

**A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada
ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico:
um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos
High/Scope e do Movimento da Escola Moderna**

Mário Henrique de Jesus Gomes

Lisboa, abril de 2013

Doutoramento em Ciências da Educação

A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada

ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos

***High/Scope* e do Movimento da Escola Moderna**

Mário Henrique de Jesus Gomes

Tese apresentada para obtenção de Grau de Doutor em
Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Manuela Malheiro Ferreira

Coorientadora: Prof.^a Doutora Lídia Grave-Resendes

Lisboa, abril de 2013

Resumo

Portugal subscreveu o programa da U.E. «Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação» (EF2020), que estabeleceu objetivos para os sistemas educativos europeus, no horizonte de 2020. Neste quadro, o Ministério da Educação português publicou o intermédio Programa Educação 2015, que tem como principal objetivo “elevar as competências básicas dos alunos portugueses” (Ministério da Educação [ME], 2010). Portugal tem, desde 2001, um cenário legislativo que preconiza a gestão flexível do currículo, tendo definido, nesse ano, o Currículo Nacional do Ensino Básico, com a identificação das competências básicas para cada área curricular. Neste contexto político, é fundamental que as escolas e os professores interiorizem que, na pegada do sucesso escolar que se espera atingir, o currículo “é a concretização que cada professor cumpre com os seus alunos” (Freitas, 1998, p. 25) e não apenas um normativo distante. É urgente que as escolas sejam “eficazes para todos” (Ainscow, 1991, 2005), conseguindo promover o desenvolvimento das competências de todos os alunos, apesar da diversidade. Todos os alunos são diferentes nas relações com o saber, nos interesses e nas estratégias e ritmos de aprendizagem. A via para se perseguirem estes objetivos é pela Pedagogia Diferenciada, entendendo-a como o “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (Perrenoud, 1997, cit. in Peixoto, 2008, p. 16) à aprendizagem.

Em Portugal, são conhecidos e implementados, por um grupo alargado de docentes, em diversas escolas, modelos de Pedagogia Diferenciada: o modelo *High/Scope* e o modelo do Movimento da Escola Moderna. A história destes modelos nasce por volta dos anos sessenta e setenta do século XX: o primeiro nos Estados Unidos da América,

com a influência das teorias de Piaget; e o segundo, em Portugal, sob a influência das propostas pedagógicas de Freinet. O modelo *High/Scope* tem como central a «aprendizagem ativa», enquanto o modelo do Movimento da Escola Moderna (M.E.M.) se centra mais na «aprendizagem cooperativa».

Ambos os modelos preconizam um tempo diário dedicado ao estudo de forma autónoma, sendo no *High/Scope* conhecido esse tempo como a rotina do «planear-fazer-rever» (ou Trabalho individual) e no modelo do M.E.M. mais conhecido como «Tempo de Estudo Autónomo». As diferenças terminológicas destacam as diferenças de perspetiva.

Estudámos duas turmas do 1.º ciclo, cada uma implementando um dos modelos. Focámo-nos essencialmente no Tempo de Estudo Autónomo por ser, por excelência, o momento da diferenciação pedagógica, uma rica oportunidade de desenvolvimento de competências de acordo com o perfil individual.

Ambos os modelos estão na senda da Pedagogia Diferenciada e são um excelente contributo para o caminho de qualidade que pretendemos trilhar, para que “as desigualdades diante da escola se atenuem e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (Perrenoud, 2000a, p 19).

Palavras-chave: Pedagogia Diferenciada; Igualdade de oportunidades; Sucesso Escolar; Gestão Flexível do Currículo; Modelos Pedagógicos; Escola para Todos.

Abstract

Portugal signed the EU program "Strategic framework for European cooperation in education and training" (ET 2020), with objectives for European education systems. In this context, the Portuguese Ministry of Education published the Education Program 2015, with the main objective "to raise the basic skills of Portuguese students" (Ministério da Educação [ME], 2010).

Portugal has, since 2001, a law for flexible management of the curriculum, and has established the National Curriculum, with the identification of basic skills for each curriculum area, in each cycle of basic education.

In this political context, it is essential that schools and teachers to understand that, in the way to expected school success, the curriculum "is the realization that each teacher meets with students" (Freitas, 1998, p. 25). It is urgent that schools are "Effective for All" (Ainscow, 1991, 2005), thus promoting the development of skills of all students, in the face of the diversity. All students are different relations with knowledge, interests and strategies of learning.

The way to these goals is with the differential pedagogy, understanding it as the "break with the masterful pedagogy - the same lesson and the same exercises for all at the same time - but is mainly a way to put in place an organization that integrates, in order to place each student in the situation most favorable" (Perrenoud, 1997, cit. in Peixoto, 1998, p. 16) in the learning.

In Portugal, it is implemented by a large group of teachers in different schools, models of Differential pedagogy: *High/Scope* model and the Modern School Movement's

model. The history of these models is born around the sixties and seventies of the twentieth centuries: the first in the United States of America, under the Piaget's influence; and the second in Portugal, under the Freinet's influence.

The model *High/Scope* is centered in "active learning", while the model of the Modern School Movement (M.E.M.) is focused on "cooperative learning".

Both models advocate a daily time to study autonomous, and the *High/Scope* known this time as the routine of the «plan-do-review» (or individual work) and the model of M.E.M. known as "self-study time". Terminological differences highlight the differences in perspective.

We studied two groups of primary school level, each implementing one of the models. We focused primarily on self-study time to be the time of adaptive education, a rich opportunity to develop skills according to the individual profile.

Both models are in the way of differential pedagogy and can be an excellent contribution to the way of quality we want to walk, so that "inequalities before the school mitigate and, simultaneously, so the level of education rises" (Perrenoud, 2000a, p 19).

Key-words: Differential Pedagogy; Equal opportunities; Academic Success; Curriculum Flexibility; Pedagogical Model; School For All.

Ao Henrique, à Anabela,
aos meus pais,
à minha irmã
e aos meus sobrinhos.

