes acontece, eles nos anos seguintes às vezes não gostam de determinada disciplina porque não gostam do professor, penso que às vezes tem a ver com isso.

1B95	Eu acho que tenho uma boa relação com os alunos, penso que sou aberta, que sou sincera, do que penso em relação a eles
1B96	procuro lhes pedir que sejam sinceros, quando às vezes lhes pergunto opiniões em relação a mim, determinada opinião
1B97	como a matéria lhes foi exposta, se eles gostaram ou não
1B98	tento ter uma relação aberta e confiante com eles, mas de qualquer forma sempre na medida do respeito e na medida em que não seja aquela coisa... não, não é isso, não é tu cá tu lá, portanto que eles percebem realmente e que
1B99	respeitem as hierarquias, não é? mas, sempre aberta, mesmo sem qualquer problema...
1B100	mesmo quando tem às vezes problemas pessoais eles acabam por vir falar... pronto contam-nos primeiro e depois nós tentamos às vezes solucionar
1B101	agora penso que tenho que ser aberta e transmitir-lhes confiança
1B102	Em situação de sala de aula procuro que haja disciplina, mas que não haja um autoritarismo, tem que cumprir as regras e tudo isso, e que haja disciplina, pronto
1B104	porque nós temos todos que nos respeitar uns aos outros, e pronto no fundo eu tento que haja disciplina e que nos respeitemos uns aos outros e que cada um tenha o seu tempo para poder falar, para poder expor...
1C4	Temos que primeiro fazer todo um trabalho de comportamento, antes para que depois se possa a seguir dar alguma coisa
1C8	Fazer quase as mesmas coisas numa turma de quinto e numa de sexto, claro que as matérias são diferentes, mas as atitudes e a avaliação, a maneira de como nós estamos na sala de aula, acaba por não haver muita diferença. Eu acho que isso é de ficar a pensar e é mau
1C12	e eles acabam por ter um bocado de confiança em mim, sabem que se eu me zangar num dado momento também esqueço e depois passo à frente, mas sei que naquele momento é preciso, não é? e então depois ficamos todos bem
1C13	mas acabo por me relacionar bem com eles e mesmo dar os conteúdos da matéria com as
1C142	e eles fazem isto, muitos dos nossos alunos, só que há outros que se evidenciam muito mais, e há outros que nos passam ao lado, que nós nem imaginamos que eles gostam muito de nós, ou que nós somos a referência, portanto... lá está as expectativas que eles têm acabam por não ser quase nada, agora neste momento, infelizmente...
1C150	Costuma ser boa [relação interpessoal com os alunos], de uma maneira geral não tenho problemas com eles, embora seja autoritária e rígida nunca eles ficam com ressentimentos em relação a mim, nunca tive nenhum aluno que fizesse isso
1C151	e até me estava a lembrar que uma vez, numa direcção de turma que uma das miúdas chegou mesmo a dizer que não gostava de mim e agora, também como eu esqueço, eu nem me lembro que ela, agora sempre que ela tem algum problema vem ter comigo, sabe professora, eu hoje vou-me portar bem... consigo dosear, não é?
1C152	Consigo ver quando é que eles precisam de um lado e quando é que precisam do outro
1C155	e depois também ajuda no resto, porque mesmo sendo professora de matemática que é aquela disciplina... às vezes acaba por ajudar não vêm a matemática como um bicho de sete cabeças, não é? porque não é só a matemática, mas olhando um bocadinho para a professora conseguem relacionar e acho que isso ajuda bastante, mesmo em situação de sala de aula, a nossa relação mantém-se boa, não costumo ter...
1C157	Uma das dificuldades é que elas agora andam sempre a chatear e não me largam... por tudo e por nada, <i>oh professora! oh professora!</i> depois lá está, como me dou bem com os miúdos, e também é mais com estas idades, entre os 10,11,12,13
1C158	já com mais crescidos não é a mesma coisa, porque estes ouvem aquilo que tu dizes acatam e pronto, com os mais velhinhos não é assim eles já começam com o nariz empinado e já tens que ter outro tipo de relacionamento, por isso é que eu, pessoalmente, das experiências que tive
1C159	gosto, mais dos mais pequenos, talvez pela minha maneira de ser, talvez seja isso, mas pelo facto de estar muito próximo deles e de ter este tipo de relacionamento com eles... às vezes eles abusam um bocadinho e aí eu consigo naturalmente
1C160	e eles também percebem que eu sou a professora e eles são os alunos, tenho facilidade em fazer isso, porque os próprios miúdos sabem quando é que estão a abusar e quando e que não estão, quando é que podem fazer esta pergunta ou quando é que não podem...
1C161	e eu consoante a situação eu vejo a atitude que devo tomar, mas estava a lembrar, por exemplo uma miúda perguntou à professora de matemática se a professora era virgem, imagina uma miúda de dez anos! E depois a professora, já nem me lembro do que ela respondeu... do tipo

	não tens nada a ver com isso, que era a resposta que..., mas como a miúda é muito querida, se fosse outro mal educado qualquer, de certeza que ia para a rua com falta disciplinar, mas como ela até tem uma cara laroca... e depois ela veio contar-me e eu disse-lhe <i>tu não achas que és muito arrebitada? Isso não é uma falta de respeito? Perguntar à professora... tu não a conheces de lado nenhum...</i>
1C162	quer dizer, consigo, sabes, não lhe disse de uma forma bruta que ela não devia ter dito aquilo, não devia ter perguntado, mas na brincadeira e sempre a sorrir e com a minha forma de ser, vou-lhes dizendo e elas vão aprendendo, se bem que às vezes abusam sempre, mas por isso é que umas vezes a proximidade de relacionamento é má, não é?
1C163	Mas outras vezes é boa, mas de uma maneira geral eu acho que é boa, desde que o professor consiga distanciar-se das coisas e na altura certa por um ponto final...porque depois ajuda para o resto...
1C164	se aluno não gostar de ti alguma vez consegues fazer alguma coisa dele? Nem vale a pena! E depois é mais um remorso que fica no coração, é mais uma negativa que tu vais dar, para quê, nem vale a pena, claro que isso às vezes acontece
1D2	Em termos de comportamento eu não estava muito habituada a alunos da faixa etária do sexto ano e tive que me adaptar um bocadinho, até a maneira de falar, e os comportamentos que eu não estava habituada a ver na sala de aula
1D3	Nos mais velhos também a sua maneira de estar deixa-me um bocado surpreendida e tenho tentado ajustar-me e acho que há muito para fazer
1D26	Quando são mais tímidos e ficam com aquela atitude “ai eu não percebo, ai eu não percebo, eu tenho dificuldade eu não percebo” e quando não mostram isso eu às tantas não me apercebo, não noto que não estão a perceber
1D54	. [o professor] Pode contribuir muito [para a aprendizagem] ... para alguns, contribui muito e há alguns, se calhar, que contribui menos
1D57	Há outros casos em que o aluno faz as suas aprendizagens quase sozinho, quase autodidacta, gostando ou não gostando do professor, há alunos que querem ter bons resultados, querem trabalhar e o professor aí até é tipo secundário
1D60	um aluno motivado aprende e se calhar aprende melhor, tem mais vontade de aprender, do que um aluno de que não gosta de um professor, muitas vezes põe a disciplina de lado só porque não gosta da atitude ou da postura da professor... depende das características do aluno, também
1D70	. e por outro lado, além de ajudar e tentar dar um bocadinho de atenção, ser professora de matemática tem que conseguir tê-los a trabalhar em matemática
1D103	Aqui os primeiros tempos foram um bocadinho para nos conhecermos, não é?
1D106	Mas acho que me relaciono bem, tento sempre tratar todos da mesma maneira, há alguns com quem me relaciono melhor do que com outros
1D109	. tento manter que eles se lembrem das regras, a maneira de estar na aula
1D111	. na sala de aula... como eu falei há um bocado, os mais pequeninos fazer-me entender, falar com eles, fazer com que eles me oiçam, é diferente com os maiores
1D112	Aquilo que posso dizer aos mais pequenos é diferente do que digo aos maiores, tentar que me respeitem, eu respeito, tento os respeitar sempre, sempre, falar sempre com eles, tentar que eles falem correctamente comigo e entre eles também. Um bom relacionamento entre eles, sempre que posso dar-lhes uma achega porque acho que isso é importante
1D113	Há miúdos em que o afecto é muito importante, porque precisam, porque gostam de uma atenção, de um carinho, falar um bocadinho, há outros alunos que são mais agressivos, mais duros na maneira de falar e tenho que pensar qual é a melhor maneira de falar com aquele aluno, sem cair também no exagero de coitadinho ou assim
1D114	ajudá-los como adulta, nós somos adultos e como adulta devemos ajudá-los e não cair em exageros
1E74	então por exemplo, nós as duas isso não criou problema nenhum, nenhum para eles. E foi uma a coisa que conversamos com o Joaquim
1E75	por acaso, que acha que nós as duas somos como uma para eles e, é importantíssimo isso, e nós queremos isso, achei interessante que nós pedimos que eles desenhassem várias coisas e num momento desses dissemos desenhem as professoras e muitos deles desenharam-nos iguaizinhas, ou desenharam uma, e para nós isso é importantíssimo
1E76	E isso quer dizer que eles não diferem em nada nem a autoridade, nem a disciplina
1E77	eles são crianças eles precisam de disciplina, autoridade esses valores devem ser desenvolvidos neles e tem de ser agora, ou nunca
1E78	Então eu mando aqui, eu posso, eu é que sei. Tu partilhas, tu opinas, mas eu é que decido nesse

	momento, daqui a algum tempo poderás decidir comigo
1E150	às vezes, no relacionamento com os alunos eu tive muitos poucos problemas, tive sorte também, não sei... a maneira de pensar, eu não sei explicar, porque nós temos tido poucos problemas, com os alunos
1E161	quando eu falo dos alunos eu falo mal, mas num conselho de turma, e ficas observando... experimenta, deves ter experimentado, eles falam mal, ninguém fala bem... eu às vezes me dá vontade de ir embora, mas eu não posso, eu acho um desrespeito das pessoas, eu não admito que falem mal de mim quando eu não estou presente, que valores eu tenho, então? Se ou falar de um aluno mal, que às vezes eu falo mal, que às vezes nem é verdade, não posso julgar as pessoas, e depois eu não admito que falem mal de mim quando eu não esteja presente, mas eu faço isso!! E eu não vejo soluções para esses problemas mais um ano... eu tenho que entender o problema dele, não solucionar, entender, que solução?
1E168	Eu acho que tenho uma relação assim muito... é uma boa relação, sem dúvida nenhuma, é uma relação com algumas crianças de afecto, principalmente com aqueles mais problemáticos, é tipo aquele irmão que tem problemas e a gente se dedica mais a ele, que tudo fica para ele, então eu acho que é uma relação com mais amor, com outros é uma relação mesmo profissional, mas com muita emoção, com muita criatividade
1E169	é uma troca de afectividade é muito importante para uma criança muito novas, nós trabalhamos com crianças que passamos o dia mal, tivemos problemas familiares e as crianças entram e dizem <i>ah! Estás tão linda...</i> e aquilo acabou todos os problemas. É tudo isso que nós precisávamos de ouvir
1E170	Eu acho que a relação que eu tenho com as crianças vai tornando-se muito íntima, com o tempo
1E171	E depois passa por períodos, como nós trabalhamos com crianças muito pequenas, do primeiro ao quarto ano, primeiro eles são íntimos, depois quando vão para o quinto ano e sexto ano eles vão afastando-se, porque querem se libertar da professora do primeiro ciclo, e eu faço por isso também, é um corte umbilical, não é? Depois eles retornam! E depois se lhes perguntares quem é a professora deles, a professora deles sou eu. Fui eu que fiquei marcada para eles, porque isso sim é importante. E eu quero que seja assim, faço tudo para isso
1E178	temos valores diferentes, muitas vezes as agressões têm a ver com os valores diferentes, por exemplo: <i>então, não tem dinheiro para comprar um lápis, mas tem dinheiro para comprar um maço de cigarros...</i> e eu me esqueci que o valor deles é muito diferente do meu e que eu tive a oportunidade de ter outros valores, e eles não... acho que isso é uma coisa que dificulta o relacionamento, são diferentes valores, familiares, porque é que tem tantos filhos? Porque os valores não são os mesmos..., não é? eu sei que não vou poder sustentar, que é difícil educar, eles acham que se tiverem mais filhos são trabalhar com eles em casa, os valores são diferentes mas isso é muito difícil de conter, mesmo assim eu digo, <i>ah! pois não tens um lápis, mas foste comprar um chupa!</i> Claro, um chupa é ótimo, então eu vou comprar! E acho que isso é o factor que dificulta o relacionamento
1E177	A dificuldade, do ponto de vista das relações, é porque eles são diferentes, nós somos diferentes uns dos outros

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.2 Relação com outros actores	
SUB-CATEGORIA: 2.2.2 Relação com os pares	
1B26	Do projecto de ser par pedagógico, de eu estar a trabalhar com a minha colega? Eu acho óptimo
1B27	Eu sempre gostei de trabalhar a pares porque acho que me sentia muito sozinha
1B28	e acho que pelo facto de estarmos a trabalhar em pares é termos uma pessoa que nos pode ajudar a ultrapassar os obstáculos, é bom, portanto as duas em conjunto a ultrapassarmos os obstáculos
1B29	e também as duas em conjunto partilhamos experiências e também damos saberes uma à outra e isso incentiva-nos no nosso trabalho do dia-a-dia, porque uma lê uma coisa e a outra lê outra e depois partilhamos em vez de... e é muito enriquecedor
1B33	e só o facto de estarem duas pessoas que se dão bem, não é? mas eu penso que entre adultos essas coisas tem de ser limadas, não é?
1B34	Porque é assim mesmo, é par profissional, o que interessa neste momento é se as pessoas estão interessadas ou não, em trabalhar juntas
1B35	Pois porque ambas, se calhar devido aos anos de experiência, e algumas boas e algumas menos boas, a pessoa pode chegar à conclusão que se calhar duas pessoas a trabalhar não são iguais, vão-se complementar e é uma grande ajuda para o trabalho
1B79	Normalmente senti solidão e quando falo em solidão é dentro, na própria profissão, algumas das vezes
1B80	a pessoa acaba por ter problemas e depois acaba por não se sentir à vontade para poder transmitir aos colegas isso
1B81	e é um bocado falta de apoio, tem sido, às vezes há dúvidas que me surgem, e às vezes eu não tenho à vontade suficiente para poder chegar em alguém que me vá tirar essa dúvida ou que me vá enfim, ajudar
1B82	Eu acho que é... eu acho que é muito importante ter, eu gosto, no fundo pelo facto de estar a trabalhar com a Elsa foi uma das coisas que me ajudou, porque... pronto eu sou um pouco insegura e pelo facto de estar a trabalhar com outra pessoa me dá muito mais segurança, portanto muitas vezes nas minhas inseguranças transmito-lhas, assim como ela muitas vezes tem algumas que eu também lhas posso tirar, e isso ajuda
1B83	acho eu, pelo menos dá mais gosto pela profissão
1B84	a pessoa tem mais vontade de vir trabalhar
1B111	e eu penso que isto os ajuda muito a reflectir sobre o comportamento deles... é importante... agora eles já sabem ... <i>ah! Eu hoje tenho que por esta porque eu hoje gritei ou não fiz aquilo que me propus a fazer...</i> os outros tiveram a fazer um ditado e ele atrasou-se num ditado, portanto tudo isso acho que é também saber estar em sala e aula, na altura de ditado estive sem atenção, na altura que devia ter feito o jogo x estive a distrair o amigo, e eles acabam por...
1C38	e é fazer dois anos num então, matemática, não sei se... agora estou a pensar em entrar na proporcionalidade directa, do sexto ano, não é? já é um bocadinho mais complicado, com as escalas, a regra de três simples, falei com o Tiago para ver se ele, como é proporcionalidade directa, entrar com o tempo, fazer uma música, eu ir às aulas dele e tal... vamos tentar! Vamos ver...
1C48	Temos reuniões todas as semanas, só que as nossas reuniões é mesmo... o que é que um fez, o que é que o outro fez, e ficamos assim... acabam por ser muitas queixas...
1C49	Ainda não conseguimos [construir materiais para trabalhar transversalmente]...
1C50	Sabes, na última reunião eu tive a elaborar isso com o Tiago, na quarta-feira, às vezes a professora de português também faz isso, mas nós infelizmente as aulas correm tão mal, ou temos tantos problemas de comportamento, que nós não conseguimos começar a essa parte nas reuniões
1C51	já pusemos na cabeça, agora não pode ser, não podemos deixar essa parte de lado [a construção de materiais], mas é muito difícil [fala da indisciplina na sala] porque para nós tem sido muito difícil, e temos reuniões todas as semanas...

1C82	Esse era um dos objectivos [planificações conjuntas no conselho de turma], quando nós nos propusemos, mas isso não dá para acontecer, mas não acontece muito regularmente... não vou dizer que sim por que não dá, é difícil...
1D76	. Não tenho soluções para dar, mas acho que era bom, talvez se conseguisse trabalhar melhor, se as pessoas se reunissem e pensarem “que matérias vamos dar?, ou, que competências é que queremos que estes miúdos tenham?, ou, o que é que se consegue fazer com estes miúdos? Que competências e que conteúdos?”. Assim é muito complicado
1D78	Não sei, acho que os professores, cada grupo disciplinar reunir e pensar...
1D79	têm que ser pessoas que conheçam o tipo de alunos que temos, não é? E acho que tinha que ser uma coisa a nível de colégio, não é só a matemática que... se calhar não teria que ser só na matemática, se calhar outras disciplinas...
1D80	e acho que se conseguiria trabalhar bem melhor. O que melhorar? Sei lá... pegar nos currículos e pensar “que matérias, que conteúdos?” e “como?”
1D81	principalmente como... as estratégias, como é que se vai trabalhar nas aulas, que tipo de trabalho para estes alunos
1D82	Para estes alunos e portanto tinham que ser pessoas da escola, e não de outros lados. Pessoas que conhecem a realidade que temos aqui
1E11	Especifica mais um pouquinho porque o projecto é um bocado abrangente... o porquê de fazer é? A Beatriz e eu trabalhamos já durante muito tempo, com carácter pessoal, com características muito comuns, sei lá, planeávamos muito juntas
1E16	Nem todo o mundo, não que eu seja muito melhor que os outros, nem todo o pode trabalhar assim, uma pessoa ter que querer muito, tem que se preparar muito, é como um casamento. Nós casamos, com as coisa boas e más uma da outra, mas é verdade porque um dia nós estamos muito bem...
1E17	nós somos profissionalmente muito cúmplices, neste momento já somos também pessoalmente, porque evidentemente somos humanas vamos trocando coisas da nossa vida particular
1E18	convivemos muito, embora este ano nós conversamos muito menos porque conversamos muito mais de trabalho
1E19	Todos os dias nos encontramos no café, porque optámos pelo café porque as pessoas nos estavam criticando muito porque nós ficávamos aqui até tarde e estava nos chateando um bocado, e começavam <i>ah! vocês estão trabalhando horas a mais</i> , então olha não nos vão chatear mais então vamos para um café e ficamos trabalhando até a hora que nos apetece, não tenho compromisso nenhum!
1E22	Eu acho que é um projecto interessante mas não é para qualquer um e eu não o faria com todo o mundo também e, nem todo o mundo faria comigo
1E23	[características para formar par pedagógico] Acho é que tem que ser uma pessoa experiente, tem de ter uma experiência de trabalhar sozinha, o trabalho de professor é um trabalho solitário, não é
1E24	Nós não estamos habituados a trabalhar com outro e nós temos que ter uma segurança muito grande naquilo que fazemos, assim como no outro porque nós como trabalhamos em par pedagógico
1E28	A Beatriz é uma pessoa que tem exercitado muito a insegurança dela. Ela é uma pessoa insegura, ela sabe disso, eu noto, eu percebo e acho que nesse ponto eu tenho ajudado muito, porque eu sou uma pessoa segura mesmo
1E30	ela aprendeu um pouco disso [características pessoais da Elsa] enquanto que eu aprendi muito mais coisa com ela [Beatriz], como por exemplo a pensar antes de falar, porque eu normalmente falo e depois penso, e agora penso mais e depois falo é uma troca interessante
1E31	Mas eu acho que importante é a tolerância, é aceitar o outro, no momento aceitamos e isso transparece muito para os alunos, eles começam também a aceitar um pouquinho
1E33	porque existe ali uma critica directa, ou não, ou um elogio, muitas vezes <i>acho que fizeste muito bem</i> , muitas vezes, geralmente fazemos isso
1E34	e utilizamos isso como uma arma de estímulo, uma com a outra, é preciso maturidade profissional também, acho eu
1E37	o professor pediu se tinha uma experiência nova, um paulista, e tenho recebido mail, há uma troca mútua
1E38	se é bom, acho que deve ser partilhado, e há muito tempo que eu tento, desde que eu trabalho no primeiro ciclo devia ser em par pedagógico e, agora temos que provar que deu certo, não é?
1E40	tenho exercitado, diminuir um pouco isso, foi muito bom porque eu sou muito temperamento, muito autoritária, dona da verdade, assim, até como mecanismo de defesa meu, acho que não

	poderia trabalhar com uma pessoa assim
1E89	aqui durante cinco ou seis anos. Trabalhávamos lado a lado e começamos nos conhecendo assim, trabalhando paralelamente e paralelamente não é a mesma coisa do que trabalhar juntos. Sabe melhor do que eu o que é uma paralela
1E90	É muito melhor do que fazer uma planificação sozinha. Eu neste momento defendo e quase a partir de agora eu vou defender sempre que o trabalho do professor não deve ser um trabalho sozinho, não deve mesmo
1E91	porque é [trabalho a pares] muito mais rico: para os alunos é uma mais valia
1E102	mas eu parei um pouco ali, sentei e escrevi ou ditei seja lá o que for, aquilo que naqueles 15 ou 20 minutos ou meia hora ou uma hora, dependendo do dia, eu estou pensando naquilo que eu fiz, que a minha colega fez, naquilo que nós fizemos juntas, melhoramos as coisas, sempre, graças a uma evolução, a gente sempre melhora, às vezes não deu certo, mas tentamos, não é?
1E123	Agora, eu acho que uma grande dificuldade é uma coisa que nós... professores não sabemos lidar muito bem, exercitamos mas não sabemos lidar, é a crítica. E talvez uma característica muito portuguesa, como brasileira acho que é muito portuguesa, que é a crítica negativa: é a outra pessoa dizer mal: <i>ainda bem, bem feito, vão ver, quiseram mudar, dantes era melhor...</i> e isso, eu tenho sentido muito
1E124	as pessoas não admitem que nós tenhamos nenhum erro, os colegas mais próximos, principalmente. É uma característica vossa, infelizmente, me desculpa mas é...
1E125	. os portugueses tem de aprender a valorizar o trabalho dos outros, dos outros parceiros, é importante isso. Como a colaboração, não é? Eu penso assim, eu fico feliz se o meu colega consiga trabalhar bem, que bom para o meu colega, e se eu sentir uma invejinha boa do trabalho dele não quero que dê errado porque eu não fiz
1E127	. e uma desconfiança muito grande que há entre os colegas. Por exemplo, eu às vezes tenho vontade de ... e isso me atinge, esse defeito eu tenho, infelizmente isso me atinge, talvez seja uma franqueza minha, mas me atinge, e às vezes quero partilhar mais trabalho, quero contar o trabalho e até era importante que as pessoas fizessem
1E128	isso é um factor que dificulta muito o trabalho, dificulta muito e desgasta... mal trata, tipo se as coisas não correrem tão bem... para que as coisas permanecem sempre no mesmo... o mesmo, que é uma palavra que eu inventei ela é assim
1E135	juntamente com outros, e por isso é que eu acho que o trabalho não pode ser solitário, porque nem todos nós temos os mesmos valores, modificar alguma coisa em favor da sociedade, não é? Aberta, mais solidária, mais... em Portugal, principalmente, mais e melhor... sociedade muito dispersa, precisa de uma união. Eu acho isso, eu tenho alguns direitos, porque eu tenho muitos anos, tenho mais de quinze anos, já posso dizer muita coisa
1E152	agora, eu acho que o problema maior é de relacionamento entre os adultos, entre os colegas, eu acho que esse é um problema gravíssimo dentro da educação, da educação, isso atrasa a educação, o ensino e a educação, é o relacionamento dos adultos
1E153	as pessoas não expõem as suas ideias, não partilham, não... eu também tenho erros, também... mas acho que isso é um empecilho muito grande, acho uma grande incapacidade dentro da minha profissão, a maneira de estar na vida, eu tenho uma maneira especial de estar na vida... Eu sei que nem todo mundo tem, mas eu acho que... partilhar com algumas pessoas muito diferentes de mim, caso da Beatriz, nós somos muito diferentes, mas partilhamos muitas coisas em comum
1E154	aprendemos a conviver uma com a outra, e isso é bom, e as pessoas têm de acreditar um pouco mais nisso, porque não se pode exigir dos nossos alunos depois que não haja conflitos se nós vivemos em conflito, não é?
1E155	Nós, os colegas, vivemos em conflito, conflitos onde os meninos são muito mais honestos que nós, porque nós pensamos tudo aquilo de um colega e eles dizem e nós não... não é verdade?
1E182	Eu raríssimas vezes eu apanhei uma conversa sobre educação, dentro da sala de professores, não que eu seja ficcionada na educação, não! Posso falar bobagem, também importante... mas não se fala ali em coisas boas ou em coisas que façam crescer um colega ou outro, isso é bom então partilho, realmente

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.2 Relação com outros actores	
SUB-CATEGORIA: 2.2.3 Relação com pais / Encarregados Educação	
1B20	mas agora começámos por mandar de vez em quando [o manual], porque sentimos pressão dos pais, e como nos sentimos um bocado pressionadas acabámos pensar
1B47	as experiências são iguais porque nós não temos sempre o livro, nem temos sempre fichas nem nada, e se muitas vezes fazemos também somos um bocado pressionadas pelos pais, não podemos desligar também... temos medo, não é
1B90	Uma das coisas que eu acho importante, e às vezes digo aos pais, se eles tem alguma coisa que vêm em mim que não concordam, que me digam a mim directamente, mas que não digam aos filhos, porque no fundo leva a que os miúdos às vezes sem querer venham arranjar até conflitos na própria sala, porque acabam por não... não dar o devido respeito, mas não respeitar mesmo, porque em casa ouvem falar mal, ou assim e acabam por chegar à escola e acabam também por não nos valorizar e às vezes acabo por explicar aos pais que se não gostam de alguma coisa que me digam a mim abertamente
1B91	mas que não vão falar mal para os filhos porque isso acaba por desvalorizar o nosso trabalho
1B92	e até para os próprios filhos, estão a prejudicar os filhos em vez de estar a ajudar
1E3	os pais mostraram alguma resistência no começo à nossa maneira de trabalhar, mas depois aos poucos vão acostumando, é um percurso difícil mas é um comportamento da sua idade, é uma turma razoável, razoável boa
1E26	os pais não gostam e eles não aprendem, mas acho que a pessoa tem que ser tolerante, tem de aceitar o outro e isso é um exercício
1E49	Os pais pressionaram muito porque nós fomos um pouco duras na última reunião e começamos a reunião para os pais
1E55	Estes pais resistem ainda um pouco
1E56	Neste ano nós estamos sofrendo uma coisa que nunca até hoje sofri, que é a desconfiança dos pais. Eles desconfiam um pouco do nosso trabalho
1E58	Nós fizemos um inquérito aos nossos pais, vamos repetir o mesmo inquérito três vezes este ano, mas o mesmo, vamos deixar passar o tempo para que eles não percebam que é o mesmo, para ver a mudança, não vamos modificar as perguntas
1E149	As dificuldades [da profissão] são os relacionamentos com os pais
1E151	eu sempre quis que nós solucionasse-mos os problemas: o aluno, a família do aluno, eu, assim

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.3 Competências	
SUB-CATEGORIA: 2.3.1 Competência científica	
1A59	Bom, elas são muitas. Tradicionalmente era considerado que o professor precisava apenas de ter competência científica
1C86	Claro que deve ser competente, deve ser eficaz, deve ser profissionalmente bom, só que eu acho que aqui isso acaba por ser, não quer dizer que não tenha valor, tem bastante, porque os miúdos também são exigentes e pedem cada vez mais, mas o outro lado, a afectividade, tem muito peso, por isso mais do que saber muito de matemática ou de ciências, eu pessoalmente dou mais valor ao resto, com certeza peço por isso
1D47	Algumas dessas competências que eu acho muito importantes, a parte científica, claro, estar

	atualizado, quer dizer, ser rigoroso na parte científica, nos conteúdos, isso é óbvio. Ser rigoroso e cuidadoso
1D51	e a parte científica, claro
1E131	. eu acho que a pessoa não precisa de saber muito, as melhores pessoas que eu conheci, que ficaram marcadas na minha vida para sempre foram pessoas que não sabiam muito

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.3 Competências	
SUB-CATEGORIA: 2.3.2 Competência Social	
1A60	mas hoje em dia cada vez mais o professor tem que ter outro tipo de competências, não só científicas mas também competências sociais
1A62	Bom, mas essencialmente competências sociais porque os garotos são mais exigentes, têm outro tipo de actividades, têm famílias problemáticas cada vez mais se vê isto, então no meio urbano, porque tudo isto entra em linha de conta, e portanto
1A73	portanto temos que ser pais, professores, enfermeiros, médicos, psicólogos, avós, tios... enfim, um pouco de tudo... e isto é muito difícil é de facto muito difícil...
	assistente social - acompanhamento
1A80	a propósito das competências, nós tentamos abordar todos os aspectos da vida necessários à criança, mas nós sabemos que os pais e a família são uma fonte muito grande onde eles vão buscar os exemplos e, apesar de nós lhes dizermos, ou mostrarmos através da postura, se os pais, a vizinhança, a família dá outros exemplos...
1B71	Saberes? Eu acho que o professor deve ter... eu acho, devido à minha experiência no passado, eu acho que o professor deve saber gerir problemas dentro da sala
1B72	e eu penso que o professor tem que ter bom senso, mas para além disso, para mim
1B105	Claro, por exemplo nós este ano, um ano em que temos... no fundo o nosso grande trabalho que temos, temos incidido muito sobre o saber estar numa sala de aula, portanto o saberem ouvir, porque temos diálogos e portanto eles tem que saber ouvir
1B106	têm que esperar para poderem participar
1B107	tem também que se são mais agressivos ou... são chamados ou por nós ou por um colega que aquela não é a maneira melhor da atitude, que tem não é
1C85	A gente às vezes faz coisas que de certeza que o professor não iria fazer, só que eu nunca tive lá, sempre fui daqui, por isso em relação... acho que um professor aqui deve ser muito amigo dos alunos, deve compreendê-los, deve conseguir também separar as emoções que algumas situações lhe causam, não é?
1C89	mas essencialmente eu acho que, aqui na Casa Pia as competências é saber ouvir os miúdos e ajudá-los, mas sempre de forma a não ser influenciado, porque eu acho que isso é importante, porque eles também são espertos e de vez em quando...
1D48	mas algumas das competências que eu acho mais importantes tem a ver com a parte da relação com os alunos, na postura e na maneira de estar e ter um certo...
1D53	E a parte afectiva, a maneira de lidar, a relação entre professor e aluno acho que é muito importante
1D59	Mas é muito importante que gostem e que o professor consiga cativar e, aí é muito mais fácil, se conseguirmos cativá-los é muito mais fácil pô-los a trabalhar e conseguir que eles...
1E84	e também uma demonstração que os adultos erram, e que os nossos amigos erram, e que os nossos pais erram, e os nossos professores eram, todo o mundo erra
1E86	Porque nós temos a ideia que os nossos amigos não erram, não fazem coisas feias nem nada, nem os nossos pais, nem nossos vizinhos e nós aproveitamos isso para trabalhar um pouco esses valores. Como somos duas dá para fazer por que são duas cabeças
1E132	Mas que sabiam lidar comigo. Saber lidar com uma pessoa, saber lidar, tem que me valorizar como pessoa, porque o importante não é saber valorizar o trabalho da professora, mas o do

	aluno. As pessoas que sabem muito valorizam o seu próprio trabalho

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.3 Competências	
SUB-CATEGORIA: 2.3.3 Competência Administrativa	
1A65	Mas, hoje em dia, como o professor vive num meio cada vez mais burocrático o professor também têm de ter competências administrativas cada vez maiores, porque temos que fazer <i>n</i> documentos, a escola tem de produzir <i>n</i> documentos
1A66	qualquer dia um professor é também um escritor, e portanto há que fazer projectos curriculares, regulamentos, projectos educativos, enfim, documentos que não são muito simples de fazer e muito pequenos, precisam de ser revistos constantemente, acompanhar a legislação, enfim
1A70	aliás eu penso que o trabalho com os alunos, neste momento, para cada professor não deve ser mais do que 40% do seu trabalho efectivo, porque depois tem o outro trabalho que é feito com os pares ou com os órgãos administrativos da escola etc, que se calhar já corresponde a 60% do trabalho que faz
1C119	Os papéis, eu gosto mais é de estar com os miúdos quando me mandam mexer em papéis... e agora é pior porque estou cada vez mais velha...
1C120	antigamente ainda tinha facilidade em lidar com papéis, mas agora os papéis dos directores de turma, o papel da sequencialização e depois é o papel das visitas de estudo, e depois é o das faltas e depois é o das... ah! Olha é um pandemónio, olha eu vou por tudo do mesmo saco!

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.3 Competências	
SUB-CATEGORIA: 2.3.4 Competência de Aprendizagem/adaptação	
1A67	há cada vez mais competências a ser exigidas aos professores, são difíceis de abarcar realmente e exigem muita actualização. Nomeadamente as novas áreas curriculares
1A68	e a carreira docente é terrível nesse campo, cada vez que muda o governo, muda uma orientação, novas áreas curriculares, novas disciplinas, novos programas, e o professor tem de ser por a par, desenrasque-se, há uma disciplina nova, leccione-a, há conteúdos novos leccione-se
1A69	enfim, é muito difícil hoje em dia ser professor e cada vez mais são exigidas competência e há um leque tão grande de competências que a pessoa por vezes vê-se em graves dificuldades para conseguir acompanhar todas satisfatoriamente porque hoje em dia não temos que trabalhar só com a turma
1A72	Portanto, cada vez mais a sociedade nos exige competências diferentes para dar respostas a situações diferentes
1A88	mas a questão que agora se põe é “até que ponto, sem mudar a organização da escola, sem dar recursos à escola, a tal disponibilidade para pensar como utilizar os recursos e utilizá-los na prática
1A93	Mas o problema agora aqui põe-se em haver estudos de caso e resultados concretos em que nos baseemos para aplicar determinadas situações. Não podemos estar sempre a utilizar sempre as crianças como cobaias e partir do zero. Se houver casos concretos de outros países, de

	determinadas situações, eles devem ser divulgados, estudados e analisados para ver até que ponto podem ser implementados
1A94	e até para as pessoas se sentirem motivadas, sabendo como é que corre o processo, que resultados é que são esperáveis, etc
1C5	eu acho que antigamente não era assim... agora está pior
1E50	e recebemos muitas críticas e já prevíamos isso as mudanças eles geram a critica e acho muito bem, é sinal que algo mudou, não é?
1E57	Por ser diferente, mas eu acho que todas as mudanças geram isso, não é? Já era esperado, eu não tenho problema nenhum e para mim isso surgiu como uma coisa positiva
1E72	e sair da sala com a vontade de, com a sensação de que também levo alguma coisa, não é? Geralmente levo muito, muita coisa também
1E107	Mas, eu acho que, não são os professores que mudam, que muda a planificação, que muda a maneira de estar, de actuar, e essas mudanças não ocorrem de um dia para o outro
1E108	há o descontentamento, primeiro, não é? No momento que eu fiquei descontente com aquilo que fazia, tinha que mudar, ou de profissão ou a maneira de estar dentro da educação, e como eu não queria mudar de profissão acho que o caminho mais fácil, mais agradável seria uma mudança de atitude perante a educação
1E129	. é mais fácil trabalhar igual, então se não der certo elas vão ter que voltar a trabalhar com o livrinho, vão ter que fazer isso, olha bem feito, ainda bem... e, eu vou continuar a trabalhar assim porque assim deve ser bom, quero lá saber como é que é, o que elas fazem. Mas eu não consigo me distanciar disso, isso me maltrata um pouco
1E130	. Eu acho que deve ser uma pessoa extremamente... deve ter principalmente como competência uma predisposição à mudança
1E134	E tentar ser capaz de aprender a modificar, com a sua experiência, com a sua profissão, com a sua investigação, aprender a modificar comportamentos, que ele considere
1E136	e eu acho que as competências dos professores têm de ser: saber ouvir e ler, saber pesquisar, investigar, saber
1E137	nós ainda estamos muito longe, a educação está muito atrás do mundo, o mundo avançou muito e a educação vai muito devagarinho, então temos que correr atrás, e quanto mais depressa melhor, não é? porque é cem anos de diferença, mais ou menos, é verdade ou não é?
1E138	Há cem anos atrás os teus bisavós se sentavam e tinham um professor à frente, pois é! Quer dizer nós a estamos anos-luz, e estas crianças, estes jovens... eles têm outros interesses
1E139	então nós professores a competência maior é saber acompanhar o tempo, e ter a cabeça jovem... em primeiro, lugar ter a cabeça da idade deles

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.3 Competências	
SUB-CATEGORIA: 2.3.5 Competência Pedagógica	
1A64	nesta faixa etária, dos mais novos, as competências sociais do professor são muito necessárias e uma disponibilidade para um acompanhamento, eu diria quase a tempo inteiro, mas nos maiorzinhos já são mais autónomos, mais independentes e conseguem orientar-se um bocadinho mais, mesmo a nível familiar o acompanhamento afectivo, não sejam bem acompanhados já conseguem suprir algumas lacunas, e não reflectem tanto isso, já os pequeninos reflectem imenso as famílias que têm e portanto a nível das competências sócias os professores têm que ter imensas
1A77	O professor hoje em dia é apenas um orientador, porque há matérias que já são bastante satisfatórios
1A78	há recursos, por exemplo, mediatizados: televisão, produtos informáticos, cd-rom, etc, em que a participação do professor na aprendizagem é mais pobrezinha, mas é claro que depende um pouco...

1A79	é claro que depende de que “aprendizagens” é que estamos a falar: é aquela aprendizagem currículo lectivo, digamos assim, ou a nível de competências sociais e familiares, porque nós aqui tentamos sempre e
1A81	Mas eu penso que sim, pelo menos no nosso país, no geral a escola tem muita influência na aprendizagem dos alunos e o professor ainda é central na transmissão dos conteúdos
1B103	mas que eles percebam realmente que não é por autoridade mas que é necessário a disciplina porque só através disso é que pode haver aprendizagem
1C19	Não, eu dou-lhes o tema, eu sei que são miúdos do sexto ano, sei que depois vou ter que falar novamente, mas é só para eles sentirem aquele impacto entre não saberem nada e terem que apresentar, mas eles aceitam..., uns melhor do que outros, mas todos acabam por fazer. Isto faço de vez em quando
1C20	quando acho que eles também estão muito habituados a nós fazermos tudo, então vamos lá fazer isto de maneira diferente para...
1C106	Claro que esta escola é importante, até para pesquisar, eles às vezes na Internet eles também precisam de ser orientados, fazer uma orientação, não é desde pequenos desde bebés que eles conseguem fazer isso
1D49	ter capacidade de se adaptar e quando eu digo adaptar não é ser o porreirinho que deixa fazer tudo, saber lidar, ou tentar saber lidar com os alunos
1D50	Ser um educador, acima de tudo, além de ser professor de matemática, ou disto ou daquilo, ser um educador. Acho que isso é muito importante
1D52	A parte pedagógica, a maneira de conduzir as aulas, não é só os materiais, tudo, tudo na aula. A parte pedagógica
1D55	Tem muito a ver com a capacidade que o professor tem de motivar o aluno, de puxar pelo aluno, de incentivar, tem muito a ver com isso
1D93	Acho que é um trabalho e, um esforço, que nós devemos fazer, e um trabalho que passa pelos professores, mostrar uma aplicação das coisas, cada vez é mais importante e tentar sempre ligar as coisas à realidade. E na sociedade em que estamos é mesmo essencial
1D94	Eu tento fazer isso, às vezes há conteúdos em que é um bocadinho complicado, mas para a idade deles, com aquilo que eles conseguem fazer, com a bagagem que têm eles vêem a aplicação das coisas na prática, mas em algumas matérias é um bocadinho complicado, noutras é fácil, é simples e gostam e aderem bem...
1E70	Eu acho que o melhor recurso dentro de uma sala de aula é a preparação do professor, para estar ali
1E71	é o saber estar com os alunos, não o estar para os alunos, é com os alunos. É nesse tipo de educação que eu acredito, é o estar com os alunos
1E83	Mas assumimos o nosso erro para estas crianças, até para dar o exemplo, entre aspas, um exemplo
1E85	e que é importante errar também, e importante é reconhecer o erro
1E98	e acho que no final do ano isto vai ser uma coisa ótima, um trabalho, eu não sei o que vai sair dali, mas vai sair alguma coisa! E a partir daquilo ali nós notamos que houve uma evolução ou uma regressão, um aluno nosso que vai a casa e a partir daí ele... mas ele tinha adquirido tais competências que perdeu, o que é? alguma coisa houve
1E133	eu acho que o professor tem de ter a capacidade de ouvir, é uma das competências importantíssimas, saber ouvir. Saber ouvir tudo!
1E146	Por exemplo, eu acho que o meu marido torna... ele ensina o aparelho circulatório, para os alunos dele, então ele vai ao talho e compra coraçõezinhos e leva... quer dizer, aquilo é pouco interessante mas ele põem uma bata branca e vão para o laboratório e ficam fascinados por aquilo, não é?
1E147	e aprendem tudo... e levam o coração para casa, ou os pulmões porque aquilo deu prazer, eles tocaram, eles riram, não é que ele seja o professor perfeito, acho que não é, ninguém é, mas acho que torna, eu digo um exemplo
1E148	torna muito interessante as coisas às vezes pouco interessantes, e é essa maneira que nós podemos atingir determinado valor, tornar interessante, útil o que eles estão aprendendo
1E156	E como é que vamos moderar conflitos, se não sabemos moderar os nossos? Eu acho isso engraçado

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.4 Dificuldades	
SUB-CATEGORIA: 2.4.1 Multiplicidade de tarefas	
1A10.	Bom, não há um modelo único, digamos assim.
1A82	Eu penso que se ligam sobretudo com a disparidade de tarefas e competências que nós temos que exercer hoje em dia
1A84	Porque como nos exigem n tarefas, a produção de n documentos, a presença em n reuniões, a actualização permanente quer de legislação quer de conteúdos disciplinares a leccionar, etc, aquela disponibilidade que é necessária para pensar com prazer “o que é que vou fazer?”, essa é uma das primeiras dificuldades
1C66	também é falha nossa, porque nós também temos que levar a sério, não é que não se leve a sério mas, lá está, depois acaba por ser tanta outras coisas, que não dá...
1D43	e tudo o resto do trabalho que temos no colégio ocupa-nos muito tempo e acho que às vezes precisava de mais tempo, mas aí a culpa é minha claro, mais tempo para preparar materiais, fazer as planificações mesmo das aulas

TEMA: 1. Desempenho do papel do professor

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.4 Dificuldades	
SUB-CATEGORIA: 2.4.2 Tempo	
1A26	todas permitem variar, é a questão de termos disponibilidade e de ter tempo para pensar nas estratégias a utilizar e os materiais a utilizar, mas mesmo qualquer notícia de jornal ou de televisão muitas vezes pode ser levada para as aulas e funcionar ou
1A36	A planificação é mais ou menos morosa, eu acho sobretudo que o professor precisa de ter tempo para ter ideias, ter disponibilidade faz-nos ter as ideias. Eu sinto que tenho mais ideias para abordar determinadas questões, quando não tenho assuntos a encher-me de preocupações, não é? Eu acho que isso passa-se um bocadinho com toda a gente. Quando estamos mais disponíveis somos capazes de lembrar mais, olha possa abordar desta maneira, ou posso abordar daquela
1A37	Portanto, como estamos um bocadinho carregados de trabalho, temos um bocadinho mais dificuldade em ser criativos, a verdade é essa! E, portanto sentimos, por vezes, modos mais tradicionais
1A49	Bom, vamos lá ver... quando eu tenho mais tempo eu planifico a aula propriamente dita, que a planificação anual ou trimestral para a aula e tento seguir a planificação na aula
1A57	Dificuldades, as dificuldades na planificação... eu penso que sobretudo se põe ao nível daquela disponibilidade para pensar em estratégias e actividades mais atractivas que às vezes realmente a pessoa tem de ter um bocadinho de tempo para ter umas ideias diferentes, se calhar... sobretudo isso, tempo para pensar em coisas diferentes para fazer, num geral não é
1A71	portanto a tal disponibilidade para pensar em estratégias, novos modos de abordagem e até para ter uma certa disponibilidade para a tal necessidade afectiva, sobretudo nos mais pequenos, é um bocadinho difícil de conseguir
1A83	É uma falta de tempo gritante que cada vez mais começamos a ter para a tal disponibilidade em que podemos pensar como é que vamos ensinar, como é que vamos trabalhar com os alunos, eu penso que essa é a dificuldade mais gritante que todos temos