Agradecimentos

Manifesto o mais sincero agradecimento, pela colaboração direta ou indireta na conceção desta tese, às seguintes pessoas:

- ao meu filho, Henrique Gomes, pelo brilho com que ilumina os meus regressos a casa, apesar do tempo que, pelo trabalho e pelo estudo, lhe retiro;
- à Anabela Pinto que esteve ao meu lado nos momentos de insegurança, não deixando que as dúvidas, receios e dificuldades se sobrepusessem aos meus objetivos;
- aos meus pais, que me incutiram a aspiração de chegar sempre mais além, que me demonstraram que sonhar é possível e que me ensinaram que o estudo é uma forma de oração;
- à minha irmã, Luzia Gomes, e aos meus sobrinhos, Margarida e António, por me devolverem sempre o afeto que tenho por eles;
- ao Gonçalo Bernardino, um Amigo em quem encontro sempre as palavras certas e o olhar sereno, a disponibilidade e o ombro amigo, iluminados por uma superior sensibilidade;
- às minhas orientadoras que, seguindo cada uma das fases, com rigor e competência, me transmitiram confiança ao longo deste percurso, iluminando, com a sua sabedoria e experiência, os caminhos mais eficientes;
- às professoras e alunos que me deixaram estar nas suas salas de aula, acompanhando o seu trabalho com as suas turmas.

Índice geral

Resumo	1
Abstract.....	3
Agradecimentos	7
Índice geral.....	9
Índice de Quadros	13
Índice de Figuras.....	15
Introdução	19
Definição de termos	28

Parte I

Enquadramento teórico

A Gestão Flexível do Currículo.....	33
1. A Evolução do Conceito de Currículo.....	36
2. Gestão Curricular.....	44
3. A Gestão Curricular na Escola Atual	47
Pedagogia Diferenciada	86
1. Origem.....	88
2. Conceito.....	98
3. Objetivos.....	104
4. Dispositivos de diferenciação	108
5. As primeiras experiências de Pedagogia Diferenciada	111
6. Fundamentação teórica da Pedagogia Diferenciada	114

7. A Pedagogia Diferenciada enquanto Direito da Criança	117
8. Implementação da Pedagogia Diferenciada	135
9. A Aprendizagem como ato social	138
O Trabalho Autónomo	141
1. Autonomia, tempo e envolvimento	144
2. Objetivos do trabalho autónomo	152
3. Metodologia de implementação do trabalho autónomo	153
4. A autoavaliação e coavaliação formativas	154
5. Trabalho Autónomo e Aprendizagem Autorregulada.....	154
Parte II	
Metodologia	
Metodologia	181
1. Problemática Geral e Questões de Investigação.....	184
2. Opções metodológicas	192
3. Técnica de Análise Dos Dados: Análise de Conteúdo.....	232
Parte III	
Recolha, análise e interpretação de dados	
Modelos de Pedagogia Diferenciada.....	237
1. O Modelo <i>High/Scope</i>	239
2. Modelo do Movimento da Escola Moderna.....	290
3. Semelhanças e divergências entre os modelos do <i>High/Scope</i> e do MEM.....	324
Análise e interpretação de dados	338
O caso A	340

A turma com o Modelo <i>High/Scope</i>	340
O caso B	409
A turma com o Modelo do Movimento da Escola Moderna	409
Semelhanças e diferenças entre os casos	495
Conclusão	530
Bibliografia.....	546

Índice de Quadros

Quadro 1 – Dinâmicas de gestão do currículo em sistemas centralizados e descentralizados.....	41
Quadro 2 – Documentos Orientadores do Processo de Reflexão Participada.....	55
Quadro 3 – Vertentes de desenvolvimento do Projeto.....	61
Quadro 4 – Síntese global da situação dos alunos face às aprendizagens – Turma A	206
Quadro 5 – Síntese global da situação dos alunos face às aprendizagens – Turma B.....	208
Quadro 6 - Exemplar de grelha de observação, não preenchida	217
Quadro 7 - Exemplar de parte da Matriz de registo dos dados do PIT, preenchida	219
Quadro 8 - Exemplar de grelha de observação – Planificação (TEA/TI).....	221
Quadro 9 - Exemplar de grelha de observação – Execução (TEA/TI).....	222
Quadro 10 - Exemplar de grelha de observação – Avaliação (TEA/TI).....	223
Quadro 11 – Categorias, Instrumentos e Dados recolhidos	227
Quadro 12 – Organização Geral do Modelo do MEM	306
Quadro 13 – Semelhanças e diferenças: Piaget, Vygotsky, Autonomia e Heteronomia	326
Quadro 14 – Síntese global da situação dos alunos face às aprendizagens – Turma A.....	342
Quadro 15 – Síntese global da situação dos alunos face às aprendizagens – Turma B.....	411

Índice de Figuras

Quadro 1 – Dinâmicas de gestão do currículo em sistemas centralizados e descentralizados.....	41
Quadro 2 – Documentos Orientadores do Processo de Reflexão Participada.....	55
Quadro 3 – Vertentes de desenvolvimento do Projeto.....	61
Quadro 4 – Síntese global da situação dos alunos face às aprendizagens – Turma A	206
Quadro 5 – Síntese global da situação dos alunos face às aprendizagens – Turma B.....	208
Quadro 6 - Exemplar de grelha de observação, não preenchida	217
Quadro 7 - Exemplar de parte da Matriz de registo dos dados do PIT, preenchida	219
Quadro 8 - Exemplar de grelha de observação – Planificação (TEA/TI).....	221
Quadro 9 - Exemplar de grelha de observação – Execução (TEA/TI).....	222
Quadro 10 - Exemplar de grelha de observação – Avaliação (TEA/TI).....	223
Quadro 11 – Categorias, Instrumentos e Dados recolhidos	227
Imagem 1 – Diagrama “Roda da Aprendizagem”	258
Imagem 2 – Diagrama “Ciclo da Aprendizagem”	263
Quadro 12 – Organização Geral do Modelo do MEM	306
Quadro 13 – Semelhanças e diferenças: Piaget, Vygotsky, Autonomia e Heteronomia	326
Quadro 14 – Síntese global da situação dos alunos face às aprendizagens – Turma A.....	342
Imagem 3 – Áreas de Expressões e de Matemática.....	354
Imagem 4 – Planta da sala de aula da turma A.....	355
Imagem 5 – Área “Livros e Leituras”	356
Imagem 6 – Instrumentos de Pilotagem (Registo semanal de distribuição dos alunos pelas diferentes áreas, durante o tempo de Trabalho Individual)	357
Imagem 7 – Espaços para materiais individuais.....	359
Imagem 8 – Grelha de registo de avaliação de atitudes e comportamentos.....	366
Imagem 9 – Agenda semanal	372
Imagem 10 – Esquema de organização dos lugares dos alunos na Assembleia.....	379
Quadro 15 – Síntese global da situação dos alunos face às aprendizagens – Turma B.....	411