1A90	realmente a disponibilidade é fundamental, com esta disparidade de tarefas que são exigidas aos professores, às tantas não temos essa criatividade, não temos, eu por mim sinto isso
1A114	Eu tenho que pensar em estratégias para no próximo ano, cá está a disponibilidade, para arrumar as ideias e pensar em estratégias, como é que eu vou abordar alguns alunos e atitudes que eu posso vir a ter e tal, para contornar certos obstáculos, porque eles são os <i>obstáculoszinhos</i> de vez em quando, portanto tenho que ter uma certa disponibilidade para vir com disposição para pensar em estratégias, etc
1B49	agora dá é muito mais trabalho por trás [a planificação], porque às vezes as trinta e cinco horas não chegam, portanto as horas que nós temos da componente não lectiva, que são dez horas
1B50	às vezes não chegam para este tipo de trabalho, porque muitas vezes precisamos de muito mais tempo para fazer as coisas, porque temos sempre trabalho de casa para fazer, grelhas e outras coisas para fazer
1D19	. eu gostava de ter mais tempo para, e aí é falha minha claro, ter mais tempo para preparar aulas com outro tipo de materiais, estes materiais assim
1D33	A planificação que eu faço das aulas? Há alturas em que tenho mais tempo para pensar nisso, e há alturas em que tenho menos, não é?
1D68	outra que eu já falei, conseguir ter tempo para preparar as aulas, para preparar coisas novas, coisas diferentes

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.4 Dificuldades	
SUB-CATEGORIA: 2.4.3 Equipamento	
1A85	Outra dificuldade prende-se um pouco com os equipamentos das escolas, talvez também... vamos lá ver uma escola pode ter equipamento e eu não ter disponibilidade, ou a escola não estar organizada para eu o utilizar
1A86	Ora bem, hoje em dia a sociedade é mais competitiva, é uma sociedade completamente diferente, mudou muito e o saber tem hoje recursos completamente diferentes, daqueles que tinha há 30 anos atrás e
1D67	Depois, outras dificuldades, às vezes as condições que as escolas oferecem para trabalhar

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.4 Dificuldades	
SUB-CATEGORIA: 2.4.4 Adaptação à mudança	
1D62	A diversidade de alunos e a diversidade de comportamentos na mesma turma, ter miúdos tão diferentes. Cada ano tenho tido miúdos muito diferentes e
1D63	tenho que fazer um esforço muito grande para me adaptar à diferença de idades. No ano passado tive alunos muito mais velhos do que tenho este ano
1D64	e eu noto que há um período de ajustamento, tenho que me ajustar à maneira de conversar com eles, há maneira de falar, de explicar as matérias, a linguagem, a maneira de chamar a atenção, de repreender, tudo isso é diferente porque são idades diferentes
1D65	Essa é uma dificuldade que eu tenho encontrado estes anos todos. Estar constantemente a mudar de faixa etária e até de localização, já tive em Lisboa, já tive fora de Lisboa. Estar sempre a

	mudar exige um ajustamento
1D66	Acho que por outro lado já vou ganhando alguma experiência

TEMA: 2. DESEMPENHO DO PAPEL DO PROFESSOR CATEGORIA: 2.4 Dificuldades	
SUB-CATEGORIA: 2.4.5 Indisciplina/Disciplina	
1A118	Com outros acho que perdi a paciência, confesso, e vou ter que recarregar as baterias porque tenho que vir com uma boa dose de paciência outra vez no próximo período com eles, tenho que ver como lhes dou a volta, aí está! não sei muito bem ainda, mas tem que ser e portanto
1B31	eu por exemplo noto que até o estar na sala de aula os miúdos acho-os mais calmos e tudo e penso que isso também pode ter a ver pelo facto de estarmos as duas a trabalhar e de nos ajudarmos uma à outra... eu só vejo coisas boas, não é
1B36	porque muitos dos conflitos são capazes de ser sanados, acho eu... e eu também tenho esta visão, sempre tive e agora que me foi dada a oportunidade... aproveitamos [está a referir-se ao par pedagógico]
1B74	Isso é verdade, nestes pequeninos não se nota, mas nos mais velhos, qualquer coisa eles resolvem dar um pontapé, um beliscão, com o atirar coisas, realmente há miúdos muito agressivos nesta idade
1B89	Não ligam muito à escola, não se interessam por ela, desinteressam-se muitas vezes, e causam conflitos, até às vezes...
1B110	a saberem estar, na sala de aula, e depois também vêm se um colega se porta mal <i>ah! Não podes pegar nessa cor porque tu gritaste ou empurraste no corredor</i> , ou pronto <i>na sala de aula fizeste</i>
1C9	às vezes questiono-me: <i>o que é que eu tive a fazer no ano passado numa turma para este ano estarem outra vez na mesma...</i> não sei
1C27	com estes no dia em que eu pergunto o que eles querem fazer, é quando corre pior a aula, porque eu lhes perguntei mas vocês querem fazer assim alguma coisa em especial
1C28	a professora já fez teste... bem é quando eles se batem mais, é quando há mais confusões
1C35	Os 90 minutos nunca são 90 minutos... no outro dia estava a perguntar ao Tiago porque eu senti tão triste, olha lá Tiago, tu tiveste aulas antes de mim, o que é que se passou, eles tiveram bem? Não Carla, eles comigo também tiveram mal...
1C36	Depois eles aprendem uma Música na aula de Sons e Corpo e vêm tocar para a minha, ou vêm cantar e depois batem, e dançam, quer dizer... de 90 ficam 20 no máximo, para tu dares matéria
1C43	aliás ela [a única aluna da turma] hoje até começou, ela mesmo, à tarefa dentro da sala, uma coisa que nunca tinha acontecido, e eu... Ó Susana porque é que... Ó professora porque eles também me estão a bater... e depois eles têm tanta força que eu não me vou lá meter no meio...
1C44	hoje fui meter-me no meio e afastei-o e ele tem mais força do que eu, e eu a tentar impor-me então o que é que foi, mas é impossível porque depois eles começam outra vez e deitam-se no chão, e depois uns em cima dos outros, olha, hoje foi mesmo... já estava melhor...
1C45	tínhamos um progresso a meio do primeiro período, mas agora não sei o que é que se passa... isto de uma maneira geral, só isto...
1C47	mas elas [o par pedagógico] agora estão a trabalhar individualmente porque em grupos... as tesouras, as régua, as borrachas voavam de lado para o outro... agora para o início do segundo período pensamos em várias estratégias, na forma de estar com eles... vamos ver, mas realmente...
1C52	eh! A outra parte pesa [a indisciplina] tanto que para nós tem sido muito difícil, realmente...
1C54	Agora, deveria ser lá dentro, porque são dez, levá-los para fora, eu sou sozinha, há disciplinas em que tem par pedagógico, são duas, dá para dividir a turma, agora na minha disciplina não

1C67	agora na Tutoria, estamos a ver o comportamento deles, eles dizem quais são os comportamentos que têm na sala de aula, quais os que devem ter, as regras, não imaginas com oito professores dentro da sala de aula, com oito alunos como é que é aquilo, aquele pandemónio, ah! E a solução para tudo é a suspensão. Não pode ser, não é?
1C68	E depois nós vamos aplicar aquilo que eles dizem?
1C75	Todos [conselho de turma] nos queixamos do mesmo...
1C93	Sim, mas até mesmo aqui dentro da escola viver as situações, mas também não dramatizar muito, é muito importante... se bem que agora, eu estou a ver que isto era quando não havia tantos problemas de comportamento...
1C94	Acho que estão a trazer outros problemas, ou seja, que nos afecta a nós, quando os miúdos são mal-educados, quando são violentos, quando não estão minimamente interessados, mas sobretudo quando são violentos isso...
1C96	acredito que para mais professores, até porque há professores aqui que têm muitas dificuldades, então com a direcção de turma que eu agora tenho, quer dizer, passam-se coisas inimagináveis, que comigo não se passam...
1C97	e então eu ponho-me a pensar então se comigo não se passam e eu ando assim, que fará para os outros, não é?
1C99	é quantas vezes é que tu atiraste o lápis e sabes que não podes atirar, ou quantas vezes tu te levantas para dares um estalo a um colega, que eles fazem, ou se tu tiras o chapéu quando tu entras na sala de aula, ou se tu mastigas pastilhas, quer dizer perguntar-lhes quais são as situações que ocorrem na sala que eles sabem que não deveriam ocorrer, as mais absurdas que nós às vezes nem imaginamos que se passam, as outras... ou quantas vezes e metes dentro do armário, ou por cima do armário?
1C100	Quer dizer isto era inimaginável há uns tempos atrás, não? Agora parece que já não é... eles sabem que não podem, e era arranjar uma cartolina grande, que eu já pedi à professora de EVT, por aluno, todas essas situações, por disciplina e depois eles avaliam-se no final da semana
1C101	depois saberia se houvesse bons resultados, para eles não diria bons mas para os professores já seriam satisfatórios, também não se pode pedir tudo aos meninos no primeiro mês
1C102	fazíamos uma visita de estudo assim, maiorzita, assim melhor, no final do período, quer dizer que eles tentassem melhorar o comportamento para um objectivo que era uma visita que eles gostem... pelo menos uma que fossem
1C132	e nós insistimos, <i>então não queres tirar um curso, na Casa Pia há vários cursos, podias ir para um curso porque também na tua situação no ensino regular não sabemos se com o teu comportamento se os outros colégios te vão aceitar, portas-te mal</i> , quer dizer, nós tentamos alertar para isto e eles continuam, tanto faz!
1C156	quer dizer, aquela turma é especial porque eu ultimamente não tenho conseguido resolver todos os conflitos, mas de uma maneira geral eu consigo resolver qualquer conflito que haja ou qualquer situação consigo resolver com eles na sala de aula... com aqueles é que é muito difícil, não quer dizer que não se resolva, só que às vezes não é da melhor maneira, quando eles andam à tarefa ou isso, não é da melhor maneira, umas vezes tento separá-los, mas nem sempre, porque chega um ponto em que tu estás cansada... porque quando um bate num e depois vai bater noutro, quer dizer não fazes mais nada... e então depois os outros que alguns estão atentos vais... quer dizer... é um caso surreal... mas todas as outras não...
1D7	O 6°C já é completamente diferente, está a haver problemas de comportamento, porque existem alunos que estão a perturbar a turma toda, porque começam por espalhar pela turma, apesar de na turma haverem alunos com mais capacidade, no 6°C do que no 6ºA, mas o comportamento acho que está a perturbar o trabalho na aula
1D69	Uma dificuldade aqui nesta escola são os alunos muito difíceis, muito complicados, com muitos problemas, em que eu em certas situações não sei muito bem como lidar, como ajudar, como é que ajudo aquele aluno
1D71	e às vezes é muito complicado numa aula têm mais de metade do tempo a chamar a atenção para a maneira de falarem e à agressividade que têm uns com os outros
1D72.	ou a maneira incorrecta como me responderam a mim, quer dizer, passo montes de tempo da aula a chamar a atenção para essas coisas, que tem a ver com a maneira de estar e com a falta de educação, enfim
1D73	e pouco tempo a trabalhar ou a tentar que eles façam alguma coisa de matemática, com programas que temos de cumprir, que tentamos sempre cumprir, dar a matérias, prepará-los
1D107	Problemas graves... não tive assim nenhum, ou quando aconteceu uma situação assim, a gente conversava e tentei resolver conversando e, conhecemo-nos há pouco tempo mas acho que

	posso dizer que tenho uma boa relação com eles

TEMA: 3. Desempenho do papel de Aluno

TEMA: 3. DESEMPENHO DO PAPEL DE ALUNO CATEGORIA: 3.1 Características pessoais	
SUB-CATEGORIA: 3.1.1 Meio Social	
1A97	Há diferentes expectativas, também tem muito a ver com as expectativas familiares que lhes é inculcada. Há alunos que têm altas expectativas em relação à escola, mas a escola para eles é um processo dinâmico, não começa e acaba, não é uma gaveta fechada, é uma parte evolutiva da vida deles, portanto eles têm essas expectativas altas são lhes transmitidas pelas famílias, são famílias exigentes, e portanto os alunos esperam algo da escola, por vezes concretizam, outras não
1C112	os pais têm muito peso, bastante... e então? Os pais daqui? Daqui e doutros, não é? Não é só aqui...
1C131	quer dizer eu acho que é preocupante, muito preocupante, porque eles tem vivências de rua, não é? e outras que nós nem imaginamos, e às vezes nem quero imaginar... e eles não querem saber
1C137	Mas também no fundo eles também não tem, eles em casa não tem, e isso a gente sabe! Porque eles não saem com os pais, alguns não tem tanto carinho e às vezes não sei se não é uma autodefesa deles, alguns será, nem todos, mas nalguns é...
1C138	porque eu tenho reparado isso com a turma dos currículos alternativos, o comportamento que eles têm é derivado muito aos pais, porque primeiro de educarmos os alunos devíamos educar os pais
1C139	realmente, às vezes passa-se com cada uma que uma pessoa nem sonha, mas eles tem estas atitudes e às vezes de autodefesa e de negligência ou de passar ao lado, porque muitas vezes para se defenderem de coisas que eles vivem em casa e lá fora
1C141	se o aluno não gosta, se o aluno rejeita, se o aluno sai fora da sala e não diz nada, e o professor age normalmente, tenta ir falar com o miúdo, mas ele... e depois em conversa com o professor de educação especial, chegamos à conclusão que ele tem um pai que tanto o abandona como também o protege muito e o aluno vendo o professor com aquela postura, porque ele é todo entroncado a preocupar-se com ele... aquilo é uma maneira de ele se defender...

TEMA: 3. DESEMPENHO DO PAPEL DE ALUNO CATEGORIA: 3.1 Características pessoais	
SUB-CATEGORIA: 3.1.2 Maturidade	
1A106	Agora, é preciso que ele tenha uma certa maturidade para poder compreender que terá influência o seu comportamento, a sua atitude, as actividades, as ideias, a maneira de pensar, tudo tem reflexos na aprendizagem. Portanto, o aluno só começa a ter consciência disso quando tem alguma maturidade, quando são miúdos muito jovens não tem essa consciência
1C64	E para eles [alunos] as metas tem de ser curtas, agora se estás a fazer uma coisa só para daqui a

	dois ou três meses eles também não têm brio, por exemplo, no caso dos postais de natal, um dos objectivos era vender os postais, claro que os postais ficaram muito bonitos, com a ajuda dos professores, ficaram muito bonitos, mas depois acabaram também por não ter tempo para os vender, agora pensam em fazer um livro, já pensaram isso no primeiro período, fazer um livro, convidar um ou dois jogadores de futebol para virem cá, quer dizer têm as ideias, só que o jogador de futebol tinha que vir cá na semana a seguir, não é?
1C65	Não! são deles, são [ideias para dinamizar aulas]. E o livro também, fazer várias histórias construindo o livro e até se podia publicar e tudo, mas depois acaba por não...
1D92	Mas na idade deles também... um exercício de raciocínio, o que é que é isso? Eles gostam de ver aplicações mesmo, se não vê uma aplicação logo rápida daquela equação ou daquela expressão que estamos a desenvolver, acham que aquilo não tem aplicação nenhuma

TEMA: 3. DESEMPENHO DO PAPEL DE ALUNO CATEGORIA: 3.1 Características pessoais	
SUB-CATEGORIA: 3.1.3 Estadio na escolaridade	
1A108	Portanto, acho que só os alunos mais velhos é que têm uma certa autonomia para ter consciência disso, os mais novos, por vezes, não tem consciência que os comportamentos que têm, positivos ou negativos, têm influência na aprendizagem

TEMA: 3. DESEMPENHO DO PAPEL DE ALUNO CATEGORIA: 3.1 Características pessoais	
SUB-CATEGORIA: 3.1.4 Expectativas	
1A98	Temos depois outro tipo de situações, em que as escolas não dizem nada aos alunos, eles não tem expectativas nenhuma em relação à escola e também não tem expectativas de vida propriamente. As famílias também não lhes inculcam expectativas nenhuma mesmo associadas, enfim, eu acho que são crianças que no geral não têm nenhuma expectativa, portanto a escola nada lhes diz
1A99	No entanto, há uma percentagem, vamos lá ver isto não são dois grupos fechados e uns oriundos de famílias desestruturadas e outros não. Pode haver no grupo de famílias estruturadas crianças que também não têm expectativas em relação à escola, por características diversas do meio familiar. E, há aqueles que vindo de uma família desestruturada se agarram à escola, como sendo um meio minimamente organizado e às vezes o único que eles conhecem e conseguem inserir-se, adaptar-se à vida na escola e a partir daí ter algumas expectativas de vida
1A105	O aluno pode influir muito na sua aprendizagem, é óbvio. Se ele não quiser aprender, não aprende
1A107	Influem de forma exógena, portanto digamos que comportamentos que eles poderão ter consciência de que aquele comportamento influi, vamos lá ver um aluno habituado a organizar-se que têm cadernos diários muito bem organizados, materiais organizados, esse aluno está a influir na sua aprendizagem mesmo que a organização lhe tenha sido inculcada do exterior e não lhe tenha sido ele próprio a valorizar a organização
1A109	Só com determinada maturidade... também é evidente que até um certo nível de escolaridade as coisas são de uma forma, a partir desse nível de escolaridade em que o ensino é mais selectivo

	eles têm que ter ritmos de trabalho, muito diferentes, de organização maior, autonomia, capacidade de pesquisa, etc
1A110	até um determinado nível ele pode ir andando, à tona, mas, independentemente de ter muito marcado em si certas competências que lhe permitam ter bons resultados escolares, digamos assim, naquele meio termo o sistema escolar está feito de tal maneira, que o aluno do meio termo aguenta-se perfeitamente, mesmo que não tenha essas competências adquiridas
1A111	mas se não for um aluno que perde os materiais, que destrói etc, ele vai aguentando pelo menos até meio da escolaridade do ensino obrigatório e conseguirá obter resultados satisfatórios, isto a nível de alguns princípios organizativos
1A125	mas também se são alunos novos adaptam-se, aprendem as regras num instante, e sabem qual é o <i>modos vivendi</i> e portanto adaptam-se rapidamente, portanto há aspectos positivos e negativos
1B85	Em relação a esta turma, ainda não sei... mas no ano passado fiz um inquérito aos miúdos e é engraçado que os miúdos tinham uma boa expectativa, eles achavam que iam chegar longe, que sabiam muito, que pronto, que conseguiam chegar onde queriam
1B86	Muitos miúdos não vêm grande vantagem na aprendizagem, mas eu penso que
1B87	aqui em relação aos nossos miúdos se calhar os próprios pais também não valorizam muito a escola, e eu penso que isso também tem a ver com o facto dos pais não valorizarem a escola
1B88	nas turmas onde há dois ou três em que os pais valorizam a escola, eles acabam por valorizar, aquelas em que isso não acontece os miúdos tem expectativas baixas, não é?
1C34	a matemática com eles é extremamente difícil, há dois ou três que gostam da matemática, há por exemplo um que é muito inteligente, ele é capaz de resolver uns problemas mais difíceis, mesmo aqueles que até eu fico a pensar, ele também demora o seu tempo mas consegue sempre resolver... só que depois tudo o resto...
1C125	Eu acho que eles não tem expectativas nenhuma, porque ainda ontem fui com o grupinho dos que se portam mal da minha turma à psicóloga e à assistente social, eles portam-se tão mal, tão mal que nós agora regularmente, eu com eles os quatro, e perguntámos o que é que eles achavam da escola, o que é que eles queriam ser quando fossem grandes, e eles não sabem, o que é que andam cá a fazer e eles encolhem os ombros, se eles gostam ou não gostam da escola tanto lhes faz, se vão para a rua ou não também tanto lhes faz, mais uma falta, menos uma falta, quer dizer, não se...
1C128	Para eles, porque por exemplo, na turma em que eu tenho duas ou três... uma quer ser arquitecta, outra quer ser educadora, outra quer ser médica, e eu acho isso muito bem, vocês continuam no ensino regular, tem que estudar o quádruplo ou o quádruplo daquilo que estudam agora, mas eu acredito que com esforço vocês conseguem
1C129	só que lá está, são uns quatro ou cinco, já sabem, com esta idade que têm, já sabem aquilo que querem ser...
1C130	na altura eu lembro-me que sabia perfeitamente aquilo que queria, depois não foi nada daquilo que eu queria ser, mas já pensava, agora quando tenho alunos que são crescidos, que são repetentes, <i>então o que é que vocês querem ser? Ah! Nunca pensei nisso</i>
1C133	O que é que queres fazer da vida? AH! Tanto faz! Expectativas, eles não tem nenhuma!! Vêm só por vir, grande parte está aqui porque... e esta é também uma outra grande dificuldade
1C145	agora é difícil eles mentalizarem-se disso, muito difícil, porque pensam sempre que nós, ou os outros é que são os culpados das coisas... é incrível
1C147	agora até que ponto é que eles, sendo crianças conseguem perceber e ultrapassar esta questão, eles não conseguem, quando eu era criança eu também não pensava da mesma maneira que penso agora, mas como as realidades são diferentes já que eles vêm tanta coisa, e tomam consciência de tanta coisa, não é?
1C148	de outras coisa que até nem prestam, preocupa-me eles não terem consciência disto, porque hoje cada vez mais é preciso, só a partir deles é que eles conseguem fazer alguma coisa, e não estar à espera do outro, e nos estudos a mesma coisa
1C149	mesmo que sejam burrinhos, com muitas dificuldades, se eles não se ajudam a eles próprios nem essas dificuldades vão conseguir ultrapassar, então eu vou dizer a crianças de dez e onze anos...
1D6	As minhas turmas são duas do sexto ano, sétimo ano e oitavo ano. Muito diferentes as turmas. Por exemplo no 6ºA, apesar do comportamento ser mau, mas preocupam-se com as notas, preocupam-se com os resultados
1D56	Mas, há aulas em que o professor de quem gostaram lhes ficou marcado o resto da vida, ou um professor de quem eles gostaram fez com que gostassem dessa disciplina, às vezes um professor que não gostam faz com que também não gostem da disciplina

1D83	Alguns preocupam-se muito com os resultados, com o ter positiva ou ter negativa, ter boas notas e o primeiro pensamento que têm é em termos de nota e só depois o que é que eu aprendi, o que é que eu sei fazer, o que é que eu faço com isto que aprendi na escola. Primeiro que tudo é a classificação, é a nota, e
1D85	O mostrar para ter nota, para o professor dar a nota e, nem pensam o que é que aprenderam com isto que fizeram. A finalidade...
1D86	Se calhar por culpa também é da avaliação, e há avaliação qualitativa e há aquele peso
1D87	e acho que se habituaram a pensar assim e o passar ou não passar de ano
1D88	se calhar tem um bocado de culpa, se calhar tem também a ver com os professores, de toda a sociedade, quer dizer no final do ano o que é que se pergunta a um miúdo “passaste ou não passaste? Que notas é que tiveste?”, se calhar nem se pergunta “então o que é que aprendeste? O que é que gostaste de aprender?”
1D90	. e porque tudo se resume a uma nota, no final do período ou no final do ano e no passar ou não passar, e toda a gente se esquece, é geral, toda a gente se esquece um bocadinho o que é que andamos aqui a fazer, ou que os miúdos andam cá a fazer
1E121	e acho facilitador também as crianças estarem no primeiro ano, e não terem vícios, entre aspas, vícios de... não há comparações no sentido de ser melhor ou pior, facilitador do trabalho,
1E157	Eu acho que os alunos, neste momento, não estou falando dos meus alunos deste ano, eles não têm grande expectativas, aprender a ler é a expectativa maior deles é essa
1E158	As expectativas deles são muito pequena, pequena. Eu acho que nós adultos, não só professores, a sociedade geral, eu acho que os portugueses andam praticando uma política “tudo bem”, e o meu filho é português e eu acho isso nele
1E159	. Ele... vocês, portugueses têm poucas expectativas em relação assim, pronto... acham assim que o segundo lugar é bom, “tudo bem”, não é? Eu acho que não, eu penso que não! Deve ser por ter outra cultura, ser de um povo diferente
1E160	nós queremos o primeiro lugar, nem que a gente fique em último, e assim as expectativas de aprendizagem também são assim, as crianças, meninos, jovens não têm uma auto-estima muito boa, eles não acham que vão chegar muito longe, e os pais deles também não acham e os professores muito menos
1E162	Porque a escola têm poucas expectativas em relação a ele, à educação dele
1E164	A expectativa não é uma expectativa muito positiva, infelizmente não, não tem a escola como uma coisa positiva, porque não é!!
1E165	A escola não é uma coisa boa... não é bom para eles, não é agradável, é um sitio onde eles são punidos, onde são

TEMA: 3. DESEMPENHO DO PAPEL DE ALUNO CATEGORIA: 3.2 Relação com pares	
1C42	Sim, sim, aquela turma ali está... aliás, alguns miúdos não querem vir à escola mesmo por causa dos colegas que lhes batem dessa turma. As meninas... são oito rapazes e duas raparigas, há uma que já não vem desde o princípio do ano, e eles disseram ela tem medo de vir à escola por causa dos colegas da turma, e a outra menina também já disse à directora de turma que vai deixar de vir...

TEMA: 3. DESEMPENHO DO PAPEL DE ALUNO CATEGORIA: 3.3 Relação com o saber	
1A3	é o grupo dos alunos que transitaram do quarto ano de escolaridade aqui do colégio, mantiveram-se no colégio e esses alunos são alunos que estão com atenção nas aulas, em geral, são bastante interessados, valorizam a sua aprendizagem, não dão problemas de comportamento.
1A4	Tenho um grupo de alunos, que veio do exterior e foi inserido na turma que é realmente bastante problemático ao nível do comportamento.
1B93	Se o aluno for interessado, se o aluno estiver interessado e motivado para a escola é evidente que é um miúdo e ele próprio pode, digo não os nossos, mas à medida que sabem ler, eles próprios podem investigar, ler, procurar, desde que se mostrem interessados, desde que gostem da escola, eles próprios podem avançar, acho eu... podem ir aprofundando os seus próprios conhecimentos
1B94	com algum auxílio da escola, forçosamente, porque acho que sem isso era impossível, mas com a ajuda da escola, acho que eles podem ir até onde estiverem interessados
1C25	Portanto, nos outros anos anteriores nunca fiz [aulas por descoberta] porque eu comecei a fazer isto agora para ver se eles se interessavam mais,
1C30	eles não acham piada nenhuma, nenhuma, ou copiar e depois pintar, nada, nada, eles não têm interesse nenhum
1C31	É um bocado difícil, portanto e deveria de ser a partir daquilo que eles gostam que nós dávamos a aula, só que como eles não gostam de nada
1C32	e quando lhes dizemos o que querem fazer, ah tocar flauta, quero ir para a rua, eu pessoa tem que ser impor e arranjar alguma maneira...
1C33	Por exemplo, a estatística foi a última parte, foi a primeira turma, o primeiro ano em que os miúdos não acharam piada nenhuma à estatística! Todos os outros acham e é fácil, fazer os gráficos, fazer os pictogramas... é giríssimos, têm sempre boas notas, estes não acharam piada nenhuma, nenhuma, nem à moda, bem eu fiquei...
1C37	E na outra aula a seguir eles já se esqueceram de tudo, porque nestes 20 eles ainda estavam a olhar uns para os outros, acaba por não ficar quase nada, eles são 10, fica em 2 ou 3, aqueles que por si só já conseguem captar, todos os outros que têm dificuldades eu acredito que não fica nada, portanto é muito difícil
1C46	achas que alguma vez eles têm cabeça para pensar na matemática, são miúdos que ainda não estão integrados, mas é tudo, não é só a uma disciplina ou outra, porque sendo educar para a arte... eles nos sons e corpo também não... têm muitas dificuldades em avançar, em se mostrar aos outros, em Área de Projecto também deveriam fazer assim alguns trabalhos
1C59	que eu acho que para eles era bom para eles ficarem mais estimulados
1C60	então há lá um que diz mesmo que gosta muito de matemática, ele não percebe mas gosta da disciplina em si, e vai e tudo, e enquanto nas outras ele porta-se mal, naquela como ele gosta ele porta-se bem
1C105	eles agora tem a Internet, a televisão tem montes de coisas onde podem ir buscar outras aprendizagens, claro que esta é sempre a tradicional, não é?
1C126	não são todos, claro que depois nós também temos tendência a ver só esta parte negativa, mas de uma maneira geral é maior o peso daqueles que pensam assim, do que daqueles que não pensam
1C127	Sim são mais [alunos com expectativas negativas em relação à escola], mas olha que também não sei se o peso não será maior...
1C134	é uma barreira... e, é, porque eles depois não tem gosto, não tem força de vontade, e mesmo que tu faças o pino eles nunca acham piada, tu até podes pensar que vais fazer uma actividade muito engraçada, e na verdade é!
1C136	E digo-lhes mesmo tive aqui com tanto esforço, em casa, no computador, ou outra coisa qualquer e vocês... mesmo numa visita de estudo, vocês gostam de sair, se não é a esta, vamos

	a outra e vocês nunca ficam contentes com aquilo que nós vos damos!
1C143	Claro que sim... Para já o que lhes tenho dito muitas vezes é que se eles não quiserem aprender, se não tiverem força de vontade, de quererem aprender e mudar a vida, não sou eu que vou conseguir!
1D84	acho que às tantas se esquecem do que é que realmente é o objectivo que é aprender e o que podem fazer com as coisas que podem aprender aqui. A primeira coisa que vêm à ideias é, eu posso estar completamente errada mas é o que eu sinto, é a nota final, é a classificação
1D89	. E depois ouvem-se muito aquelas frases “mas para que é que isto me vai servir? Eu vou ser cabeleireira, para que é que preciso disto?”. E, se calhar é culpa de toda a gente, e nossa também, de darmos peso, de darmos tanto o argumento da avaliação
1D91	. que são as aprendizagens, e o que é que se faz com elas, ou o que não se faz... e os miúdos perguntam “para que é que eu preciso disto?” e, eu respondo “se calhar não vais utilizar mesmo, mesmo essa matéria, esse conteúdo que tivemos aqui a abordar, mas se calhar desenvolveu-te um bocadinho o raciocínio”, e eles ficam assim a olhar, ah!
1D95	em coisas mais abstractas é um bocadinho mais complicado e dizem, mas para que é que isto serve?
1D97	Logo à partida, o ter vontade, ou não, de aprender, ou de rejeitar, a sua maneira de estar perante a disciplina ou perante as aprendizagens
1D98	Não é sozinho, claro que não, não é um processo em que esteja sozinho, mas a sua predisposição a sua disponibilidade tem muita influência, ou por outro lado a sua rejeição. Se tem curiosidade se está disposto a aprender, tenta, procura, investiga e pergunta
1D99	Se rejeita é muito complicado, tudo o que está à sua volta tem influência, o professor, como já falamos, em casa, a família ou quem acolhe
1D100	tudo à sua volta, colegas, amigos, a sociedade em que vive, tudo, tudo o que está à sua volta
1D101	os temas, o que tem ou o que não tem, até a parte dos bens materiais, o que tem ou o que não tem, tudo isso tem influência. Mas a sua predisposição e vontade
1D102	pois há alunos que apesar de terem alguma dificuldade em termos de compreensão ou de aplicação de aquilo que aprendem, mas muita vontade, querem, querem, e tanto que querem que há sua maneira lá conseguem e realizam aprendizagens. Se calhar conseguem aprendizagens que os animam
1E166	O aluno é a sua própria aprendizagem é o aluno que aprende, o prazer de aprender e o como aprender é uma orientação de aprendizagem que é dada pelo professor, por mais ninguém, um professor não é apenas um monitor, é um professor e deve ser, e... mas eu acho que... eu só aprendo aquilo que quero, não é? e é assim sempre... eu conheço crianças que não aprenderam a falar, porque não querem, não vale a pena, é melhor estar calada, eu conheço, e se não quiserem aprender determinadas coisas não aprendem
1E167	e até é uma forma de punir, ou de... eu acho que o aluno influencia muito a sua própria aprendizagem, é a sua própria aprendizagem, ele é que organiza a sua própria aprendizagem dentro da sua própria cabeça da maneira que quiser, utiliza para que ele quiser. Eu acho que não se pode dividir uma coisa da outra

TEMA: 4. Desenvolvimento Profissional

TEMA: 4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CATEGORIA: 4.1 Aprendizagem Informal SUB-CATEGORIA: 4.1.1 Pesquisa	
1E12	e achamos que nesse momento da nossa carreira era importante... mudou alguma coisa e, procuramos, pesquisamos, não foi uma coisa de uma hora para a outra! Nós pensamos isso no

	começo do ano passado e começamos a pesquisar alguma coisa, na Internet, procuramos alguns livros de bibliografia de par pedagógico
1E35	voltar atrás, ler muito, tem que ter uma base teórica, isso é verdade, não adianta dizer que não, tem que ter e eu senti necessidade disso, muito, precisar muito, pesquisar muito, ver opinião diferente, ver muitas experiências porque vou à Internet e mandam-me logo para o Brasil porque tem muito mais coisas, é verdade
1E112	E comecei assim, quero fazer um projecto, quer fazer um plano, mas não tenho muito conhecimento teórico, preciso de teoria, então o que é que eu tenho que ler? Então lê este primeiro e depois aquele... e acabei estudando, mas eu acho que isso vem com a nossa profissão, o médico passa a vida inteira estudando, não é? e acho que a gente tem de estudar mesmo

TEMA: 4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CATEGORIA: 4.1 Aprendizagem Informal	
SUB-CATEGORIA: 4.1.2 Experiências pessoais	
1C76	Eu ainda por cima nunca fiz estágio, a minha planificação é aquilo que eu vou aprendendo
1C98	Com todas as turmas não consigo... tem sido difícil, mas como sou mais responsável pela minha direcção de turma, até a Joana vir, e pelo menos queria que quando ela viesse as coisas tivessem mais ou menos organizadas, e com aquela com a formadora da Oficina de Formação, ela deu-nos uma ideia [na acção de sensibilização] que ela tem feito e acho que até as professoras da primária fazem, que é os alunos avaliarem os seus próprios comportamentos, claro que nós estamos fartas de fazer, com papelinhos e..., mas ir mesmo àquelas situações mais ridículas que eles fazem, não é de uma maneira geral, se tu te portas bem ou se tu te portas mal
1E25	optamos por nos observar uma à outra, diariamente, e isso às vezes, nem todos os dias estou com vontade de ouvir o que as pessoas gostam, ou ela também... geralmente, mas muito francamente, acho que deveria ser de outra maneira, da próxima vez combinamos assim, eu prefiro que ela trabalhe mais com a leitura, devido ao meu sotaque, eu trabalho mais a parte da escrita, sempre tenho medo que eles apanhem um pouco do sotaque
1E100	Quando trabalharmos com plano individual, nós ainda não trabalhamos porque estamos no primeiro ano, agora o diário é muito importante para a avaliação deles, e para a nossa também é importante

TEMA: 4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CATEGORIA: 4.2 Necessidades sentidas	
1A89	porque pode haver recursos e sentirmo-nos incapazes de os [os recursos] utilizar, ou de lhes dar uma boa utilização
1B73	eu acho que devíamos ter condições para poder e saber gerir conflitos, é o que eu sinto mais... o que eu acho que me falta um bocadinho, eu acho que é... é mesmo formação na área de gerir conflitos, que às vezes é complicado, com estes miúdos pequeninos não, mas com miúdos mais velhos eu acho que às vezes é difícil sem saber gerir os conflitos da sala de aula

1C88	mas às vezes questiono-me já devias ter acordado mais para a vida, já devias ter feito coisas diferentes, mesmo a nível profissional e não tens feito porque tens te deixado ir na onda
1C95	nós também temos que encontrar outras formas de colmatar e de ultrapassar, eu pelo menos estou a ter uma certa dificuldade, estou a tentar arranjar outras formas, tal como eu consegui no início desligar e separar para continuar, agora também tenho de arranjar uma forma para ultrapassar esses comportamentos na sala de aula, com os níveis de violência, para conseguir continuar, porque este período está a ser muito difícil...
1C107	agora penso é que da maneira como as coisas estão organizadas menos o professor tem possibilidade de ensinar, porque é uma forma tradicional que eu acho que devia ser melhorada ou modificada, com outros recursos, não sei
1C122	Eu acho que alguém que não consiga tomar consciência das dificuldades, ou se a nossa profissão o professor não toma consciência das dificuldades que tem, vai ficar sempre na mesma, e não sei se alguma vez se vai sentir realizado, ou se gosta da profissão que exerce, também se não faz isso
1E8	que nos deu novamente a vontade de estudar, nós com vinte e muitos anos de carreira é importante ter vontade de estudar, de procurar, de investigar, de tentar experimentar e voltar a atrás e refazer
1E9	Eu já vinha há muito tempo estudando a aprendizagem cooperativa, mesmo porque nós não trabalhamos bem dentro da aprendizagem cooperativa, com as características mais do ensino e da aprendizagem cooperativo, só que eles não têm maturidade suficiente para isso, no primeiro ano eles primeiro têm de trabalhar
1E111	mas só pude mudar isso quando essa mudança ocorreu dentro de mim. Aquilo foi importante quando aconteceu naquele momento, aí foi mais fácil porque eu tinha muita literatura em casa, li espontaneamente, quase que li escondida para não querendo dar o braço... 'tá bem, vou ler... mas comecei lendo até que um dia pedi ajuda

TEMA: 4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CATEGORIA: 4.3 Oficina de formação	
SUB-CATEGORIA: 4.3.1 Motivação	
1B114	Eu gostava de aprender a ser um professor diferente mesmo, que conseguisse mesmo implementar com os miúdos um ensino cooperativo, isso é eu gostava mesmo
1D126	não tenho uma ideia do que é que é a aprendizagem cooperativa. E por isso mesmo me inscrevi na formação
1E181	mas acho que é sempre bom haver uma troca, eu acho que mais importante que aquilo ali, é que nós dentro do colégio estamos juntos, e eu vi ali uma cumplicidade que eu não vi nos outros, que nunca vimos, só ali, nunca vimos!

TEMA: 4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CATEGORIA: 4.3 Oficina de formação	
SUB-CATEGORIA: 4.3.2 Expectativas	
1A129	Não pensei muito no caso. Não tenho nenhuma expectativa concreta, fui aquela acção de sensibilização que houve e
1A131	Hoje acho que já não sinto aquela expectativa de que vou aprender

1A133	Não é aprender, é no fundo ajudar-nos a vermos as coisas de forma diferente
1A134	estamos ali e encontramos pessoas com as mesmas dificuldades
1A135	no fundo é ver sistematizado questões, teorias, técnicas que por vezes poderíamos ter um pouco desorganizadas na nossa mente e as acções ajudam-nos a ver de uma forma mais organizada e essa é a sensação que eu já tenho em relação à maioria das acções e por isso
1A136	eu nesta confesso que também não me debrucei propriamente sobre o assunto
1B112	Eu penso ir aprender lá bastante [na oficina de formação], ir de lá tirar bastantes saberes principalmente na parte prática, não é? porque é uma das coisas que gosto, embora
1B113	penso que a teoria tem de estar ligada à prática, de qualquer das formas, penso que... e já estou a tirar alguns saberes em relação à oficina de formação e penso que irá ser bastante interessante e será bastante enriquecedora, pelo menos eu tenho a expectativa que na parte prática vai ser bastante enriquecedora... pelo menos algumas coisas já tirei de lá...
1B115	não sei se vou conseguir, será uma ruptura bastante grande, mas se conseguisse eu acho que era uma vitória
1C167	Eu estou como os alunos, tenho poucas [expectativas em relação à oficina de formação]
1C168	a primeira vez que eu fui [sessão de sensibilização], eu acho que tive que dar essa resposta, então para já aprender outras formas de solucionar os meus problemas, não é?
1C169	e de arranjar outras formas de estar dentro da sala de aula, em que os miúdos estejam mais entusiasmados e participativos, já não digo que aprendam mais...
1C170	mas que tenham outra atitude dentro da sala de aula, porque eu acho que o aprender vem por arrasto
1C171	até mesmo para mim, pode não ser só a nível profissional, mas na minha parte pessoal e no relacionamento com os outros aprender algumas formas diferentes de estar na vida
1C172	basicamente para aprender uma forma, outras formas diferentes das que eu conheço de me relacionar com os outros, isso resume tudo...
1C173	pois, eu acho que é muito lato...mas depois lá está com aquilo que vai ocorrendo, que vai acontecendo na formação depois vejo se as expectativas foram alcançadas ou não ou se eu estou a tirar algum proveito ou não
1C175	é pena por exemplo, não ter para alunos, como é prática, como tem muitas cartolinas e muitas cores, se fosse só falar...coitados só no anfiteatro só a ouvir, a ouvir... agora como é prático e tal...
1D115	. Bom, não vou pensar que vou tirar dali coisas brilhantes e vai tudo correr muito melhor, não é esse o meu pensamento
1D116	. mas se tirar dali, enfim, coisas que me façam reflectir e pensar na minha maneira de trabalhar, a maneira que posso mudar, para melhorar um bocado a minha maneira de trabalhar
1D117	se eu conseguir reflectir e analisar o que fiz até aqui, o que fiz de bem e o que fiz de mal, o que posso melhorar
1D118	espero tirar dali experiências, informações, coisas novas
1D119	é um assunto que eu nunca trabalhei, acho que não
1D120	espero tirara dali algo de útil, sinceramente, sem ser milagres e receitas, porque não há receitas
1D121	algo que possa aplicar um bocadinho, ou pelo menos que me faça pensar e reflectir
1D122	Acho que isso é muito importante no nosso trabalho, de vez em quando ou constantemente, analisar o que estamos a fazer e pensar no que vamos fazer a seguir e como...
1E179	. Eu por enquanto acho que... espero que seja melhor do que a acção de sensibilização, eu sou uma pessoa descontente com as coisas, e isso eu não sei se é negativo, eu acho que ao ser descontente, eu estou querendo mudar, por enquanto
1E180	talvez porque eu tenha algumas informações, que li, que participei, sobre isso [aprendizagem cooperativa] ela foi pouco interessante para mim
1E183	Eu acho que essa Oficina de Formação pode servir para que nós possamos trocar experiências, e até humildemente aceitar a opinião dos outros, críticas, opiniões: acho que assim é bom, acho que assim não é...