Imagem 11 – Áreas da Leitura e Canto do Computador.....	434
Imagem 12 - Ficheiros	435
Imagem 13 – Planta da sala de aula da turma B	436
Imagem 14 – Sala de aula da turma B	436
Imagem 15 – Trabalhos produzidos no âmbito dos Projetos	437
Imagem 16 – Placard da Matemática, com sínteses coletivas.....	438
Imagem 17 – Instrumentos de Pilotagem (Organização Cooperada)	440
Imagem 18 – Planos Individuais de Trabalho	441
Imagem 19 – Exemplo de Agenda Semanal da Turma B	447
Imagem 20 – Parte inicial do PIT	449
Imagem 21 – PIT semanais, afixados na sala de aula.....	449
Imagem 22 – Instrumentos de pilotagem.....	450
Imagem 23 - Registo da avaliação dos conteúdos programáticos	451
Imagem 24 – Exemplo de Agenda Semanal da Turma B	455

*“Não há, não,
duas folhas iguais em toda a criação.
Ou nervura a menos, ou célula a mais,
não há, de certeza, duas folhas iguais”.*

António Gedeão (“Teatro do Mundo”, 1958)

Introdução

Portugal tem um sistema educativo conotado com princípios humanistas de compromisso com a intencionalidade de garantia de uma escolaridade para toda a população, de tendência gratuita.

Durante os últimos 50 anos, Portugal acompanhou as preocupações internacionais com a Educação para todos, tendo subscrito um conjunto de documentos internacionais e legislado no sentido da sua concretização.

Em 1960, Portugal subscreve a Convenção sobre a luta contra a discriminação do domínio do ensino, onde o princípio de não-discriminação implica o direito à diferença.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/1986), reforçam-se os princípios relacionados com o direito à diferença, “mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (art.º 3.º).

Em 1990, é assinada a Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos, conhecida como Acordo de Jomtien, onde o nosso país também se compromete com uma Educação Básica “proporcionada a todas as crianças” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1998, p. 4), acentuando-se a necessidade de uma estratégia de ensino centrada na criança. Em Portugal, desenvolve-se o Programa de Educação Para Todos (PEPT, 1990). Passados dez anos, o Fórum Mundial da Educação, avaliando as metas do Acordo de Jomtien, lança seis novos desafios, onde podemos ler que é necessário “garantir que em 2015 todas as crianças (...)

tenham acesso a educação de boa qualidade” (UNESCO, 2000, p. 9) e “garantir que o ensino dos jovens e adultos seja adaptado às suas necessidades de formação” (idem).

A Declaração de Salamanca, de 1994, proclama que “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 1).

Em 1995, através do Livro Branco da Comissão Europeia sobre a Educação e Formação e do Relatório da UNESCO sobre educação para o século XXI - “Educação, um tesouro a descobrir” (Delors, 1996), reafirmou-se a importância da educação escolar, num contexto de uma sociedade da informação e comunicação.

Também em 1995, a organização *Inclusion International* reafirma que as diferenças dos resultados académicos das escolas estão sistematicamente relacionados com as características dos processos educativos, que podem ser modificados pela equipa de professores para se adequar às características dos alunos.

A UNESCO publica, já em 2005, um relatório que reafirma, mais uma vez, a urgência de “assegurar acesso e qualidade de educação para todos os alunos” (UNESCO, 2005, p. 4).

A década 2004-2015 foi decretada, pela Assembleia-geral das Nações Unidas, como subordinada à Educação para o Desenvolvimento Sustentável, visando “fomentar as transformações necessárias para atingir uma sociedade mais sustentável e justa para todos” (UNESCO, 2006, p. 8).

O sistema educativo português vê publicado, em 2001, o Currículo Nacional do Ensino Básico, com a definição das competências essenciais que se espera desenvolver

através da educação escolar. Portugal legislou no sentido de uma maior autonomia das escolas, em matéria curricular, com a abertura do sistema à gestão flexível do currículo.

A investigação em Pedagogia Diferenciada (Gomes, 2001, 2011a; 2011b; Grave-Resendes, 1989, 2002, 2004; Pinto, 2008; Pinto e Gomes, 2013; Santana, 2000a, 2000b; entre outros), entendida como a adequação da escola aos alunos, potenciando os seus interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem, esteve em crescente nas últimas décadas e ganhou um novo sentido, neste quadro legislativo mais aberto. O professor e as escolas passaram de executores do currículo a gestores curriculares (Duarte, 2004; Perrenoud, 1999; Roldão, 1998, 1999a), o que lhes dá uma renovada responsabilidade na adequação aos alunos.

Nas escolas portuguesas, têm-se afirmado algumas propostas de intervenção, designadamente através de modelos estruturados de intervenção na organização do trabalho com os alunos, como disso são exemplo os modelos pedagógicos *High/Scope* e do Movimento da Escola Moderna.