TEMA: 4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CATEGORIA: 4.3 Oficina de formação	
SUB-CATEGORIA: 4.3.3 Experiências prévias em formação	
1A130	não é a primeira acção de formação que eu faço, já fiz muitas... no fundo, no fundo, a sensação que eu tenho quando olhamos à distância para a acção de formação que fazemos é que muitas delas sentimos que não adiantámos nada em lá ir, outras o que sentimos é que já sabíamos aquilo, mas ajudou-nos a ver aquilo concretizado no papel, ou organizado de outra forma, mostrou-nos uma abordagem diferente diante da questão ou do problema
1A132	A experiência com as acções de formação que já fiz me mostrou que raramente se vem de lá com essa sensação

TEMA: 5. Representações sobre a aprendizagem Cooperativa

TEMA: 5. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 5.1 Conceitos	
1A15	Uma aula pode ser mais ou menos dirigida e pode ser deixada mais ao critério, a um trabalho livre da turma, em que lançamos um tema, um desafio, ou então por exemplo este ano em que as turmas, pelo menos numa delas, em que
1A139	e numa situação de aprendizagem cooperativa os alunos aprenderão em conjunto mais do que com a intervenção do professor
1A141	Não há dúvida em que será um sistema em que os alunos interagem muito mais entre eles do que num sistema não cooperativo e o papel do professor não é tanto de dirigir, digamos... apesar do que em geral hoje o professor por vezes deveria ser mais orientador mas pronto neste sistema a ideia que eu tenho é essa
1C180	não quer dizer que a pessoa deixe de ser individual, não é?
1C181	Mas tem de ter sempre a preocupação de que não está sozinha, mas está com um grupo, ou com outra pessoa, trabalhar a pares, ter essa consciência
1D123	É um assunto que eu não sei muito bem, e acho que nem nunca li nada de concreto sobre assunto... essas palavras sobre aprendizagem tenho uma certa ideia do que é
1D124	aprendizagem cooperativa faz-me lembrar sobre cooperação, trabalho de equipa, pode ser entre alunos ou entre professores
1D125	acho muito importante o trabalho de equipa entre professores, não sei muito bem
1D127	Aprendizagem... uma aprendizagem cooperativa, dá-me a sensação que será...quem realiza as aprendizagens são os alunos, pelo menos tentamos, não é?
1D130	havendo mais cooperação entre eles, ou com o professor, ou tudo em conjunto... não sei muito bem...
1D131	Cooperar acho que tem muito haver com interagir, partilha, partilhar opiniões, debater, ajudar uns aos outros
1E184	Eu vejo muito particularmente, como uma coisa muito particular, eu acho que todo o mundo vê

	como eu vejo... as pessoas vêm a aprendizagem cooperativa de várias maneiras, pensam logo em cooperar uns com os outros
1E185	e eu acho que a aprendizagem cooperativa é o aprender a partilhar e é o aprender a aprender sozinho
1E188	E isso assim é que eu acho que é verdadeiramente a aprendizagem cooperativa, e aprender a partilhar e envolver-se, saber que tem que aprender, deve aprender, aquilo que é mais interessante para ele, e Também aquilo que não é interessante
1E189	Mas ele é que deve ver... chegar ao ponto de... fazer uma escala de valores, o que é mais importante e menos importante, mas saber que tem que saber tudo...eu sei que é um conceito bastante particular, que eu tenho da aprendizagem cooperativa, mas é a que eu tenho e, é para isso que eu acho que serve verdadeiramente a aprendizagem cooperativa
1E190	Mas primeiro, principalmente se nós, dentro do nosso colégio, quisermos fazer isso temos que aprender a partilhar, aprender a trabalhar cooperativamente entre nós, senão não existe aprendizagem cooperativa, senão não é aprendizagem, mas ensino, pode até ser ensino, mas aprendizagem não há!
1E191	Mas nós sabemos trabalhar assim... nós não sabemos partilhar... porque desconfiamos uns dos outros. Numa cooperativa não pode haver desconfianças... numa cooperativa agrícola se há desconfianças se desfaz... é verdade ou não é? o casamento é um contrato cooperativo, se uma das partes falha, ou desconfia terminou a cooperatividade aí... acabou! É... é um contrato que se faz, uns com os outros, é um contrato

TEMA:
5. REPRESENTAÇÕES SOBRE A
APRENDIZAGEM COOPERATIVA
CATEGORIA: 5.2 Papel do Professor

1A137	Bom, aprendizagem cooperativa é evidente que subentende um sistema que o papel do professor é reduzido, mas poderá não ser
1A140	mas ele [o professor] terá que estar sempre presente pelo menos como organizador dos trabalhos, distribuição e sugestão de tarefas e trabalhos, mediador na sala de aula quer de ritmos de trabalho, temas, conflitos, portanto o professor está sempre presente
1A142	. Entretanto o professor orienta mais do que dirige
1B117	o professor estará ali como gestor, nem será bem gestor em que cada um... em que as crianças aprendem umas com as outras, penso eu... para mim...
1C178	sabes que eu ainda não li nada acerca disso... arranjar outra forma de ensinar, mas também aprender mas de forma mais cooperativa, mais...
1E186	também... principalmente, eu acho que o mais importante da aprendizagem cooperativa é a pessoa saber procurar, eu dou a oportunidade, eu dou o instrumento ou, o afinamento, para que ele possa depois procurar sozinho, isso, a meu ver, é que é a aprendizagem cooperativa

TEMA: 5. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 5.3 Papel do aluno	
1A138	e sobretudo um sistema em que os alunos se entre-ajudam até é suposto que o professor ajude sempre em qualquer ocasião
1B116	Para mim o ensino cooperativo é um ensino em que as crianças aprendem umas com as outras, eles podem...
1B118	aprendem uns com os outros e constroem o seu saber, cada um
1B119	pelo facto de estarem a cooperar uns com os outros também individualmente estão a construir eles próprios o seus saberes...
1C177	[a aprendizagem cooperativa] É eles ajudarem-se uns aos outros...
1C179	Vamos ver em grupo, em relação com os outros, não se preocupando só com a pessoa mas também com o outro... eu acho que basicamente é isto
1D128	que realizem aprendizagens, cooperativa, cooperando com os outros, penso eu, com os outros será cooperando com os seus colegas, portanto com os alunos, e cooperando com os professores
1D132	cooperar, quer dizer que em vez de ser uma pessoa a dar às outras pessoas, como muitas vezes... em certas situações na aula é o professor que está a explicar para os alunos, em vez de aprendizagem cooperativa acho que é um bocado diferente disso, se calhar eles conseguem aprender ajudando-se uns aos outros e portanto trabalhando uns com os outros, não sei é o que essas palavras me fazem assim lembrar...
1E187	Eu coopero com meu aluno assim, e ele coopera comigo me devolvendo um monte de conhecimento ou conclusões

TEMA: 5. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 5.4 Metodologias	
1C174	mas eu acho que sim, a primeira eu gostei [sessão de sensibilização], foi interessante e por exemplo aquilo que eu quero fazer com a minha turma com os comportamentos foi tirado de lá... eu gostei imenso mas eu acho que vai ser muito bom
1D129	Talvez tenha a ver com... numa sala de aula haver a tal cooperação, havendo uma maneira de trabalhar, se calhar diferente da maneira de trabalhar a que estamos habituados ou que aplicamos na sala
1E99	e [o diário escrito] dá para pesquisar, para reflectir, muito bem. Eu acho que este diário é muito importante porque é um diário não é uma ideia nossa, este diário é uma coisa que já se faz há muitos anos na aprendizagem cooperativa, se faz um diário, é bom, é importante fazer

Universidade Aberta

5º Curso de Mestrado em Ensino das Ciências

Especialização Ensino da Matemática

UMA OFICINA DE FORMAÇÃO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA:
ASPECTOS DA LECCIONAÇÃO DA MATEMÁTICA

ANÁLISE DE CONTEÚDO

GRELHA DE CODIFICAÇÃO DAS SEGUNDAS ENTREVISTAS

ANA PAULA LOPES BERNARDO NUNES SERRA

Co-Orientação :

Professora Doutora Lúcia Grave

Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes

Abril 2007

ANÁLISE DE CONTEÚDO

TEMA: 1. Desenvolvimento Profissional

TEMA: 1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CATEGORIA: 1.1 Aprendizagem Informal	
SUB-CATEGORIA: 1.1.1 Pesquisa	
2B 3	porque como nós íamos trabalhar com o ensino cooperativo tivemos a preocupação de nos informar, portanto tivemos a preocupação de lermos
2E 18	Nós, a Beatriz e eu, nós temos pesquisado muito, acho que nós nos tornamos um pouco, já éramos um pouco, assim ratos de biblioteca, íamos à Internet, procurávamos sempre muita coisa, entrámos em contacto com outros colegas através de um fórum que tem de aprendizagem cooperativa, e não só, porque não é só isso, tem muito mais do que isso, aquilo que eu aprendi...

TEMA: 1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CATEGORIA: 1.1 Aprendizagem Informal	
SUB-CATEGORIA: 1.1.2 Experiências pessoais	
2B 58	nós por exemplo mandámos um exemplo simples, que é o da roupa e o da troca, para cortar e para pintar e depois para fazerem as diversas combinações... e eles fizeram e fizeram no quadro e ainda houve miúdos que não perceberam... e voltamos a fazer e depois uma fez os desenhos no quadro e explicou como tinha feito e depois voltámos a mandar para casa para ver se eles faziam, e ainda houve alguns que não foram capazes de fazer, e voltamos a explicar...
2B 59	mas este era um problema sem contas, e às vezes há alguns assim para... eles perceberem

TEMA: 1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CATEGORIA: 1.1 Aprendizagem Informal	
SUB-CATEGORIA: 1.1.3 Trabalho a pares	
2B 16	trabalhar a par pedagógico é muito bom e até acho que deviam trabalhar mais porque uma ajuda a outra a resolver os problemas
2B 17	Embora a carga horária seja maior, porque nós fazemos mesmo tudo em

	conjunto, mas também é positivo porque trás mais segurança, penso eu...
2B 57	não!... gosto de estar envolvida, dá-me alguma realização pessoal, gosto de estar a trabalhar com a minha colega, porque eu acho que dá mais segurança, e acaba por dar um certo incentivo e pôr as pessoas a trabalhar... as duas é mais fácil...

TEMA: 1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CATEGORIA: 1.2 Oficina de Formação	
SUB-CATEGORIA: 1.2.1 Expectativas/Avaliação Global da Formação	
2A 3	As minhas expectativas não eram altas...
2A 4	eu já estou habituada em relação às acções e oficinas de formação nunca levar assim nenhuma expectativa, era preciso correr muito mal para que eu não gostasse da acção
2A 5	não correu mal, eu gostei da acção, não posso dizer que ficaram expectativas por atingir, não, não posso dizer isso,
2A 6	não considero que teve aspectos negativos... foi tudo medianamente atingido, como disse umas mais... não há nada que tenha ficado por atingir porque eu também não tinha expectativas para atingir... digamos assim...
2A 7	Não, não é que eu vá sem expectativas, eu vou com a expectativa de aprender algo, só que as levo já concretizadas, ou seja vou aprender isto, isto, e isto... pronto eu levo expectativas de aprender algo, de contactar com outras pessoas, de fazer experiências diferentes, etc. Mas, agora não vou com expectativas muito altas...
2A 8	e como te digo, a não ser que uma acção corra muito mal há sempre coisas positivas de uma acção de formação, coisas com que se fica, não é?
2A 9	É sempre uma experiência positiva, portanto, como já fiz variadíssimas acções de formação, já sei que vou levar uma bitola, sei que vou contactar com colegas, aprender coisas diferentes, mas nunca levo expectativas muito altas
2A 10	nunca levo que é para não correr exactamente esse risco, pronto... e não me decepcionar... e pronto acabamos sempre por aprender qualquer coisa, e devemos sempre ver pelo lado positivo...
2B 2	As expectativas em relação à oficina que não consegui concretizar penso que não tive
2B 6	penso que esperávamos da Oficina de Formação acho que as nossas expectativas se realizaram... não tenho assim nada...
2B 7	eu pelo menos não fiquei desanimada, até gostei bastante...
2B 9	o que para mim... eu tenho alguma dificuldade em trabalhar em grupos maiores
2B 37	Dificuldades que eu encontrei ... a dificuldade maior se calhar partiu de mim, portanto no falar e participar... mais dentro dessa linha
2C 1	Eu tenho que me lembrar das expectativas que eu tinha... de uma maneira geral lembro-me que era arranjar formas para depois trabalhar na aula com os

	miúdos... essas foram concretizadas em parte
2C 4	mas sei que quem fazia isso e tinha resultados positivos, por isso as expectativas foram alcançadas, não de um maneira tão positiva quanto eu queria, por mim
2C 6	Daquilo que eu me lembro... eu acho que... como também não eram assim muitas [as expectativas]... era ter mais e outras técnicas e novas experiências com os miúdos, aquilo que eu produzi deu resultado...
2C 11	mas a nível profissional, acho que o mais importante é ajudar-me a trabalhar com os miúdos, foi só isso que eu pensei na altura... porque eu nem sou profissionalizada e portanto a nível de créditos e de...
2C 12	nunca me preocupo, não vale a pena, quando faço uma formação é só para me enriquecer, para trabalhar com os miúdos, mais nada... é só isso...
2D 1	As expectativas que eu tinha... recordando as expectativas que eu tinha eram essencialmente aprender algo de novo sobre o tema, materiais, actividades, maneiras de trabalhar na aula com os alunos utilizando uma aprendizagem cooperativa
2D 13	teríamos que trabalhar mais em grupo, nós professoras, e acho que é isso assim, o principal... acho que para funcionar bem... não sei se é para funcionar bem
2D 82	acho que foi positivo, não atribuo uma classificação mas acho que aprendi... não foi o tipo de oficina que se chega ao fim e pensasse que foi tempo gasto e para ganhar uns créditos, não! acho que foi interessante
2E 1	Em primeiro lugar, a minha primeira expectativa era que este tipo de ensino fosse mais divulgado, que outras pessoas aplicassem, porque acho que não vale muito a pena estarem poucos a trabalhar nisso, porque depois há o seguimento do estudo das crianças... e isso foi em parte... acho que conseguimos atingir algumas coisas, acho que as pessoas, naquela formação, ficaram motivados
2E 2	embora não tenham adquirido muitos conhecimentos para isso porque os conhecimentos não é uma informação que é dada assim, é uma pesquisa, muito estudo... é eterno... tem que estar sempre estudando e pesquisando as coisas novas... e se as pessoas ficarem só pela formação...
2E 14	Sempre acho que uma formação é sempre positiva, nem que seja pelo convívio, pela troca de experiências, pela aprendizagem que se faz, e como acredito no trabalho cooperativo acho que sempre aprendo com os outros e os outros aprendem comigo
2E 15	e isso é uma filosofia de vida, então vejo sempre pelo lado positivo, e nesse sentido acho que as expectativas que não foram atingidas foi que deveriam ter sido apresentados mais trabalhos práticos, eu senti perfeitamente o que é que as pessoas queriam

TEMA:	
1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
CATEGORIA: 1.2 Oficina de Formação	
SUB-CATEGORIA: 1.2.2 Empenho/Disponibilidade	
2A 28	Mas que elas [formadoras] tenham utilizado connosco... fiz duas actividades no

	decorrer da acção
2C 2	e com certeza não tanto por mim... porque eu não utilizei muito dentro da sala de aula, porque a turma é uma turma muito difícil, a turma de currículos alternativos do ano passado era bastante complicada para trabalhar a pares ou em grupo ou em cooperação entre eles e insistir nessa turma
2C 3	depois nas outras turmas, nos quintos e nos sextos, que eram turmas muito melhores, não utilizei de forma contínua, utilizava só esporadicamente
2C 7	agora, não atingi mesmo por causa de mim, e vejo mais pelo aspecto positivo porque pelo negativo nunca me ocorre... e essa foi a parte negativa... a parte positiva foi que os miúdos gostaram
2C 9	Não sei... sabes que eu não trabalhei muito para a Oficina e depois também não apresentei no final o portefólio, estava assim mais numa de ver... entendes?
2C 10	Nem pensei que seria mais uma formação e que ia tentar utilizar nas aulas
2C 48	e eu pessoalmente tenho e gosto, mas para me empenhar tem que ser uma coisa que eu goste de fazer, e às vezes no ano passado com tanta coisa e de um lado para o outro... é normal, a criatividade vai-se!
2C 92	por isso eu própria sinto essas dificuldades acabei por deixar andar e por não... pode ser um problema meu... mas
2C 93	Sei lá... fiz uma aula cooperativa para aí uma vez por mês... Não fiz mais porque, lá está, não quis, não me senti muito motivada para isso. Tenho consciência que eu fiz pouco
2D 2	o que é que foi concretizado, é a pergunta, não é? Então, experimentei pouco mas do pouco que experimentei gostei
2D 12	Bem, que não concretizei... tem um bocado a ver com o que eu respondi antes, teria que trabalhar muito mais, acho que trabalhei pouco e utilizei muito pouco as aulas, não trabalhámos muito
2D 17	Sim, sim, havia muita gente a frequentar a Oficina... se calhar as pessoas também não se empenharam... e falo por mim também, se calhar não demos o suficiente, ou não nos empenhámos o suficiente nisso
2D 21	tens razão muitos professores envolvidos... mas em concreto pôr em prática nas aulas... não sei se eram assim tantos, não é
2D 34	Acho que alguns colegas desvalorizaram esta formação... colegas que frequentavam e que não a frequentavam, uns que sim e outros que não... não sei se isso teve algumas consequências, pronto estou a falar de conversas, coisas que a gente sabe... percepções minhas
2D 65	Acho que... não posso dizer que desenvolvi muitas [competências] pois tinha que ter trabalhado muito mais, e estudar muito mais e experimentar mais
2E 3	e acho que isso não se divulgou muito pelo colégio, pela forma como deveria ter sido, talvez também não tenha havido grande motivação... as pessoas não estão motivadas
2E 5	não particularmente o nosso trabalho, mas particularmente na atitude de algumas pessoas e no ensino, e disso depende muito a aprendizagem cooperativa

TEMA: 1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CATEGORIA: 1.2 Oficina de Formação	
SUB-CATEGORIA: 1.2.3 Aprendizagens efectuadas No grande grupo	
2A 1	Aprendi algumas técnicas que me ajudam a garantir a cooperação entre os alunos... para mim, essencialmente foi isso, realmente...
2A 2	podem não ter sido nenhuma técnicas fora do vulgar, mas alguns pormenores que não nos lembramos ou não costumamos implementar, mas verdadeiramente para mim foi isso, por acaso, as técnicas que garantem uma verdadeira cooperação entre os alunos. A aprendizagem máxima, o que eu considero que obtive de melhor... na formação...
2A 11	Sim, como te digo, algumas técnicas vão-me facilitar a implementação do trabalho cooperativo, e portanto como é obvio contribuem para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, e vão ajudar realmente... foi o que eu achei
2A 12	tudo de resto muito positivo, mas foi o que eu achei que tinha mais impacto para a aplicação prática, as técnicas para garantirmos e facilitar o implementar o trabalho cooperativo
2A 13	que realmente facilita e promove também o nosso desenvolvimento profissional que nos torna capaz de implementar outras técnicas de aprendizagem
2A 18	O que é que eu aprendi? Concretizar aqui mais ou menos... como te digo, aquelas técnicas, algumas visionas em vídeo, outras implementadas por elas [formadoras] mas que podem ser transpostas para a sala de aula, mas que elas utilizaram connosco,
2A 19	por exemplo a distribuição de papéis que eu nunca tinha feito, aí está, e nunca me tinha surgido essa ideia brilhante, não é?
2A 20	Portanto esse tipo de técnicas que realmente que eu guardei num lugar especial e que achei um conhecimento mais rico, e achei que facilita muito na implementação do trabalho cooperativo, sem dúvida...
2A 21	portanto, para mim, essa foi a aprendizagem mais rica [distribuição de papéis], tudo o resto...
2A 22	As conversas no dia-a-dia, discussões, foram realmente interessantes, mas eu refiro essa aprendizagem [aprendizagem de papéis] porque para mim foi o toque, aquilo que eu considero mais rico...
2A 51	Bom, uma competência que eu desenvolvi foi a de ouvir os outros
2A 52	a competência de eu própria trabalhar com os meus alunos, de formas diferentes, sem dúvida
2A 53	Essencialmente, a capacidade de trabalhar com outros e de os saber ouvir
2A 56	as técnicas que de facto já mencionei [as competências que desenvolveu no envolvimento da Oficina de Formação]...
2B 1	As expectativas que eu tinha... uma das coisas que eu acho que foi concretizada em relação à oficina de trabalho foi dentro da observação da aula, com alguns indicadores, e para mim, acho que isso nos ajudou um bocadinho... nos ajudou em relação a isso...
2B 4	e no fundo nós íamos ali para podermos tirar algumas dúvidas que nos poderão ter surgido

2B 5	e mesmo em relação à avaliação dos miúdos, também quando fomos à Voz do Operário, acho que foi muito bom, porque podemos ver e acho que isso para nós foi muito bom, porque pudemos ver como trabalhavam a sala de aula
2B 8	Para o meu desenvolvimento profissional... foi por um lado o facto de termos a oportunidade trabalhar em grupo
2B 10	por outro lado o facto de irem à sala também ajudou muito, porque eu sou um bocado fechada..., o que me custou muito, mas pronto foi também uma forma de me ajudar a ultrapassar o problema
2B 11	ajudou também no facto de na formação eu poder falar ou participar porque eu sou bastante fechada e portanto isso deu-me oportunidade de eu me poder abrir um bocadinho mais
2B 12	e penso que isso ajudou para eu tentar ser um pouco mais cooperativa com os outros
2B 19	O que eu aprendi foi o facto de trabalhar em grupo, cada um ter as suas tarefas
2B 20	os papéis, portanto cada um ter os seus papéis, embora isso na nossa faixa etária ainda é um bocadinho complicado, mas achei interessante porque realmente nós notamos que há sempre um líder e há sempre o mesmo porta-voz,
2B 21	também a oportunidade de observar uma sala de aula, naquele videozinho
2B 22	também penso que me ajudou até para mais tarde ter mais facilidade em observar a sala de aula e ter os, não é itens... e ter indicadores para observação, de resto nós já tínhamos a experiência de algumas das coisas que lá foram faladas...
2B 33	Capacidades... eu penso que foi, mostrar mais uma vez que o professor deve ser um moderador e não um transmissor de conhecimentos
2B 38	pronto como fazíamos algumas reflexões, embora nós façamos reflexões diárias, às vezes... também me interrogo se aquelas reflexões serão feitas da melhor forma, ou não...
2B 39	... para mim foi... as dificuldades com a observação de aulas a introdução dos indicadores, porque é muito difícil fazer a observação de aulas...
2C 18	Aquele livro que a formadora nos deu é muito bom porque tem lá muitas dinâmicas para se usarem
2C 21	e ali... o que é que eu aprendi? Talvez que os miúdos funcionem de forma diferente em grupo, preocupando-se mais uns com os outros, não é?
2C 22	ajudarem-se entre eles... nós fazemos de forma intuitiva, mas agora com uns objectivos específicos de alcançar... foi aquilo que eu achei mais importante, porque como eu nunca tive formação nesta área...
2C 80	mas sobretudo isso, claro que a nível da teoria também, mas eu acho que a nível das relações que as pessoas têm connosco e com os colegas, é giro! É tão engraçado
2C 82	A da paciência... ser mais paciente, porque eu sou pouco... e normalmente com os miúdos sou muito exigente e eles tem de fazer sempre aquilo que eu lhes peço e muitos exercícios a nível da matemática
2C 83	e neste tipo de aulas dá a ilusão que este é o seu tempo e não vale a pena exigir muito porque eles chegam lá, chegam quando eles acham que devem atingir e não eu e acabam por atingir
2C 85	e portanto e pessoalmente a respeitá-los [aos alunos] mais
2D 22	Acho que me abriu muito os horizontes, em termos de materiais, literatura sobre o assunto, despertou a curiosidade para ler mais sobre o assunto, falar com outras pessoas, acho que foi bom nesse aspecto...

2D 23	tentar ou mostrar outra maneira de trabalhar que em turmas como as turmas do colégio em que estávamos
2D 24	se calhar tem mesmo que ser por esse caminho... turmas heterogêneas, alunos com tantos problemas a nível social, quer dizer se calhar tem mesmo que caminhar nesse sentido
2D 26	como era um assunto que eu desconhecia... e fiquei com algumas noções
2D 35	A palavra cooperar e cooperativa acho que é muito rica... fiquei com uma ideia muito mais rica sobre esta maneira de trabalhar e achei extraordinário numa turma estarem todos envolvidos e todos necessitarem de todos os outros acho que é excelente conseguir haver ali aprendizagem
2D 36	todos a ajudarem-se, todos dependerem de para um único objectivo, ou da turma inteira, ou do grupo, todos contribuírem para uma determinada tarefa
2D 37	haver regras, haver disciplina na relação, haver um projecto ou um plano de como é que as coisas vão... não sei... espectacular, acho poderá ser muito, muito vantajoso
2D 66	acho que desenvolvi um bocadinho a competência de preparar uma actividade, a planificar uma aula, não posso dizer que tenha aprendido a planificar aulas cooperativas e que faço aulas excelentes de aprendizagem cooperativa, não posso, era um exagero dizer “sim, já consigo, já sei como é que é!” não há receitas
2D 67	mas acho que desenvolvi um bocadinho a competências para pensar uma actividade e ver se essas actividade... que tipo de trabalho vai surgir dali, se pode surgir dali um trabalho cooperativo ou não... e pode surgir um trabalho bom, que até não é cooperativo, mas que é bom
2E 16	As pessoas precisam de ver as coisas, de como é que é, tanto que quando foram à nossa aula, que ainda não é uma coisa ideal, não é, é o primeiro passo de uma coisa ideal, foi talvez o momento de maior aprendizagem, porque quando vê o trabalho, eu vejo isso por mim, porque eu preciso de ver as coisas, como é que é mesmo
2E 17	ver uma sala vazia como vimos na Voz do Operário tiras conclusões mas é completamente diferente de ver uma sala funcionando de primeiro ciclo, de segundo ciclo, de terceiro ciclo, fomos privados de isso, não vimos isso, porque é mais complicado trabalhar, uma aprendizagem em ensino cooperativo eu acho que no segundo e terceiro ciclo seja um bocado mais difícil trabalhar, não sei se respondi à pergunta?
2E 19	aprendi que vale a pena, acho que foi a grande aprendizagem, que vale a pena, que dá certo, que demora muito mas que dá certo
2E 20	não fizemos assim muitas aprendizagens, parece uma prepotência dizer isso, mas nada do que foi falado ali foi assim uma grande novidade, mas foi falado de uma outra forma, uma forma de partilhar com outras pessoas, eu acho que foi importante...
2E 28	uma novidade entre aspas, mas eu consegui entender bem o que é que era um indicador, para observar, que é a base da aprendizagem cooperativa
2E 48	Houve, até houve... quer dizer... até houve, na parte da observação, como eu já te falei, nesses indicadores que nós tirámos na realidade conseguimos entender um pouco melhor
2E 49	na formação de grupos, talvez... o que aconteceu naquela formação foi uma iniciação, aquilo mostra um pouco...
2E 54	Que competências...talvez... a partilha, sei lá, não sei...

2E 55	que competências? Não foi nada de muito novo, mas ao mesmo tempo não foi mau, eu acho que isso tem que ficar bem claro... não foi nada mau... não foi nada de muito bom...
2E 56	a competência que eu, e a minha colega, nós ficamos certas que estamos fazendo mais ou menos aquilo que era previsto... não sei se isso é uma competência, mas...é uma constatação...
No Grupo de Trabalho Autónomo	
2A 66	Bom, para já nós não tínhamos os mesmos horários [o grupo de trabalho autónomo], encontrámo-nos poucas vezes, nem sempre íamos à mesma sessão da semana [com as formadoras] e portanto foi assim um bocadinho insuficiente
2B 40	Eu não sei se o meu grupo foi... constituído por mim, pela minha colega de par pedagógico e outra colega que entretanto ficou doente e portanto e acabou por não funcionar... e acabei por ficar apenas com a minha colega...
2B 42	ficámos com pena, porque era mais uma pessoa, era mais enriquecedor para nós, não é
2C 28	era o problema e depois nós cortámos os parágrafos e depois os alunos tinham que construir o problema, as frases e colocá-las na sequência lógica, portanto o problema era um texto e nós cortámos os parágrafos e depois distribuímos e eles tinham que reunir novamente os parágrafos mas de uma forma lógica para ficar um problema com pés e cabeça!
2C 94	No grupo autónomo, acho que éramos duas ou três e eu acabava por me encontrar com a Dora
2C 95	Porque ela também fazia parte do grupo, e ela estava comigo... nós éramos da parte da tarde [referia-se ao turno da Oficina de Formação, nas sessões presenciais], por ela ser de matemática, mais facilidade e, encontrávamo-nos
2C 96	depois ela também tinha turmas em comum comigo e como já conhecíamos os miúdos, acabávamos por
2D 16	Pois! Mas depois trabalhávamos em grupos pequeninos, se calhar
2D 73	Bom, o que posso apontar como dificuldades [no grupo de trabalho autónomo] são questões práticas de horários, conseguir combinar um encontro, tarde livre disponível para nos dedicarmos a sério
2D 74	quando digo a sério é sem outras coisas marcadas, sem outras preocupações, porque tínhamos outras turmas tínhamos que preparar... todo aquele trabalho que os professores tem, reunir por causa disto e daquilo
2D 75	acho que o que posso apontar é conseguir aquele tempo que é necessário para este tipo de trabalho e de estar sem outras preocupações a trabalhar com os colegas sobre este tema
2E 57	O nosso grupo não funcionava muito bem... porque o nosso grupo de trabalho autónomo era a Beatriz, eu e a Paula e depois a Paula engravidou, não pode vir e ficámos só eu e a Beatriz
2E 58	mas continuámos a funcionar na mesma como costumávamos trabalhar, mas não como grupo autónomo, quer dizer fizemos leituras a mais porque aquilo era uma formação e nós queríamos apresentar... mas o grupo não funcionou muito bem, nesse sentido não...

TEMA: 1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CATEGORIA: 1.2 Oficina de Formação	
SUB-CATEGORIA: 1.2.4 Perspectivas de continuar	
2A 29	e este ano lectivo vou continuar com este tipo de acções, não sei se vou continuar com o mesmo tipo... neste momento estou a utilizar para a resolução de problemas de matemática
2A 30	para o ano que vem tentarei planificar para outro tipo de actividades mas neste momento, não tenho nada assim planificado...
2A 48	por acaso é uma coisa que eu ainda gostaria de fazer... e também foi feito lá connosco, em que é uma actividade que se precisa do contributo de todos para obter o trabalho completo da actividade
2A 49	ainda não tive muito tempo para pensar sobre isso, mas era interessante conseguir dentro da aula cooperativa, do trabalho relacionado com a disciplina fazer um trabalho em que necessitassem do trabalho dos outros grupos para poderem também resolverem o deles, mas pronto está em stand-by...
2C 25	e que agora tenho mais responsabilidade, não é? a continuar a estudar isso e a fazer de forma contínua...
2C 111	Não, não fechei porque eu ainda pretendo aprender mais qualquer coisita este ano
2D 3	fiquei com a noção que teria que continuar a trabalhar daquela forma e experimentar mais aulas
2D 25	foi essencialmente isso, acho que me despertou curiosidade para, acho que fiz pouco, tenho a noção, mas fiquei com alguma curiosidade para continuar... pelo menos fiquei com alguma
2D 83	Não, não desenvolvi porque tenho turmas de secundário e aí acho mais difícil e depende um bocado o tipo de trabalho que na escola é comum
2D 84	e teria que trabalhar com colegas... e não estou a ver se isso será possível
2D 85	não sei a nível de secundário... nas turmas de básico, sétimo ano, já pensei nisso, ainda não o fiz porque tenho que amadurecer e preparar bem porque temos ainda alguns problemas de comportamento que se conseguirmos resolver acho que a turma está em condições de trabalhar assim
2D 86	não sei se em termos de colegas se já fizeram algum trabalho assim, se já tiveram algum contacto com a aprendizagem cooperativa, não sei
2D 87	é uma escola com mais tradição de secundário com um ensino tradicional e eles estão habituados assim e acho que será uma inovação, acho que sim, e eu tenho vontade... durante este ano... acho que sim

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.1 Papel do Professor	
SUB-CATEGORIA: 2.1.1 Planificação da aula	
2A 41	Os materiais logo à partida, não é? Os materiais, os tempos são diferentes...
2A 42	[a planificação] É mais trabalhoso, mas por outro lado como temos os alunos mais envolvidos acaba também por ser mais proveitoso e mais gratificante
2A 43	É uma aula que envolve uma preparação maior de materiais, de qualquer das maneira uma pessoa sente-se mais gratificada quando eles estão assim mais agarrados a uma actividade e portanto é sempre positivo, uma pessoa sai satisfeita, apesar de ser um bocadinho mais trabalhoso...
2A 44	há actividades que queremos criar e que levam um bocado de tempo a planificar e temos que pensar bem como é que damos a volta ao assunto... mas temos...
2A 45	Depende do que se pretende... se se vai organizar uma aula toda com a actividade ou não, se se faz uma parte com exploração de conteúdos ou de outro tipo de trabalho, se se só vai ter uma actividade numa aula ou vai ter várias, ter a ver também com a continuidade das aulas, claro
2A 46	há vários factores a considerar, há vários factores a considerar, também depende da duração da actividade, pode ocupar a aula toda ou não, como disse e ser composta por apenas uma actividade, se for longa, ou ter realmente várias partes e é eleger uma actividade cooperativa...
2B 29	A planificação das aulas nossa, nós as duas como par pedagógico... não demora assim muito, quer dizer demora algum tempo... nós agora planificámos diariamente, portanto planificamos hoje para amanhã e se amanhã houver coisas que não foram cumpridas, nós re-organizamos a planificação, quer dizer nós demoramos uma hora e tal para planificar
2B 31	não, penso que não fizemos alterações à nossa planificação por termos frequentado a formação
2B 32	para nós esta [diferenças entre a planificação de uma aula expositiva e cooperativa] é uma questão que se colocou há algum tempo, porque a aula expositiva já foi há dois anos atrás...pois...
2C 8	e que é um bocado trabalhoso, não é? muito mais do que em comparação com uma aula expositiva, mas acho que com continuidade vale a pena...
2C 68	Quer dizer a planificação pode ser diferente porque o método utilizado é diferente, não é?
2C 69	Agora, uma pessoa às vezes planifica e nem isso sai, mas é bom uma pessoa planificar porque pelo menos uma pessoa tem uma orientação e portanto tem de se saber o que é que é preciso, o que se vai fazer a seguir...
2C 70	mas também se queres que eu te diga, eu ainda não aprendi a fazer planificações, portanto faço aquelas como eu sei...
2C 71	e fiz, portanto depois de fazer o material, planifiquei, quais eram as tarefas que se tinham que realizar, as que eu tinha, as que os miúdos tinham que fazer, quantos minutos é que poderiam fazer para cada uma das tarefas, e pronto é o básico...

2C 72	Eu pessoalmente não achei que a planificação fosse muito difícil, é diferente por causa das suas características e eu pensei tem de ser feito... e não achei muito difícil, fazia como a outras... é diferente
2C 75	Por exemplo uma planificação pode dar para uma ou duas aulas, ou três! Até aquilo estar resolvido
2C 76	tem uma imprevisibilidade maior, mas eu acho que é bom, para nos habituarmos a coisas diferentes, eu acho que é bom, nas outras nós temos que dar isto, isto e isto
2C 77	as outras [as planificações correspondentes a aulas cooperativas] são mais descontraídas, aprende e ensina-se de maneira e de forma diferente...
2C 120	é difícil fazer alguma coisa disto... agora estivemos a pensar... também não vamos exigir grandes trabalhos
2C 121	mais vale serem eles a fazerem com alguns erros e com alguns riscos, mas pelo menos fazerem até acabarem, até se fartarem, mas vamos ver
2C 122	nós também nos encontramos para planificar as aulas, o que é que vamos fazer sempre na aula seguinte, se conseguimos
2D 54	Foi diferente, mais engraçado... um bocadinho morosa porque passa por termos que preparar os materiais, é quase como trabalhos manuais a preparar cartolinas e assim, mas é mais engraçado, mais aliciante, é diferente sim
2D 55	sim, a planificação demora mais tempo, claro
2D 56	É... não só... para a actividade ser de aprendizagem cooperativa acho que tem que ser pensada muito bem... nos vários passos e que objectivos têm e não é tão simples como uma tarefa com uma lista de exercícios e... não, acho que todo o procedimento, planificar a aula acho mais complicado do que planificar outro tipo de aula
2D 57	Porque as actividades têm que... se a actividade não estiver bem planificada acaba por ser uma aula em que os alunos repetem individualmente o que aprenderam e não há o tal trabalho de cooperação, o trabalho tem que ter implícito o trabalho cooperativo
2D 58	a dinâmica da aula e isso tudo dá mais trabalho idealizar, preparar e demora mais tempo do que preparar uma aula em a base são só exercícios, ou de apresentação de trabalho, tipo o trabalho que estamos mais habituados a fazer
2D 62	Como já tinha dito, no ensino tradicional normalmente o aluno trabalha, desenvolve a sua aprendizagem sozinho, com ajuda do professor ou dos colegas, mas vai desenvolvendo as suas actividades sozinho e mesmo que trabalhe a pares ou em grupo o contributo que cada um dá é parcelar
2D 63	ou seja cada um faz uma parte e depois há uma junção enquanto que na aprendizagem cooperativa as actividades tem que ter implícito a cooperação porque se não, não funciona
2E 6	e o ensino, porque eu acho que existe uma grande diferença entre ensinar cooperativamente e aprender cooperativamente, na minha perspectiva há uma grande diferença grande entre uma coisa e a outra...
2E 7	e acho que as pessoa não estão suficientemente preparadas para isso
2E 46	e temos que ter sempre na manga muita coisa... pode aparecer quase nada para trabalhar... e temos que ter alguma coisa para trabalhar...
2E 50	nós por obrigação tínhamos que saber, tínhamos que ter... penso que não houve muitas alterações na planificação...
2E 51	a nossa planificação diária é muito informal, ela é escrita mas ela é muito informal, dentro do possível...

2E 52	nunca planificámos... nós começamos a planificar duas ou três aulas, mas não dá, não dá... o máximo que planificamos é amanhã e depois de amanhã, o máximo... por isso temos muito trabalho
2E 53	porque amanhã sabemos que já não tem nada a ver com aquilo, porque surge uma outra coisa... duas aulas, no máximo duas aulas...

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.1 Papel do Professor	
SUB-CATEGORIA: 2.1.2 Dinamização da aula	
2A 23	Por exemplo aqueles da distribuição dos papéis no grupo, esse realmente usei e vou continuar a usar...
2A 27	e também a constituição dos grupos aleatoriamente, e portanto estou a tentar implementar isso
2A 77	Por exemplo a distribuição de papéis tem de ser bem explicada
2A 78	se quisermos manter aquela que nos foi dada [grelha de distribuição de papéis] e que nós também utilizámos na acção, tem de ser bem explicada para os miúdos perceberem o que é que se pretende fazer em cada um dos papéis e sentirem responsáveis para efectivamente o cumprirem
2B 23	Os recursos que nós mais utilizámos foram os indicadores de observação de aulas, deu-nos alguma para isso, pelo menos para mim
2B 24	de resto o trabalhar em grupo já fazíamos
2B 25	os papéis ainda não fazemos porque achamos que eles ainda são muito pequeninos...
2B 26	e pronto o resto nós já fazíamos o trabalho com eles as grelhas que eles fazem todos os dias, as definições de tarefas, nós vamos fazendo com eles todos os dias
2B 34	e portanto [o professor] ser mais moderador e que os miúdos consigam adquirir os conceitos por eles próprios e pelas experiências que eles tenham, e portanto é mais isso
2B 35	que eles tenham uma aula activa, no sentido em que mexam nos materiais e que procurem descobrir as coisas, e que é muito mais fácil e aliciante, e acaba por ser mais fácil os conceitos serem utilizados do que se a aula for expositiva e portanto houve mais um reforço nesse sentido
2B 44	e porque são eles que estão a trabalhar uns com os outros, portanto é mais fácil e depois como não somos nós que falamos muito, são eles mais
2B 45	eles estão mais atentos e mais participativos e portanto quando aparecem, às vezes, uma ficha ou assim, eles acham cansativo... porque às vezes vem uma ficha ou vem uma coisa para fazer, e eles... desse tipo de trabalho...
2B 46	embora muitas vezes o outro tipo de trabalho seja cansativo porque eles fazem os grupos, depois vão discutir o trabalho que tiveram a fazer, parecendo que não eles estão sempre a pensar e sempre a interagir uns com os outros e também chegam ao final do dia também um bocadinho cansados
2B 47	Há coisas que... a trabalhar em sala de aula, eles tem as regras e eles estão a trabalhar bem...
2C 19	e com certeza que fazia algumas [dinâmicas da aprendizagem cooperativa] intuitivamente, mas não de forma sistemática... ver cochito – os professores assumem que a cooperação é inato
2C 23	o que eu faço é do senso comum...
2C 24	e, comecei a perceber que posso continuar a trabalhar assim, mas de uma forma

	melhorada e com objectivos concretos... e isso alertou-me para várias coisas, porque eu fazia, mas que não dava muita importância
2C 36	mas damos sempre o nosso melhor, mas às vezes é frustrante porque não conseguimos atingir nada... mas porquê?
2C 73	Por exemplo, nas outras tu sabes quais são os conteúdos e de uma maneira geral se és tu que tomas conta da aula e já sabes à partida o que é que esperas e normalmente aquilo é tudo dado
2C 74	agora, uma destas aulas cooperativas isso não acontece, tu até planificas mas só que normalmente também não acontece aquilo que lá está
2C 79	Eu aprendi muita coisa nas aulas... a nível de relações humanas com os miúdos e mesmo entre eles às vezes via relações que me davam gozo e sobretudo isso
2C 81	Nas outras aulas eles não tem possibilidade, por isso é que se demora mais tempo, por isso é que nestas aulas para se dar qualquer coisa leva o seu tempo, porque as relações entre eles têm muito mais valor
2C 97	e tentei trabalhar com todas as turmas, mas depois houve algumas em que não eu achei que não era por ali... com todas as turmas é muito difícil e tinha que optar
2C 123	como ela também foi à Oficina, não fazemos a aula de uma forma tão rígida mas tentamos alertá-los para algumas coisas... aquelas crianças também são
2D 52	essa parte também foi muito trabalhada para perceberem que sem cumprirem aquelas regras não atingiam o objectivo e eles perceberem que os objectivos são principalmente deles, para a aprendizagem deles, e não o nosso objectivo como professora, correu-nos bem, fizemos uma actividade muito bonita, não
2D 53	É importante que eles perceberem o que é que trazia de bom para eles e isso... a partir do ponto em que eles perceberem que têm que cumprir regras e por que é que as têm que cumprir, a partir daí eu acho que as coisas correm melhor
2D 64	enquanto que na aula tradicional o aluno pode estar a realizar as actividades e até a aprender imenso e a ter muito bons resultados e o que está ao seu lado pode, mesmo se esforçando, pode não estar a conseguir e não há essa entajada, cada aluno está isolado, mesmo trabalhando em grupo cada aluno é um caso isolado, e aprende sozinho
2E 26	Utilizámos algumas coisas, até pela experiência, algumas formas de observação, os indicadores de observação que eu achei interessantíssimo isso, porque a psicóloga indicou uns jogos para fazer com as crianças e nós as duas utilizámos indicadores para as observar e fizemos isso...
2E 27	e os indicadores era observar as crianças e nós conseguimos fazer isso, porque a tendência é observar o trabalho do adulto, mas nós conseguimos fazer isso, vamos observar as crianças em outra situação, tais e tais indicadores, foi uma novidade
2E 29	os indicadores, porque nós observamos muito as crianças, e por isso é que nós trabalhamos em par pedagógico, mas nós não trabalhamos juntas em coral, fazendo coro, quando um faz uma coisa normalmente a outra em simultâneo faz outra mas sempre na mesma área, e que muitas vezes é observar
2E 47	as aulas são muito práticas, muito movimentadas...
2E 59	sim, estava a tentar lembrar se utilizámos mais alguma coisa, mas não... na formação dos grupos, sempre tinha um porta-voz, seleccionámos algumas coisas, que outras não concordava, eu pessoalmente e a Beatriz também
2E 61	Nós especificámos os papéis, todos eles, alguns deles... eles reagem bem porque eles sempre têm... eles sempre têm o porta-voz, o que faz o escrito, que

	não se chama o secretário, mas eles têm que escrever...
2E 62	agora que eles vão fazer as entrevistas nós percebemos que eles entenderam mais facilmente o tipo de trabalho que têm... e até pensámos em utilizar o gravador... claro que nós também fantasiámos um pouco nas entrevistas, eles são pequeninhos... “ah imaginem que estão na televisão e que estão fazendo a entrevista”
2E 63	e então ensaiámos com eles, utilizamos o microfone... há todo aquele jogo, a parte lúdica que envolve o imaginário da criança, porque se não... cada um deles veste uma roupa diferente... um deles veste uma bata suja com tinta que tem lá de pintar e pronto, vira outra pessoa...