O modelo *High/Scope*, nascido nos Estados Unidos da América, nos anos sessenta do século XX, afirma-se com a sua expressão “aprendizagem ativa” (Brickman & Taylor, 1996; Epstein, 2003) e com a defesa de um tempo diário na rotina da turma para o «planear-fazer-rever» (idem). Na linha de Piaget, este modelo defende a promoção de atividades de aceleração (experiências-chave) que ajudem as crianças a progredir ao estágio seguinte de desenvolvimento. O momento de excelência da diferenciação, na rotina diária proposta pelo modelo, é o tempo do «planear-fazer-rever», também conhecido, entre nós, como o tempo de «Trabalho Individual».

Por sua vez, o modelo do Movimento da Escola Moderna, desenvolvido em Portugal, desde os anos sessenta, inspirando-se nos movimentos dos seguidores das propostas de Freinet, assenta na aprendizagem cooperativa e apresenta como momento de excelência para a Pedagogia Diferenciada o «Tempo de Estudo Autónomo».

Ambos os modelos defendem a existência de momentos diários de trabalho diferenciado, de acordo com os interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. O *High/Scope* tem uma visão mais individualista e coloca uma tónica no papel do professor enquanto promotor das atividades junto dos alunos. O modelo do Movimento da Escola Moderna afirma-se mais pela gestão cooperativa de tudo o que diz respeito à vida da turma, com a participação ativa do aluno.

Objetivo do estudo

Interessados na busca de propostas de concretização da Escola para Todos, pretendemos rever a investigação no âmbito do Desenvolvimento Curricular e refletir acerca do contributo que os modelos considerados de Pedagogia Diferenciada podem trazer para a melhoria das práticas profissionais dos docentes.

Entendendo o Desenvolvimento Curricular como “um processo gradual e contínuo, envolvendo observação, reflexão e ajustamento das orientações e das práticas” (DEB, 2001, pp. 5-6), é fundamental que os professores se tornem profissionais reflexivos (Schon, 1983, 1987; Zeichner, 1993).

Acreditando que a Pedagogia Diferenciada pode ser o caminho para que “as desigualdades diante da escola se atenuem e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (Perrenoud, 2000a, p 19), quisemos aprofundar os contributos dos modelos

High/Scope e do Movimento da Escola Moderna, designadamente no que diz respeito à organização das atividades, com destaque para os momentos de Estudo Individual/Autónomo, momentos diários por excelência possibilitadores de Diferenciação.

Pergunta de partida

Neste sentido, a pergunta de partida para este estudo é “como pode a organização das atividades, em sala de aula, de acordo com a abordagem dos modelos *High/Scope* e do Movimento da Escola Moderna, contribuir para a implementação da Pedagogia Diferenciada e, desta forma, dar resposta à diversidade dos alunos?”.

As questões de investigação são as seguintes:

- Como se processa a organização do trabalho segundo os modelos pedagógicos *High/Scope* e do Movimento da Escola Moderna?

- Como é implementado o Trabalho Autónomo/Individual, de acordo com estes modelos pedagógicos?

- Qual é o papel do aluno no Trabalho Autónomo/Individual?

- Qual é o papel do professor no Trabalho Autónomo/Individual dos alunos?

- Quais as semelhanças e diferenças entre as propostas dos dois modelos pedagógicos?

- Qual a contribuição de cada um destes modelos para uma Pedagogia Diferenciada?

- De que forma podem contribuir para uma escolaridade de sucesso?

Relevância

No contexto do compromisso que Portugal assumiu com o programa da União Europeia «Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação» (EF2020), que estabeleceu objetivos para os sistemas educativos europeus, no horizonte de 2020, é importante voltar a dar destaque à Pedagogia Diferenciada como via de promoção do sucesso de todos.

O Ministério da Educação português publicou, em 2010, o Programa Educação 2015, que tem como principal objetivo “elevar as competências básicas dos alunos portugueses” (ME, 2010). Sendo os modelos *High/Scope* e o do Movimento da Escola Moderna dos mais disseminados em Portugal, será relevante estudar de que forma as suas propostas poderão contribuir para a implementação da Pedagogia Diferenciada.

E se, de acordo com a investigação no âmbito do Desenvolvimento Curricular, é fundamental refletir e repensar a organização das atividades em sala de aula (Roldão, 1999b), então é de valorizar a análise das propostas destes modelos, enriquecidos com 50 anos de partilha entre os docentes que se envolveram e refletiram nestas questões.

Pretendemos compreender, em suma, de que forma as opções de organização das atividades com os nossos alunos, designadamente o desenvolvimento de momentos de trabalho individual/autónomo, de acordo com a abordagem destes modelos, podem ser uma mais-valia na prossecução dos nossos objetivos de implementação da Pedagogia Diferenciada.

Motivação

Motivou-nos poder, com este trabalho, adquirir e desenvolver competências para um melhor desempenho docente, enquanto profissionais. Acreditamos que o estudo das propostas destes modelos pode dotar-nos de ferramentas para uma mais profunda reflexão acerca desta temática da Pedagogia Diferenciada e, em simultâneo, permitir uma melhoria educativa, ao nível da escola e das turmas.

Também quisemos dar o nosso contributo para o debate em volta das temáticas do Desenvolvimento Curricular, da Pedagogia Diferenciada e dos modelos a ela associados.

Impulsionou-nos o desejo de procurar pistas para uma mais eficaz atuação na construção da Escola para Todos, que conseguisse uma eficaz adequação à heterogeneidade dos alunos, respeitando as diferenças interindividuais.

Metodologia

Considerando que nos motivou a procura de respostas para questões do tipo «como?», optámos por uma metodologia qualitativa, com participação não ativa na sala de aula.

Assim, propusemo-nos realizar dois estudos de caso em simultâneo, com duas turmas de 1.º ciclo do Ensino Básico, em que se implementassem as propostas dos modelos de Pedagogia Diferenciada: *High/Scope* e do Movimento da Escola Moderna.

Para realizar os estudos de caso, procedemos a entrevistas, observação não participada e a análise documental.

Estrutura do trabalho

A parte I – Enquadramento teórico - inicia-se com um capítulo subordinado à Gestão Flexível do Currículo, regulamentada em Portugal em 2001. Para uma melhor compreensão da temática, iniciamos com uma breve apresentação da evolução do conceito de «currículo», que se segue com uma clarificação da expressão «gestão curricular», uma vez que se defende que o professor e a escola passam a ser gestores e não executores do currículo (Duarte, 2004; Perrenoud, 1999; Roldão, 1998, 1999a). Fazemos uma reflexão acerca da gestão curricular na escola atual, contextualizando a evolução de um sistema centralizado, passando pela regulamentação da gestão flexível até à publicação das Metas de Aprendizagem.

No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre a Pedagogia Diferenciada, abordando a origem da expressão e apresentando algumas das definições deste conceito. Refletimos, de seguida, sobre os objetivos que lhe estão subjacentes, abordamos os dispositivos de diferenciação e refletimos sobre algumas experiências pedagógicas. Avançamos para a fundamentação teórica da Pedagogia Diferenciada e para a sua defesa enquanto Direito da Criança, seguindo a questão da sua implementação e terminando com a abordagem à aprendizagem como ato social.

O capítulo que se segue aborda o Trabalho Autónomo, o momento potencial de Diferenciação Pedagógica. As questões relacionadas com o Trabalho Autónomo serão abordadas refletindo sobre a autonomia, o tempo e o envolvimento, a que se segue uma abordagem aos seus objetivos. A metodologia de implementação e a sua avaliação surgem como antecedentes à apresentação da temática da Aprendizagem Autorregulada que o Trabalho Autónomo pode potenciar.

Segue-se o capítulo de apresentação da Metodologia, que constitui a parte II, onde justificamos as nossas opções de investigação, apresentamos a pergunta de partida e as questões de investigação e explicamos todo o procedimento de investigação.

A parte III inicia-se com um capítulo sobre os modelos *High/Scope* e do Movimento da Escola Moderna. Apresentando-os, desde a sua história, aos seus objetivos, passando pelas suas propostas concretas de intervenção. Termina com a apresentação das diferenças e semelhanças entre os modelos.

O último capítulo versa sobre a recolha, análise e interpretação de dados, decorrentes do nosso estudo com duas turmas do 1.º ciclo do Ensino Básico nas quais cada modelo é implementado. Apresentamos, em suma, os modelos em ação e refletiremos acerca das suas potencialidades na pegada da construção de uma escola para todos.

Definição de termos/conceitos

Áreas curriculares não disciplinares: podem fazer parte integrante do currículo, mas não são “disciplinas” no sentido em que não partem de um programa previamente definido ou conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos. Além disso, têm uma natureza transversal e integradora: atravessam todas as áreas curriculares e integram os saberes diversos.

Currículo escolar: é o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar (Roldão, 1999a).

Desenvolvimento curricular: "prática, dinâmica e complexa, processada em diversos momentos, de modo a formar um conjunto estruturado, com quatro componentes fundamentais: justificação teórica, elaboração/planificação, operacionalização e avaliação" (Pacheco, 2001).

Pedagogia Diferenciada: é o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança, em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo (Visser, 1993); é a implementação de um conjunto de estratégias onde as aprendizagens são explícitas e diversificadas para que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação do saber e do saber-fazer (Przesmucki, 1991); é a identificação e a resposta a um leque diverso de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma (Simpson, 1989).

Trabalho autónomo: consiste em fazer participar o aluno na construção da sua própria aprendizagem, deixando-lhe a liberdade de se organizar no desenvolvimento da(s) tarefa(s) escolar(es). A sua ação desenvolver-se-á sobre os conteúdos e sobre os processos (Pinto, 2008).

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Gestão Flexível do Currículo

*"Os passos não conduzem,
apenas, a uma meta;
cada passo
é já em si uma meta."*

(Émile-Auguste Chartier)

Apresentação

Sob a pressão interna e externa para a melhoria da qualidade do sistema educativo, é necessário um reforço da autonomia das escolas (Formosinho, Joaquim & Fernandes, 2010), do papel profissional dos docentes (Duarte, 2004; Perrenoud, 1999; Roldão, 1998, 1999a), da gestão flexível dos currículos (Roldão, 1998) e da Pedagogia Diferenciada (Gomes, 2001, 2011a, 2011b; Pinto, 2008).

Os decisores políticos assumem-no, com alguma regularidade, nos preâmbulos dos diplomas legais que vão sendo publicados; os investigadores têm-no reforçado sistematicamente (Gomes, 2001, 2011a; 2011b; Grave-Resendes, 1989, 2002, 2004; Pinto, 2008; Pinto e Gomes, 2013; Santana, 2000a, 2000b; entre outros); e é commumente aceite que a qualidade do sistema educativo se prende com o direito de todos a mais e melhor educação.

Da mesma forma que as sociedades evoluem, as suas prioridades e necessidades de formação também se alteram e é fundamental refletir sobre essas implicações na Escola. Para uma eficiente articulação entre as orientações que emanam dos decisores políticos e dos teóricos e a prática, é importante analisar, fundamentar e operacionalizar os conceitos essenciais relacionados com o campo curricular (currículo, gestão curricular e profissionalidade). É o currículo que traduz o que, em cada momento, a sociedade espera da escola (Roldão, 1999b; Zabalza, 1997).

Estes conceitos essenciais fazem da teoria curricular um campo em reflexão permanente, na medida em que “procura descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação de atividades resultantes da prática, com vista à melhoria” (Pacheco, 2001, p.31). Aliás, Reid (1979) insiste na necessidade

de que se aceite como “premissa que o objeto da abordagem dos estudos curriculares e da teorização curricular tem por finalidade a melhoria da prática” (p. 188).