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.1 Papel do Professor	
SUB-CATEGORIA: 2.1.3 Avaliação	
2A 55	reflectir sobre o meu trabalho e sobre o que aprendi [as competências que desenvolveu no envolvimento da Oficina de Formação]
2B 27	Facilitou [a utilização de indicadores na observação da aula] porque nós às vezes não nos apercebemos de alguns vícios que temos, não é? e com esses indicadores ajudou-nos a corrigir esses próprios vícios... é difícil, mas com calma vamos corrigindo
2B 30	primeiro fazemos a reflexão do dia para depois planificarmos, e às vezes procuramos também actividades
2D 5	apesar de que saí da aula com a sensação de que correu mal, mas achei que poderia melhorar e que poderia correr bem nas aulas seguintes
2D 6	e os alunos realizarem aprendizagens que é o grande objectivo
2D 61	assim de raiz acho que é necessário a experimentação porque depois de se experimentar numa turma vão-se limando as arestas e vendo “ah, esta parte aqui não exigiu nenhuma cooperação, vou modificar um bocadinho”, portanto exige experimentar
2E 30	e os indicadores dão uma grande margem de trabalho para depois, vamos observar a postura deles os dilemas, a postura de fulano e fulano e vamos só observar aquele, aquele e aquele, e é muito bom isso... dá uma margem para outro tipo de trabalho maravilhoso...
2E 41	as crianças agora vão fazer um trabalho de entrevistas, agora, vão entrevistar os vários departamentos da escola, vão entrevistar as pessoas, estão fazendo as perguntas... tem que ser aos poucos, para que eles entendessem tudo... e aquelas crianças foram incluídas... e nós errámos... devíamos ter feito grupos de três e fizemos duplas, e fizemos duplas de uma melhorzinha no sentido da aprendizagem com um desses diferentes e eles aceitaram...
2E 42	só que eles não queriam, perdeu o interesse, então nós voltámos atrás e ele vai participar só no final, na parte da entrevista... porque ele ainda está muito na

	parte concreta da coisa e tem que ser assim...
2E 43	mas nós errámos, deveria ter sido um grupo de três, mas pronto... da próxima vez será de três...

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.1 Papel do Professor	
SUB-CATEGORIA: 2.1.4 Relação com outros	
2E 60	se não concordava uma de nós então entrávamos num acordo... porque há algumas funções do grupo que eu não concordava, como o caso da abelha, porque eu acho que não funciona, eu não gosto... acho que aquilo não funciona bem... acho que desenvolve uma competência negativa
2E 66	mas, sofremos muito no ano passado, os pais... agora tem nos dado mais um pouco, mas eles estavam em cima... eles precisam do livro, eles precisam das coisas todas muito compartimentadas, como eles aprenderam... e era uma primeira vez...
2E 67	na primeira reunião nós falámos num projecto, nunca mais!, os pais ouvem falar em projecto e pensam que os filhos são cobaias e ficaram muito ansiosos... porque parece que... nós tínhamos um caminho diferente, mas sabíamos onde queríamos chegar, então... mas agora não, já não pedem trabalho de casa, não! Já têm mais confiança... foi um caminho difícil, mas eles adquiriram confiança...

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.2 Papel do Aluno	
SUB-CATEGORIA: 2.2.1 Características pessoais	
2E 64	as crianças são um bocado assim... algumas crianças são muito interventivas, muito, muito, muito... mas outras são mais tímidas... porque o imaginário é assim mesmo elas estão perante como se fosse um público, e ficam tímidas... aqueles colegas deixam de ser colegas... ficam um bocado tímidas e não

	conseguem...

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.2 Papel do Aluno	
SUB-CATEGORIA: 2.2.2 Relação com pares	
2C 117	por exemplo, as meninas juntam-se mais porque são só três, elas trabalham bem e ajudam-se umas às outras, agora os rapazes que são quatro ou cinco ainda não encontraram quem é que ajuda quem

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.2 Papel do Aluno	
SUB-CATEGORIA: 2.2.3 Relação com professores/adultos	
2C 35	e eu acho que nós aqui no colégio nós preocupamo-nos e não há nenhum colega que não tente ajudar, claro que cada um tem a sua maneira de ser, pensa de forma diferente
2C 116	eles já dizem: ah!, estas aulas, eu não gosto disto porque parece que andamos aqui a brincar, mas depois nas outras dizem: a professora também manda fazer muitos exercícios, nós gostamos mais das outras, quer dizer eles próprios não sabem o que é que querem... e é difícil
2D 50	Os materiais, não é? Respeitaram os materiais, quer dizer que não estragaram, não deitaram fora, respeitaram minimamente
2D 76	Acho que não reflectiram muito sobre o assunto [actividades diferentes], devem ter pensado “ah, umas actividades diferentes” tipo isto parece brincadeira, e eram do sexto ano, não, como eu já disse
2D 77	não perceberam muito bem, não reflectiram muito o objectivo daquela actividade, e isso era o passo seguinte, trabalhar também a reacção e a reflexão deles, o que e que aconteceu, porque é que se fez aquela actividade, o que se conseguiu, que objectivo é que tinha, e isso também é muito importante... não é só fazer a actividade, já está feito, é também importante o depois
2E 33	quer dizer que eles vão ser mais interventivos, isso de certeza absoluta, tanto

	que eles já estão fazendo isso com os outros professores que entram na aula, não conseguem...
2E 34	Sim, por exemplo, a auto-avaliação, a grelha das bolinhas que eles fazem ao final do dia, aquilo é uma auto-avaliação, não é? A professora começou a avaliá-los, ela! E eles falaram assim: como é se sou eu que me avalio a mim próprio... quer dizer, isso já foi um grande passo, eles tem só sete anos, e eles já valorizam a auto-avaliação e sabem, eles sabem perfeitamente com rigor e honestidade, e dá muito trabalho isso, mas quem os apanhar no quinto vai ter que...

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.2 Papel do Aluno	
SUB-CATEGORIA: 2.2.4 Relação com a Família	
2C 34	Por exemplo, aqui, o que é que os pais querem que os miúdos sejam quando forem grandes? Se fizerem aquilo que eu faço, não é? já não está mau, já dá para sobreviver... não são minimamente bons para estas crianças, quer dizer não se preocupam muito, não é? Outros tem os filhos e não lhes ligam nenhuma, só não querem que os filhos não se droguem..... são muito degradantes...
2C 43	e às vezes os miúdos até se esforçam mais do que aquilo que a família exige e pede, mas depois como elas não exigem, eles ficam...
2C 44	mas para que é que eu vou estar a chatear se é só aqui na escola e ainda por cima é chata e só preciso é passar de ano e pronto

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.2 Papel do Aluno	
SUB-CATEGORIA: 2.2.5 Relação com o saber	
2A 36	Os alunos reagem muito bem, gostam bastante de outro tipo de aulas, são bastante receptivos a aulas de tipo diferentes
2A 38	mas reagem muito bem a este tipo de trabalho nas aulas, não há qualquer tipo de entrave por parte deles... eles
2A 76	eles preferem fazer coisas com outros do que sozinhos, regra geral...

2A 83	para eles é logo uma festa e portanto reagem muito melhor do que uma actividade de carácter individual
2B 28	Estão a reagir bem, nós agora até vamos fazer um trabalho de pesquisa na escola e eles tiveram a construir as perguntas para a entrevista e eles perceberam, mais ou menos, eram três perguntas para cada sector do colégio, e dentro da faixa etária até conseguiram fazer uma entrevistazinha de acordo com as funções das pessoas... e estão sempre a perguntar-nos quando é que vão entrevistar as pessoas
2C 31	Gostaram quando nós apresentámos a actividade, mas depois... lá está, como não conseguem resolver logo à primeira, eles querem logo desistir
2C 104	ou seja, a postura do aluno, tanto numa aula como noutra, tem muito a ver com interesse que o aluno demonstra, porque se ele não tiver interesse nenhum tanto numa aula como noutra ele está-se a borrifar para aquilo tudo... tem que gostar
2C 105	e como normalmente como eles gostavam desta parte de quando eles jogam jogos, da cooperativa, a postura era de interesse
2E 44	Olha, para eles aquilo não é diferente, porque eles não tem parâmetro de comparação, eles agora poderão ter com os outros professores que entram na turma... mas para eles isso é o normal... isso é o normal do segundo ano, eles não tem parâmetro de comparação é a primeira vez que fazem... é como se todo o mundo trabalhasse assim...
2E 45	claro que eles gostam, gostam dos jogos, os textos, nós não trabalhamos com o livro... os pais sentiram muito... aproveitamos os textos deles que eles trazem e, que fazem... porque eles fazem, mesmo que seja três quatro frases

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.3 Dificuldades	
SUB-CATEGORIA: 2.3.1 Indisciplina/disciplina	
2C 37	A gente está em tantas notícias, nos jornais os professores são isto e são aquilo...mas se estivessem concretamente aqui connosco a trabalhar viam que nós não somos assim tão maus
2C 38	nós fazemos aquilo que sabemos... e profissionalmente também... o que nos ensinaram e até mais do que isso...
2C 39	só que os pais não ajudam... é assim se os pais não tiveram para que é que vão agora dar aos filhos? Eles nem acreditam nas possibilidades que os filhos têm! Para principio...
2C 40	Tudo! Porque é o mais fácil, é mais fácil ter uma nota satisfatória do que chegar ao bom...
2C 41	eu vejo isso agora dos currículos... há lá um ou dois que não... é mesmo da estrutura familiar...
2C 98	bem, optamos [por trabalhar apenas com algumas] sobretudo por causa do comportamento das turmas

2C 99	À partida, tanto me fazia... era novidade, não escolhi nenhuma, porque como não sabia qual eram os resultados achei que mesmo os maus comportados também deveriam ter essa possibilidade só que depois acabei por escolher só uma, não só porque eles aceitaram melhor, mas porque se comportavam melhor
2C 100	e os seus níveis de motivação também era maior, e por isso achei que só aquela turma é que devia continuar
2C 101	as outras [turmas] não se mostraram interessadas, não acharam muita piada, às tantas
2C 102	Sim! No ano passado era aquela turma de currículos alternativos... com aquela não havia... não ia dar resultado...estar alia a... não consegui! É que era tanta coisa que não conseguimos
2C 112	mas este ano eu só tenho a turma de currículos alternativos, mas agora está melhor porque saíram de lá dois elementos que estragavam a turma a nível de comportamento
2C 118	e depois há sempre um outro que tem os problemas do dia, não é? Aquela turma é tão... e são oito só... mas são muito instáveis... hoje sentei-me lá com a história da cana de açúcar, e depois coitada da outra colega, as meninas estavam a trabalhar e a colega estava com os três ou quatro
2C 124	e levam tudo para dentro da sala de aula, tudo, tudo, tudo
2D 8	alguns fizeram batota, naquela de serem rebeldes, e engraçados, e não se interessaram por saber, não quiseram saber qual era o objectivo e o que é que se tirava de bom da actividade
2D 9	era uma turma com um comportamento um bocado mau... e, então saímos de lá um bocado tristes e frustradas, lembro-me perfeitamente disso
2D 10	E, apesar de termos explicado todas as regras alguns negaram-se mesmo... queriam era portar-se mal e aquela atitude de batota para mostrarem que ganharam o jogo... pronto
2D 47	devido àquela confusão e de alguns alunos acho que não ficou bem... para além de ter sido um jogo, de ter sido engraçado e lúdico
2D 51	Eles têm muita aversão a regras e aqueles têm muita necessidade de se mostrarem rebeldes e de se impor e muito brincadeira, como todas as outras regras não gostam de cumprir, e ali
2D 79	Acho que a postura não foi...a disposição na sala era diferente mas a postura e o comportamento não foi muito diferente e... isso falhou também
2D 80	e foi um conjunto de... o não terem levado a sério e não terem cumprido as regras, apesar de termos explicado que aquilo era a sério, era trabalho, e o comportamento foi idêntico e devido a isso também falhou um bocado, não é
2D 81	O trabalho foi diferente, mas o tipo de postura de atitudes de comportamento foi idêntico

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.3 Dificuldades	
SUB-CATEGORIA: 2.3.2 Tempo Falta de tempo	
2A 67	e realmente acabámos [o grupo de trabalho autónomo] por não desenvolver actividade que poderíamos ter planificado, podíamos ter planificado mais coisas, mas sinceramente acabamos por nos encontrar poucas vezes...
2A 68	realmente não fizemos muito [o grupo de trabalho autónomo], porque há coisas que realmente não se conseguem ultrapassar como preparar aulas e... etc e é difícil ultrapassar tudo isso
2A 69	Talvez... mas com professores de escolas diferentes também existem esses problemas... lembro-me que já fiz outras acções de formação e tínhamos que nos encontrar e a disponibilidade era pouca e tivemos que nos encontrar ao sábado...
2A 70	aqui estamos mais próximos, é mais fácil encontrarmo-nos no dia-a-dia, mesmo com estes horários...
2A 71	porque não há uma tarde livre, porque quando isso acontece, por exemplo, acaba por ser mais fácil para as pessoas, porque todos tem aquele tempinho em comum para se encontrarem, como não acontece isso realmente o problema do tempo foi difícil de ultrapassar, sem dúvida...
2C 47	2C 1. não me debrucei o suficiente, não tive o tempo suficiente para fazer trabalhos para certos conteúdos e usei os que estavam no livro [fornecido pela formadora] e eram os mais fáceis, porque isso é preciso tempo e criatividade...
2C 49	É necessário tempo para pensar, para ter ideias, e depois nos debruçarmos e, elas amadurecerem... não é: amanhã vamos ter esta aula e vamos lá ver o que é que vamos fazer..., não! É mesmo assim!
2C 51	mas depois pensei não Carla é normal, tu és um ser humano, precisas ter tempo para amadurecer, se tu não tens esse tempo, se é tudo a correr, tu nunca vais conseguir, e foi isso que me aconteceu!
2D 19	e os programas para cumprir e todas aquelas coisas revela medo de não ter tempo de cumprir o programa
2D 20	mas se calhar com o tempo, nos próximos anos, talvez já seja... mas acho que é importante que haja
Persistência neste tipo de trabalho	
2A 37	claro que por vezes há que criar o hábito de eles perceberem quais são os objectivos, manter um determinado ritmo de trabalho, recuperar outros...
2A 63	então reagiram um bocadinho mal... mas depois nas outras sessões já foi um bocadinho melhor e com o treino vão acabando por compreender que a competição não tem que estar ali... é uma questão de treino...
2A 64	não! É mesmo uma questão de treino porque quando estão habituados a trabalhar desta forma, contribuem, reagem bem, trabalham com os diversos elementos da turma, ou com vários grupos, sem qualquer problema...
2A 65	e isso também deve ser um objectivo, portanto incrementar a cooperação entre

	eles
2A 85	por isso este tipo de actividade exige bastante treino porque eles têm que interiorizar que o papel de cada um e a responsabilidade de executar a função, a autonomia é extremamente importante
2A 89	e eu penso que com o treino e com a habituação acabam por perceber que naqueles momentos devem realizar aquelas actividades e acabam por fugir um pouco à tendência de se dispersar
2A 90	mas implica insistir, porque se for uma coisa muito rara ou é muito lúdica e muito atractiva e eles agarram-na logo, ou então se já for voltada para alguns conteúdos... que nem todos serão tão agradáveis quanto isso, já tem um pouco a tendência para fugir
2A 91	e portanto é necessário que a autonomia esteja muito trabalhada e que haja o hábito de eles saberem que aquele momento é para realizarem a actividade...
2A 92	mas isto pode levar tempo, há grupos que claro, uns funcionam melhor, outros pior... depende das características dos elementos
2A 93	mas com o treino mesmo aqueles mais difíceis também conseguem...
2B 56	portanto acho que são coisas que se vêem ao fim de algum tempo, e não passado pouco...
2C 5	porque não trabalhava de uma forma contínua com os alunos, mas acredito que se o fizesse conseguia obter melhores resultados
2C 20	eu acabo por desistir facilmente, faço 2 ou 3, ou 4 ou 5, mas depois ao longo do ano não vou até ao fim
2C 67	Porque não estão acostumados, não estavam acostumados a serem ajudados a ajudarem-se uns aos outros, e por isso eu acho que a reacção foi essa, mas depois ao logo do ano já estavam habituados e desvaneceu-se essa reacção...
2C 103	As diferenças são muitas, apesar de ter dinamizado poucas aulas e por isso mesmo não nos apercebemos das diferenças nos alunos, se cheguei a marcar alguma diferença... mas eu acho que se... houve ... a diferença foi na postura dos alunos numa aula [expositiva]e noutra aula [cooperativa]
2D 11	teria que ser mais trabalhado, muito mais trabalhado, mas não fiquei com aquele sentimento de que nunca mais faço isto na vida! Não, não
2D 46	...sim, sim... teriam aprendido melhor... se tivéssemos continuado, não sei, acho que com o tempo eles iriam ter uma melhor noção de qual era o objectivo e o que é que tinham realmente aprendido com aquilo
2D 48	o que é que ficou, qual é que era o objectivo e o que é que ganharam com aquilo, portanto acho que em aulas seguintes, em outras alturas teria que se trabalhar melhor
2D 71	Eu acho que pode haver mais tempo, mas depois de eles já estarem mais habituados a trabalhar daquela forma, e aí sim, se ficarem mais autónomos, mais cientes das regras, aí sim eles trabalham de uma forma mais autónoma entre eles e o professor consegue, se calhar, distanciar-se um pouco e observar e fazer uma avaliação por observação
2D 72	mas no início não achei muito possível, mas eles também precisam de aprender a trabalhar assim, e nós professores também

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.3 Dificuldades	
SUB-CATEGORIA: 2.3.3 Recursos	
2A 50	É difícil porque não há muitos materiais no mercado que facilitem essa tarefa e teríamos que criar uma actividade e tem que ser pensada...
2C 50	E além disso, se queres que eu te diga, eu andava um bocado frustrada porque eu queria fazer coisas novas e não conseguia... ficava chateada... ah, agora tenho que ir preparar esta aula com qualquer coisa diferente
2C 52	Tenho consciência que não consegui produzir tão bem quanto queria, e com tão boa qualidade! Não consegui...
2C 53	Na altura seria com certeza mais fácil se já houvesse outros materiais para este conteúdo vamos utilizar isto, para aquele vamos utilizar aquilo, não é? Mas como isso ainda não existe temos mesmo que parar, pensar e fazer
2C 90	e depois mesmo a nível de materiais, eu também não tenho material para fazer esses ditos materiais
2C 91	é muito bonito falar mas... mesmo com aulas diferentes é difícil... as cartolinas, os computadores... pode haver uma só a deslocação não dá
2D 59	Acho que é muito mais interessante e um bocadinho difícil planificar uma actividade assim desde o início, não é [estava a falar dos recursos]
2D 60	Temos que nos apoiar em actividades já preparadas ou de livros ou já experimentadas por outras pessoas

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.3 Dificuldades	
SUB-CATEGORIA: 2.3.4 Trabalho em grupo	
2A 57	a maior dificuldade que tive foi de facto uma certa competição que se instalou entre os grupos e o objectivo essencial fugiu dali, não estava presente, e estabeleceu-se então sobretudo a competição entre os grupo, e portanto não tinha... e que não devia estar ali... essa é uma dificuldade que ainda não está completamente ultrapassada, mas que espero que com o tempo desapareça mesmo, porque a cooperação é o oposto da competição e portanto...
2A 58	houve uma sessão em que a competição foi de facto central e depois de outras duas sessões lá consegui que a competição fosse arredada, porque ela não deveria estar ali, mas foi um dos problemas...
2A 59	Não que seja totalmente negativo [elemento competição], mas é que foi

	exacerbada a um ponto que prejudicou a realização da actividade...
2A 60	e portanto não se dedicaram àquilo que deveriam se ter dedicado, e portanto aí está... tem de ser treinados e talvez depois consigam os objectivos das actividades
2A 61	mas essa lembro-me que realmente foi completamente ao lado por causa da competição entre os grupos!
2A 62	Não respeitam realmente o trabalho dos colegas, e depois também tem medo que os outros não respeitem o seu trabalho...
2A 79	Pode ser, pode ser, eles podem sentir dificuldade com qual seria a sua função e operacionalizar a sua função, sim isso pode ser uma dificuldade
2A 84	Mas eles perdem-se um pouco e
2A 86	porque um aluno pouco autónomo e ainda com um défice de responsabilidade ainda sobre ele pode fazer com que distraía o grupo e acabe por se distanciar do objectivo da actividade e
2A 87	portanto está muito dependente da autonomia dos elementos do grupo poderem concretizar os objectivos da actividade
2A 88	serem responsáveis para pensarem que naquele momento tem que resolver a actividade e não conversarem de outras coisas
2C 32	o problema é sempre esse [não conseguem resolver logo à primeira]... é preciso muita paciência e estar lá ao pé deles... houve uma turma que era a melhorzita e que houve lá um ou dois que conseguiram fazer com ajuda, mas sem ajuda é difícil estas crianças fazerem até ao fim...
2C 33	Já! Já pensei na razão porque os alunos não tem persistência quando encontram dificuldades... eu acho que toda a gente tem culpa, tanto nós os professores, e acho que também têm a ver com a família, com os interesses deles, da família, se a família também não ajuda, não é?
2C 58	a primeira abordagem há alunos que nunca querem participar, mas como eu sou uma mulher ah,ah,ah, todos participam e às vezes acabo por os ajudar um pouco...
2C 87	Sim, encontrei dificuldades porque como eles não estão habituados encontrei muito barulho, muita confusão, alunos do segundo ciclo... gritam uns com os outros
2C 88	e depois na escolha mesmo dos pares, às vezes eu dizia qual era, às vezes eles escolhiam e dava resultados diferentes
2C 89	porque às vezes eu dizia não hoje eu é que digo quem é que vai trabalhar com quem, dava resultados diferentes do que quando são eles que escolhem, para bom e para mau, para as duas coisas
2C 113	mas é difícil trabalhar a par, em grupo, em cooperação, com aquelas crianças e eu ainda dou uma aula em par pedagógico com outra colega e que é as segundas feiras e até se podia... nós tentamos aproveitar mais... para eles trabalharem mais em grupo
2C 114	Sim... mas é tão difícil, tão difícil... eles começam um trabalho e acabam... nós tivemos um bloco de 90 minutos hoje, começamos às dez e vinte, às onze horas eles já estavam fartos daquilo que estavam a fazer... e tem recortes, tem... nós não temos livros, nós temos que fazer as nossas fichas e tudo mais
2C 115	mas só o facto de ser mais lúdico, eles já pensam que é para a brincadeira, eles não estão habituados
2C 119	mas depois para passar [escrever], para sentirem vontade... eles até gostam daquilo, estavam a trabalhar a alimentação, mas cansam-se... agora, não sei se

	realmente
2D 4	a turma era a primeira vez que estava a trabalhar assim, a coisa não correu muito bem... tínhamos que experimentar, melhorar, foi em grupo, foi com a Carla, mas gostei... acho que dava para
2D 7	Porque o comportamento dos alunos... não interiorizaram as regras que lhes foram... entre aspas não quiseram saber das regras, alguns alunos, não as cumpriram, e estragou um bocado a actividade
2D 45	Bom, naquela aula em que experimentámos, como eu já tinha dito, correu um bocado mal
2D 69	Bom, é sempre difícil, mesmo noutro tipo de tarefas muito práticas, numa turma grande em que se o professor estiver sozinho, aquelas dificuldades que encontramos em outras tarefas, dar a atenção necessária, controlar os grupos, se estão em grupo, conseguir desdobrar-se de maneira a controlar, ou a ajudar, ou a esclarecer todas as dúvidas que surgem
2D 70	mas é o tipo de dificuldade que já encontrava numa aula de estilo tradicional em que eles trabalhavam em grupo, ou a mexer nos computadores