Por estas razões, “um estudo que tem por objeto o desenvolvimento curricular impõe a clarificação do conceito de currículo” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 17). Nestes sentido, iniciaremos pela clarificação e problematização destes conceitos.

1. A Evolução do Conceito de Currículo

1.1. Conceito de currículo.

São diversas as definições do conceito de currículo, com variações relativas ao seu conteúdo, construção e desenvolvimento (Apple, 1997; Pacheco, 2001; Ribeiro, 1996). O lexema currículo, proveniente do latim *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos (Pacheco, 2001; Gaspar & Roldão, 2007).

A diversidade de definições do termo “currículo” depende das perspetivas que se adotam (Ribeiro, 1996) e também “dos pressupostos ideológicos, políticos, doutrinários, científicos... de cada um” (Santos, 2007, p. 67). Gaspar e Roldão (2007, pp. 22-28) apresentam 15 definições dos mais conceituados autores, fazendo comparações das tendências acentuadas pelas definições.

Na perspetiva em que se sublinha a relação da escola com a sociedade, podemos dizer que o “currículo escolar é o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999b, p. 24), ou seja, o currículo “traduz o que, em cada momento cultural e

social, é definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejados por todo um povo” (Zabalza, 1997, p. 13). É “uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas” (Pacheco, 2001, p. 19). O currículo será, assim, o conjunto das aprendizagens de vários âmbitos, interpretadas como necessárias para todos os cidadãos. Porém, uma vez que as sociedades evoluem, as necessidades de aprendizagens a promover nos seus cidadãos também se vão alterando (Roldão, 2001). Acresce que, nas sociedades escolarizadas, continua a ser esperado que estas aprendizagens devam ser garantidas e organizadas pela escola (Roldão, 1999b, 2001; Zabalza, 1997; Pacheco, 2001).

Até à revisão curricular que culminou com a publicação do Currículo Nacional em 2001, havia programas nacionais, assentes num princípio de funcionamento uniforme da escola e do sistema. Porém, como temos vindo a afirmar, o currículo deve plasmar as necessidades sociais de educação e, como a sociedade está em constante mudança, também o currículo deve estar em permanente atualização e ser flexível, sendo necessário abandonar conceções curriculares estáticas.

Dando resposta às necessidades sociais a que se espera que a escola corresponda, o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto dos conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções (Zabalza, 1997, p. 12).

Nos documentos orientadores da última reforma curricular portuguesa (implementada com o Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro) o currículo é definido

como o “conjunto de aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam, e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico” (DEB, 2001, p. 5). Na linha do que tem sido dito por Roldão (2001) e Zabalza (1997), o currículo não é a lista de disciplinas ou o plano de estudos, nem a lista de conteúdos e métodos a desenvolver nas aulas.

Passando a conceber-se baseado no princípio da concretização flexível, requerendo nos diversos níveis (ministério, agrupamentos, turmas) adaptação à realidade (Gomes, 2011b; Pinto, 2008; Pinto e Gomes, 2013), o Currículo Nacional passou, em 2001, a incluir as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos, assim como a definição de quais são as áreas e componentes curriculares nos diversos ciclos (Formosinho, 1991).

Atualmente, a própria noção de currículo integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região (DEB, 2001), preconizando, nesse sentido, a elaboração de Projetos Curriculares de Escola/Agrupamento e de Turma, operacionalizando estes diferentes níveis de adequação e tomada de decisão.

Em suma, o currículo nacional “traduz os mínimos comuns a toda a sociedade, constituindo a «estrutura comum de uma cultura» e as previsões gerais relativamente às necessidades de formação e de desenvolvimento cultural e técnico dessa mesma sociedade” (Zabalza, 1997, p. 13). O objetivo principal de um currículo nacional é construir o sentido de uma comunidade, incrementando um sentido dos valores comuns pela via do desenvolvimento de experiências adequadas e comuns a todos (Reynolds & Skilbeck, 1976).

Para Pacheco (2001), o termo currículo só começou a fazer parte do vocabulário escolar quando a escolarização se organizou em função de interesses culturais, sociais, económicos e políticos, no seguimento da pressão que a sociedade industrial exerceu sobre a escola. Mas, o conceito é anterior à existência da própria palavra. “Se existe currículo desde que há aprendizagem a realizar, ou seja, desde que há conhecimento a transmitir – funções que se identificam com os primórdios da Humanidade (ou das civilizações) – o currículo terá o início coincidente com o do ser humano” (Gaspar, 2007, p. 19).

Podemos dizer, então, que o currículo é

todo o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de «oportunidades para a aprendizagem» (...): o conjunto de experiências programadas pela escola e o próprio processo seguido para as programar, (...) o conjunto de experiências vividas pelo aluno no contexto escolar (Zabalza, 1997, p. 26).

É incongruente conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente criado pelos “arquitetos da estrutura do ensino” (Zabalza, 1997, p. 12).

É necessário deixar de lado a ideia de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1991) e é urgente passar a concebê-lo como um “projeto integrado a construir nas escolas” (Alonso, Ferreira, Rodrigues & Mendes, 1994, p. 10).

Estudos internacionais que incidem na avaliação das aprendizagens dos alunos (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e Comissão Europeia)

alertam para os problemas de exclusão social que a não escolarização provoca nas sociedades atuais.

Depois da massificação do acesso à escola (em meados do século XX), é necessário “massificar o sucesso”, garantir a todos uma qualidade educativa satisfatória, não podendo mais confinar-se a escola ao papel de assegurar uma socialização de base e uma instrução elementar para a maioria, com aprendizagem de melhor nível apenas reservada a alguns (Pacheco, 2001).

Para que a escola possa promover o sucesso generalizado, é necessário que as escolas e os professores rentabilizem a flexibilidade curricular, dentro das balizas definidas pelo Currículo Nacional (Gomes, 2001, 2011a).

No Quadro 1 procura sistematizar-se as diferenças ao nível do conceito de currículo, de organização de escola e de profissionalidade docente, em sistemas educativos centralizados e em sistemas educativos centrados na escola.

Quadro 1 – Dinâmicas de gestão do currículo em sistemas centralizados e descentralizados

	Sistema Educativo Centralizado	Sistema Educativo Centrado nas Escola
Currículo	<p>Definido apenas a nível nacional.</p> <p>Uniforme.</p> <p>Constituído essencialmente por conteúdos / tópicos.</p> <p>Avaliação por referência ao normativo programático único.</p>	<p>Binómio curricular: currículo nacional (<i>core curriculum</i>) + currículo de cada escola (projeto curricular, integrando e ampliando, de forma própria, o currículo nacional).</p> <p>Alargamento do currículo a um maior número e tipos de aprendizagens.</p> <p>Avaliação por referência a:</p> <p>a) avaliações nacionais externas;</p> <p>b) avaliação pela e na escola, face aos seus objetivos.</p>
Escola	<p>Estrutura de funcionamento administrativo-burocrática.</p> <p>Organização hierárquica.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão limitados.</p> <p>Prestação de contas perante a administração central.</p>	<p>Estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis).</p> <p>Organização funcional (em modalidades várias).</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios.</p> <p>Prestação de contas perante a comunidade e administração.</p>
Professores	<p>Atividade regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão limitados ao desenvolvimento e metodologia das aulas.</p> <p>Prática predominantemente individual.</p>	<p>Atividade regulada pelos objetivos e metas curriculares da escola.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular, no plano individual e coletivo.</p> <p>Práticas colaborativas entre pares.</p>

(Fonte: Adaptação de Gaspar e Roldão, 2007, p. 142)

A noção de competência adotada pelo Currículo Nacional publicado em 2001 é ampla, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes. Para Perrenoud (1995; 2001), a competência está relacionada com o processo de mobilizar ou ativar recursos – conhecimentos, capacidades, estratégias – em diversos tipos de situações e especialmente em situações problemáticas.

Com a publicação do Despacho n.º 17169/2011, cessou a vigência do Currículo Nacional, não existindo, entretanto, um documento substituto. Neste diploma, cessa também a organização do Currículo Nacional em competências a desenvolver.

Hoje, é comum aceitar-se, contudo, que

toda a educação é cibernética e não um logaritmo fixo de ações numa sequência rígida. Esta circunstância não dispensa, antes exige, amplos conhecimentos para poder desenvolver adequadamente essa acomodação necessária do processo aos condicionamentos que vão surgindo ao longo do percurso (Zabalza, 1997, p. 9).

Espera-se, portanto, que o professor, nas funções que desempenha nos órgãos de gestão intermédia, nos concelhos de turma e na sua atividade docente direta com cada turma, tome um conjunto de decisões entre as nacionais e a adaptação às características dos alunos.

Scurati (1992) inclui esta dimensão profissional na sua definição de currículo, ao entender este como “um projeto educativo e didático realizado em situação escolar através de comportamentos de tipo profissional especialista, conhecedor da educação, da escola e do próprio desenvolvimento curricular” (p. 85).

Esta visão exige que os professores se tornem “profissionais reflexivos” (Schon, 1983, 1987; Zeichner, 1993), questionando-se e analisando permanentemente a sua prática, para se consciencializarem dela e serem capazes de a melhorar, adequar e alterar tendo em conta as necessidades do contexto em que estão inseridos. Dito de outro modo, “estamos a reportar-nos a profissionais como agentes de mudança, capazes de refletir de uma forma crítica sobre a sua prática pedagógica, de a adequar à diversidade de contextos e às características dos alunos e não a meros consumidores de programas impostos externamente” (Ramos & Costa, 2004, p. 80).

Esta ideia de “professor como profissional reflexivo”, popularizada por Schon (1983), aparece relacionada com a de “professor como investigador”, defendida por Stenhouse (1987).

Esta perspetiva remete-nos para um professor capaz de questionar, de forma crítica e sistemática, a sua prática, tomando decisões fulcrais para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, sempre com uma atitude investigativa. É um profissional capaz de diagnosticar problemas, refletir sobre eles e investigar na procura de soluções, tornando-se um “agente ativo no desenvolvimento curricular” (Gimeno Sacristán, 1988).

Ramos e Costa (2004), ao refletirem sobre o decreto-lei n.º 241/2001, que define o perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, sublinham que neste normativo é valorizada:

- *uma conceção de professor como profissional da educação com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão e que, ainda que enquadrado em orientações de política educativa, tem o poder de decidir e gerir o currículo, baseados em atitudes de investigação e reflexão partilhada da prática educativa;*
- *uma conceção de currículo como construção social, que requer processos de decisão (a diferentes níveis), de negociação (com os vários intervenientes do processo educativo) e de intervenção (na escola e no seu contexto) (p.86).*

Na linha de pensamento de Stenhouse (1987), o currículo é entendido não como um produto ou um resultado acabado mas como um processo a ser desenvolvido e interpretado pelos professores de diferentes modos e em contextos diversificados. Assume-se, assim, a atitude crítica do professor, que procura estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, aplicando-a em função das características dos alunos e do contexto, tal como preconiza a teoria prática, proposta por Kemmis (1988).

2. Gestão Curricular

2.1. O conceito de gestão curricular.

A gestão curricular é, como se tem vindo a delinear a partir da reflexão acerca do próprio conceito de currículo, inerente à prática docente, havendo diversos níveis de decisão.

Mas afinal de que falamos quando falamos de Gestão Curricular? A própria conceção de Gestão Curricular está também em evolução, não se esgotando nas tarefas de planificação e programação dos conteúdos. “A noção tradicional de desenvolvimento curricular precisa, portanto, de ser questionada” (DEB, 2001, p. 5).

Se quando existia um currículo uniforme e rígido a cumprir, a maioria das decisões curriculares se passavam distantes da escola e dos professores, ao nível central, quase limitando a gestão curricular dos professores à distribuição dos conteúdos pelos períodos escolares e à planificação das suas aulas quotidianas (Roldão, 1999a, 1999b; DEB, 2001), hoje a situação é bem diferente.