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.3 Dificuldades	
SUB-CATEGORIA: 2.3.5 Outras	
2D 18	também... com o receio... e falo por mim também, o receio daquelas coisas novas e todas aquelas dificuldades do dia-a-dia
2E 4	e o colégio assim não dá esse tipo de motivação, eu acho que nesse momento não tem nada, acho que não...
2E 8	e todo o contexto neste país não leva as pessoas a investirem muito em novas, que não são novas, mas em novas perspectivas de mudar alguma coisa, eu acho principalmente isso...
2E 9	Porque eu acho que as pessoas pensam, nós todos, pensamos que deve haver um recompensa pelo nosso trabalho, monetária tem de haver mas também porque nesse momento nós temos outras preocupações, na vida particular
2E 10	devido ao contexto todo da insegurança gerado, não só da Casa Pia , mas de todos os professores, então não existe muito o incentivo de fazer novas investidas e então eu trabalho desta maneira, porque tanto faz como tanto fez, tenho muito mais horas, ainda tenho cumprir as horas e tenho mais tempo trabalhando, mais tempo pesquisando...
2E 11	Acho. Acho que deveria [motivar mais os professores]... por exemplo, vou dizer o que aconteceu hoje, connosco... e eu fiquei bastante chocada com o que aconteceu hoje, não estou colocando as culpas em ninguém, e pedimos a ponte, eu e a Beatriz, estamos trabalhando em par pedagógico... é uma turma mas não somos uma pessoa só ... nós nunca faltamos porque procuramos não faltar nunca e hoje um dos assessores foi na nossa aula e conversou connosco muito

	delicadamente, e tenho a certeza absoluta que ele não pensa assim, ele foi o secretário do diabo, para ele foi muito mau fazer isso, pediu para que uma de nós adiasse... e isso quer dizer... isso desvaloriza tudo, desvaloriza o par pedagógico, quer dizer que não encara o par pedagógico como um par pedagógico, mais vale faltar as duas do que faltar só uma
2E 12	e segundo era uma forma de motivar para trabalhar muito mais horas, porque queremos, porque ninguém nos obriga a fazer, eu tenho a consciência plena disso, mas eu acho que é um momento de motivar porque ele afinal tem trabalhado muito mais horas, não tem um dia de folga, tem trabalhado todos os dias de tarde, marcamos reuniões fora de horas com os pais... é o nosso trabalho, eu tenho a plena consciência disso
2E 13	mas e eu fiquei muito chateada aqui hoje e não aceitámos e apresentámos outra alternativa que talvez seja aceite, porque senão... porque nós temos direito como os outros, então eu acho que foi aí já uma grande falha... em não ver... há não tem uma mas tem a outra... não é assim... não é assim que funciona um par pedagógico... talvez as crianças estejam a entender muito melhor que os adultos...

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.4 Efeitos Positivos	
SUB-CATEGORIA: 2.4.1 No Contexto	
2A 14	para o colégio e para os professores do colégio. Portanto vários professores do colégio estiveram a frequentar a acção, e isso facilita imenso que no colégio se implemente esse tipo de trabalho
2A 15	porque logo à partida se tem a garantia que vários professores estiveram lá, a frequentar a acção e atingiram os objectivos, desenvolveram trabalhos, inclusive já conjuntos
2A 16	e portanto o colégio não tem um professor desgarrado, ou dois, que vá lá à formação... não! tem variadíssimos professores, e para o colégio é claro que é uma mais-valia
2A 17	Qualquer acção que seja organizada, desde que tenha uma elevada participação dos docentes dessa escola é logo uma mais-valia para a escola, sem dúvida nenhuma
2B 13	Por um lado acho bom porque houve a oportunidade de vários professores poderem ter feito a Formação, trocamos ideias uns entre os outros
2B 15	agora eu também não tenho muita visibilidade do resto, não é? Poderei ter da minha sala de aula com a minha colega...

2C 13	Foi, acho que foi importante para o colégio! Pelo menos os professores que estiveram na Oficina de Formação todos se empenharam e gostaram
2C 16	porque só fazer um, ou fazer outro, num conselho de turma não se tem muitos resultados...
2C 17	... nada, nada, nada... portanto devia haver continuidade...
2D 14	mas eu acho que a escola inteira deve estar nessa filosofia, nessa maneira de pensar, e trabalhar em aprendizagem cooperativa acho que resultará melhor se toda a escola estiver envolvida, ser um trabalho mais em conjunto, entre os professores
2D 15	uma pessoa sozinha começa a dar os primeiros passos, sozinha ou com um grupo pequeno, se calhar torna-se um bocado difícil, desmotivador, penso que funcionará melhor numa escola onde há uma equipa maior que
2D 27	Sim, acho que valorizou... entusiasmo mais as pessoas, para a imagem do colégio dá uma imagem do colégio dinâmico, não é
2D 28	Para quem está de fora, e para quem está lá, quem trabalha lá
2D 29	Acho que muitos dos pais e dos encarregados de educação e dos alunos se calhar nem dão conta que isso aconteceu
2D 30	não sei se dentro da Casa Pia e para os outros colégio se passa, e acho que sim, acho que passa essa imagem... sim
2D 31	mas mais importante do que a imagem que se passa acho que é o trabalho em concreto, mesmo lá dentro
2D 32	Acho que poderia ter sido mais, mas também algumas das pessoas, eu por exemplo, tive no colégio um ano e saí
2D 33	quem continua a trabalhar lá não sei que tipo de valorização é que vai ter, acho que poderia ter sido mais visível, mais valorizado, não sei... para as pessoas se sentirem mais envolvidas, não quer dizer que não estivessem envolvidas, mas ainda mais envolvidas, mais valorizado
2E 21	Eu acho que o colégio deu um passo em frente, um passo bem grande, enorme, acho que deu, porque pelo menos tem pessoas aqui no colégio que não sabiam o que é que era, e ficaram a saber o que é que é, mais ou menos, porque não tem uma definição, eu acho que é o conceito mas uma definição ainda não...
2E 22	cada um tem os seus conceitos e vão formando definições, mas uma definição assim exacta acho que não tem... talvez o colégio daqui a alguns anos, se for por este caminho, consiga definir a aprendizagem cooperativa, e acho que seria o ideal, e acho que o colégio demonstrou que deu um passo em frente, um passo grande, eu acho...
2E 23	Abriu as portas para isso, valorizou, valoriza o nosso trabalho, e eu acho que não somos só nós que estamos a trabalhar assim, acho que há outros colegas que estão dando uns passinhos nesse sentido e eu acho que o colégio ganha muito com isso
2E 24	e principalmente os alunos e acho que o nome do colégio também... porque a aprendizagem cooperativa ela gera uma identidade, não é?
2E 25	A nossa turma já determinou isso, agora o segundo ano, ela tem uma identidade própria, é a identidade... e é isso que nos interessa, é a turma, não é uma turma, pode ser a turma A, ou B, mas é a turma A e a turma B, mas que tem uma identidade e eu acho que o colégio com uma identidade assim seria uma coisa muito boa

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.4 Efeitos Positivos	
SUB-CATEGORIA: 2.4.2 Nos docentes Trabalho colaborativo entre professores	
2A 54	e também para trabalhar com os colegas do meu trabalho [as competências que desenvolveu no envolvimento da Oficina de Formação]
2C 15	na questão de lhes ensinar e de dar continuidade... e até acho que mais professores deveriam começar ou os outros deveriam continuar

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.4 Efeitos Positivos	
SUB-CATEGORIA: 2.4.3 Nos discentes Promove o gosto por aprender	
2A 82	Estes miúdos tem mais prazer nas actividades cooperativas, dá-lhes mais prazer as actividades cooperativas, estar com os colegas, tiram mais prazer disso
2B 43	Os alunos com este tipo de trabalho gostam mais, porque primeiro empenham-se mais
2C 14	e as crianças, os alunos que trabalhara dessa forma, tiveram bons resultados, melhores, porque os miúdos gostam...
Promove a auto-estima	
2C 65	porque eles desconheciam, e é muito positivo... porque lhes dá auto-estima, capacidade de resolver outras situações que eles não estão acostumados, não é?
Comportamentos de procura de ajuda	
2B 51	por exemplo, uma coisa que costuma acontecer, e às vezes nem damos por isso, quando eles estão a fazer um trabalho individual e um aluno acabou o trabalho viu que o colega estava com dificuldades foi para o lado dele ajudar, quando têm uma dúvida e um colega está mais à-vontade pede para o ir ajudar, porque estava sem fazer nada...
2B 52	eu acho que na inter-ajuda, o saber esperar e o participar, pelo menos estas coisas eles aprenderam, em outras...

2C 61	Mas de uma maneira geral eles gostaram porque ajudaram-se uns aos outros e começaram a ver realmente que não é preciso serem concorrentes, podem ajudar-se e continuarem a serem amigos e a tirarem boas notas
2C 64	Não, também não sei tudo, mas se o teu colega já percebeu até acho que ele gostava de te ensinar, isso eu acho que para eles foi uma novidade...
2E 36	sabem muito bem que quando acabam o trabalho deles eles vão ajudar os outros, e sabem ajudar, sabem ensinar, não vão lá e fazem, não! Chegam lá e ajudam o outro
Outros	
2A 32	e até porque eles aprendem mais com os pares e cimentam melhor as aprendizagens com os pares, está provado, do que com os adultos
2A 33	e essa também é uma forma de adquirirem competências ao nível da disciplina, mas também competências interdisciplinares e competências sociais e de relação com os outros, portanto a resolução de problemas trabalha logo vários tipos de competências ao mesmo tempo
2B 36	quanto mais eles cooperarem uns com os outros mais fácil é para eles adquirirem os conceitos... reforçou mais essa ideia... para mim...
2B 48	em relação, por exemplo, a outros anos acho mais rico porque eles acabam por aprender mais fácil uns com os outros, portanto eu acho que melhor
2B 49	acho que há determinadas coisas que eles fazem... por exemplo, o respeitar a vez para falar, o falar, o intervir...
2B 50	são coisas que eles a pouco e pouco vão começando a fazer... vão começando a perceber que têm que respeitar a sua vez, tem que respeitar a opinião do outro...
2B 55	sim, eu para mim...eu noto diferenças no aspecto da inter-ajuda, no aspecto de saber expor, de explicar... portanto nisso eu noto uma grande diferença
2C 62	e eles ensinam porque que não é só o professor que está ali para ensinar, mas que eles próprios podem se ensinar uns aos outros, e isso foi uma novidade
2C 63	Porque a maior parte deles vem do primeiro ciclo em que o professor tem sempre razão e explica tudo e quando nós dizemos então agora pergunta aí ao teu colega como é que se faz, eles pensam então mas o professor não sabe? E não explica?
2C 66	Não é só o professor sabe, sabe tudo, e quando não sabe dar uma resposta ahhh! Não devia ser professor e essa mentalidade está a mudar e eu acho que isso ajuda também! O professor não é só aquela figura...
2C 84	e até se sentem mais motivados porque fazem por eles próprios e não porque eu lhes estou ali a exigir
2C 86	mas a nível das relações humanas e também deles comigo...mas mais esses... o do respeito e de esperar que eles façam ao ritmo deles... isso é muito importante
2C 106	até se portavam melhor, ajudavam-se mutuamente, e enquanto na outra [aula] mesmo que gostem eles estão muito mais centralizados na tarefa, em resolver só por resolver, não é
2C 107	Na outra [aulas com a dinâmica de aprendizagem cooperativa] eles tentam resolver, estou a falar de matemática, mas acompanhado, não havia tanta rivalidade, preocupavam-se mais com o colega, acho que é a principal diferença e a principal diferença na postura que eles tinham de uma [aula] para a outra [aula]
2E 31	Ah, com certeza, porque senão já tínhamos desistido... sim, sim... se fosse

	comparar a turma com uma turma regular, normal, mas se fosse comparar, eles poderiam não ler tão bem como outras crianças que tem aprendido de uma outra forma, mas eles compreendem o mundo ao redor de uma outra forma, eles tem um vocabulário melhor, eles interpretam melhor, mesmo que seja oralmente, eles sabem ler um problema, eles sabem
2E 35	Eu acho que a diferença mais importante é a partilha, eles partilham tudo, o trabalho, que eles ainda não estão em idade de partilhar o material, porque eles ainda são egoístas pela idade, porque são ainda muito egocêntricos, mas partilham o trabalho
2E 37	Aceitam a diferença, nós temos dois alunos um bocado diferentes na aula e eles aceitam perfeitamente aqueles alunos, aceitam a diferença... aceitam perfeitamente que aqueles alunos não façam o mesmo tipo de trabalho, ou não façam nada, como hoje
2E 38	Eles hoje não quiseram trabalhar! Eles trabalham quando quiserem, as aquisições sociais deles já estão em andamento e já evoluíram muito, e é as que nos interessam mais, e hoje não quiseram...
2E 39	até é o meu dia de trabalhar com eles, dividimos um bocado assim, quando uma trabalha um grupo a outra trabalha o outro, e eles não quiseram... tinha três ou quatro propostas, eles tentaram todas, mas não foi em frente, eles tem problemas emocionais graves, interfere aí,... e não foi em frente... e os outros aceitam, aceitam que eles não trabalham... vão olhar o livro, vão recortar, não ficam sem fazer nada, mas vão assim...
2E 40	e eles aceitam... e isso também é um grande passo, aceitar a diferença, não é? Eles sabem que eles não são melhores nem piores, são diferentes, eles sabem perfeitamente...
2E 65	... não são só as crianças que estão a experimentar uma situação nova com a escola... é a família toda... e isso foi uma coisa muito positiva...

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.5 Leccionação da Matemática	
SUB-CATEGORIA: 2.5.1 Recursos Recursos lúdicos	
2A 24	ah! Sim, deixa-me... sim, aquela que elas [as formadoras] também usaram conosco, o do quadrado
2A 25	e depois o das figuras geométricas, que desenvolvemos [no grupo de trabalho autónomo], e entretanto estou a adaptar para este ano
2A 74	As primeiras lúdicas, depois já mais voltadas para conteúdos, mas eles acabam por interiorizar as regras e reagem bem...
2C 26	Poucos, mas utilizei na matemática aqueles da construção dos quadrados [fornecidos pela formadora no decurso da primeira sessão] e das formas geométricas

2C 46	Se queres que eu te diga acho que foi algo mais lúdico, mas talvez possa ser algo para a aprendizagem dos miúdos, como também foram as primeiras vezes que eu fiz este tipo de trabalhos, não apliquei directamente,
2C 57	Conforme! Houve uns que gostaram das actividades e que queriam mais na disciplina, e houve outros que não gostaram porque como aquilo era muito dado ao início e
2C 108	...sim as actividades que desenvolvi eram mais lúdicas, sim
2C 109	Sim, sim! Eu disse ao início que não utilizei actividades mesmo para conteúdos porque eu não construí, não cheguei a construir, tudo aquilo que eu construía era mais para o lúdico, não quer dizer que aquilo fosse para a brincadeira, não
2C 110	porque aquilo tinha a ver com a matemática, mas não era centralizado no conteúdo era... pronto hoje vamos fazer uma actividade diferente, não estava a pensar na matéria
2D 43	O que fizemos, no sexto ano, foi a actividade dos quadrados, e das figuras geométricas, em que o objectivo era os alunos, através de puzzles, portanto inspirámo-nos em tarefas realizadas na Oficina
2D 49	... sim, sim, devido também à faixa etária [6º ano] de quem se destinavam privilegiamos as actividades lúdicas
2D 78	Desafiou um bocadinho, alguns sentiram um certo desafio e alguns aderiram ao desafio e não acharam muito fácil... acho que em termos de dificuldade estava adequado, não foi... essa questão não foi o nosso maior problema
Voltados para conteúdos programáticos	
2A 26	por exemplo, para a resolução de problemas a distribuição de papéis
2C 27	e depois nós tínhamos que apresentar aquele trabalho na formação e construí com a Dora, também, um problema de matemática...
2D 44	e outra que preparámos, não era de materiais da Oficina, mas procurámos noutros materiais, adaptámos de maneira à tarefa ser de aprendizagem cooperativa, portanto as regras e a maneira como a tarefa era realizada ser de aprendizagem cooperativa e não ser de um simples trabalho de grupo em que cada um faz um bocado e depois juntam, não

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.5 Leccionação da Matemática	
SUB-CATEGORIA: 2.5.2 Práticas lectivas	
2B 60	e alguns problemas com dados a mais também há miúdos com dificuldades, não é? E com dados a menos ainda não fizemos mas é bom para eles perceberem porque é que não conseguiram resolver... vamos lá ver...

2C 42	e mesmo a matemática há lá alguns que até são... para aquilo que lhes é exigido no currículo, conseguem fazer cálculos e basta-lhes explicar uma vez que eles conseguem, que sabem resolver, mesmo fracções e tudo, e esforçam-se
2C 45	eu não sei como é que uma pessoa é capaz de resolver isto agora que é complicado é... é porque depois temos que vir à escola a assiduidade, a pontualidade... é complicado... e sinceramente arranjar solução... é a nossa boa vontade...
2C 54	só que depois de um certo momento uma pessoa quer é dar matéria porque depois os miúdos passam e não se dá tudo
2C 55	e depois há sempre uns que percebem mais do que outros, uns que vêm mais preparados do que outros, custa sempre
2C 56	e depois chega a hora seguinte e uns já perceberam como é que é e outros não...
2C 59	os jogos que eles fizeram aquilo estava-me a fazer uma confusão, estava a durar tanto tempo... então vá eu vou vos ajudar só a primeira! E depois fizeram sozinhos e lá conseguiram...
2C 60	e depois foi o que eu lhes disse, então se na primeira eu já vos ajudei agora nesta já não... já tem obrigação
2E 32	nós trabalhamos muito os problemas com eles primeiro oralmente, primeiro fazem um desenho, e trabalhamos o problema de diferente formas na matemática e noutro tipo de ensino isso não acontece...

TEMA: 2. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.5 Leccionação da Matemática	
SUB-CATEGORIA: 2.5.3 Trabalho em grupo cooperativo	
2A 39	Há grupos melhores e grupos piores, portanto depende muito dos alunos e do nível das aprendizagens e das competências que também são diferentes
2A 40	portanto há grupos que já trabalham muito bem e outros que ainda terão que ser treinados, digamos assim... de qualquer das maneiras, quer com uns quer com outros o trabalho pode e deve continuar...
2A 75	sentem-se até apoiados, para eles é uma mais valia também...
2A 80	mas por outro lado se o grupo perceber bem a função, que cada um tem, se já tiverem interiorizado essas funções, também o trabalho flui melhor

2A 81	e portanto depende do grau de compreensão e um pouco da autonomia e responsabilidade de cada um dos elementos do grupo para levar a cabo isso e respeitar o seu papel e ajudar os outros...
2B 53	por exemplo na área da matemática, na resolução de problemas, na maneira de como eles resolvem os problemas conseguem coisas engraçadas, como é que eles descobriram aquela conta, porque existem formas mais rápidas de fazer as contas sem ter que estar sempre a contar...
2B 54	... verbalizam sim... tentamos que eles verbalizem o raciocínio deles
2D 39	Acho que na aprendizagem cooperativa os alunos sentem-se mais envolvidos, acho que as regras são um bocado diferentes das regras do outro tipo de trabalhar na aula, em que o professor expõe
2D 40	do típico trabalho de grupo, que eles estão habituados a fazer, que não é propriamente trabalho cooperativo
2D 41	mas na aprendizagem cooperativa acho que essas regras envolvem mais os alunos e eles sentem mais... têm mais consciência, acho eu
2D 42	têm mais consciência das regras e que daí dependem muito o trabalho que foi feito e o seu resultado

TEMA: 5. REPRESENTAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA CATEGORIA: 2.5 Leccionação da Matemática	
SUB-CATEGORIA: 2.5.4 Resolução de Problemas	
2A 31	Hoje em dia batalha-se muito nas competências e a resolução de problemas trabalha muitas dessas competências ao mesmo tempo, não só em relação aos conteúdos mas também na parte da autonomia, na responsabilidade que vai cimentar
2A 34	Hoje em dia fala-se muito em que as aprendizagem envolvam mais a resolução de problemas e portanto temos que, se calhar, treiná-los [os alunos] mais e habituá-los mais a este tipo de trabalho e portanto vou tentar e vou começar... começar não porque já são as mesmas turmas do ano passado... continuar esse tipo de trabalho e incrementar um bocadinho, não é?
2A 35	Porque realmente qualquer prova, mesmo as provas de aferição, estão todas voltadas para a resolução de problemas e os testes internacionais que se fazem são à base de problemas, e portanto eles tem que realmente que começar a aplicar as técnicas que aprendem nas aulas na resolução de problemas que envolve realmente a pensar e não apenas a utilizar uma técnica...
2A 47	Não, agora não está a ser para uma aula completa [dinâmica da aprendizagem cooperativa na resolução de problemas], mas para uma parte da aula... e ainda...
2A 72	As reacções às tarefas dependem também do grau de dificuldade da actividade, há uma com regras muito simples que eles aderem com muita facilidade, agora

	se o grau de dificuldade já for um bocadinho mais alto pode haver alguns problemaszinhos
2A 73	mas aquelas [actividades] que eu lhes dei penso que não tiveram dificuldade em compreender
2C 29	E... aquele, por acaso, até era complicado... era sobre ovos e depois tinha muitas figuras, mas foi bom... nós tivemos alguma dificuldade aí... porque não era normal, quer dizer não era uma actividade que usávamos com frequência...
2C 30	Depois de cortar os parágrafos, a resolver a actividade foi bastante difícil... mas foi engraçado porque nunca tínhamos feito uma actividade assim...