As decisões de gestão ao nível central permanecerão, mesmo em sistemas com tendência para a descentralização (decisões globais e a nível nacional). “Mas, uma larga maioria das decisões virá a entrar cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes” (Roldão, 1999b, p. 25), dando-se maior visibilidade ao processo e ao conceito de gestão curricular e maior responsabilidade aos gestores locais do currículo. “Numa visão mais abrangente e aberta, o desenvolvimento curricular é sobretudo um processo gradual e contínuo, envolvendo observação, reflexão e ajustamento das orientações e das práticas pedagógicas” (DEB, 2001, pp. 5-6).

Gerir é analisar, decidir, concretizar a decisão, avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão, prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada (Zabalza, 1992, 1997).

O entendimento do que é a gestão curricular depende do alcance do conceito de currículo que está em jogo. É a partir daí que se clarifica quem são os protagonistas da conceção, implementação e gestão curricular aos diversos níveis e domínios do sistema educativo (Correia, 2000).

A evolução do conceito de gestão curricular implica que o princípio estruturante seja a gestão estratégica e não tanto a gestão planificada (Zabalza, 1997). Enquanto na planificação tudo é ordenado de forma racional, traçando os objetivos e o modo de alcançá-los, definindo os meios ideais, pode não evitar os inúmeros obstáculos que impedirão a sua concretização. Na perspetiva estratégica, sabe-se que a realidade reage às iniciativas. Diria Crozier (1995) que “o planificador só vê o plano e o estratega baseia-se na observação do terreno” (p. 19).

2.2. Níveis de gestão curricular.

Entre as decisões curriculares ao nível central e a adequação à turma, há níveis de decisão diversos, comumente apresentados como “níveis de decisão” (Roldão, 1999a, 1999b, 2001), a saber: central, institucional, grupal ou individual; administrativo, pessoal, interpessoal.

Abrantes (2001) considera apenas dois níveis de decisão curricular: nível macrocurricular (conjunto de “orientações estabelecidas pelas autoridades educativas”) e

um nível microcurricular (“associado ao modo como o professor orienta e organiza efetivamente o processo de ensino-aprendizagem e a tarefas que propõe aos seus alunos”)

(p. 42).

3. A Gestão Curricular na Escola Atual

3.1. O Projeto de Reflexão Participada Sobre os Currículos do E. B.

O desenvolvimento das sociedades democráticas implica políticas da educação que promovam a valorização das pessoas e a redução das desigualdades sociais. “O acesso à educação, o sucesso e a qualidade das aprendizagens nos primeiros anos de escola são condição de desenvolvimento cultural, social e económico das sociedades contemporâneas” (DEB, 1998b, p. 4). Assumindo que Portugal acumulou grandes atrasos no domínio educativo, o governo liderado por António Guterres enuncia, no “Pacto Educativo Para o Futuro” (ME, 1996) e no “Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico” (DEB, 1998b) como grande prioridade a educação e a formação: “Hoje não é possível assegurar a democratização do acesso à educação sem, ao mesmo tempo, construir a qualidade das aprendizagens” (DEB, 1998b, p. 1-2).

Da sua qualidade depende em parte significativa a sustentabilidade do desenvolvimento do País. A melhoria do nosso sistema de formação não é uma condição suficiente, mas é uma condição indispensável e altamente favorável para o nosso desenvolvimento social (...) A educação é uma questão pública e uma ambição nacional. (...) É um assunto de todos e a finalidade essencial do processo educativo é o desenvolvimento e a formação global de todos, em condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia de cada um (ME, 1996, pp. 7-9).

Na síntese das grandes orientações para a Educação Básica considera-se a necessidade de

enriquecer e consolidar a estrutura curricular do ensino básico, consagrando um currículo nuclear e articulado entre os três ciclos e conferindo espaço de autonomia pedagógica às escolas, criando condições para a realização de uma escolaridade básica de sucesso para todos os alunos (DEB, 1998b, p. 2).

Para tal, são indicados como objetivos “educar, integrar e formar para a cidadania” (DEB, 1998b, p. 3). Simples de enunciar e difíceis de concretizar, clarificam que “não basta aprender, é necessário compreender e saber usar o que se aprende” (idem).

Entre os maiores problemas diagnosticados podemos destacar a

deficiente articulação entre os três ciclos que compõem a escolaridade básica, nomeadamente quanto à organização pedagógica, aos currículos e à formação de professores (...); a demasiada uniformização da ação pedagógica e empobrecimento dos conteúdos e metodologias dominantes” (...); a “centralização da gestão educativa, comprometendo a construção da autonomia das escolas (DEB, 1998b, p. 5-6).

Neste sentido, as orientações para o ensino básico implicam

consolidar e estabilizar um currículo nacional comum, promovendo e apoiando a gestão flexível (...); promover a qualidade educativa, através de um decidido reforço do trabalho no âmbito do desenvolvimento curricular e das práticas pedagógicas, com reforço das metodologias ativas de ensino e de formação dos professores, procurando, por esta via, assegurar melhores aprendizagens a todos (...); avaliar e desenvolver as experiências de adaptação curricular, quer as que visam primordialmente prevenir a exclusão e o abandono, quer as que, para além deste objetivo, pretendem estabelecer um interface eficaz com o mundo do trabalho, quer, ainda, as que visam assegurar uma educação intercultural (DEB, 1998b, p. 7-8).

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Estado da Educação e Inovação e do Departamento da Educação Básica, inicia no ano letivo 1996/97 um conjunto de iniciativas de reflexão sobre os desafios curriculares com que as escolas e os professores se defrontam no quotidiano. O Projeto de “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico” surge inserido no quadro das políticas curriculares, com o objetivo de “melhorar a qualidade e a eficácia da resposta educativa deste nível do sistema face às necessidades e direitos dos indivíduos e aos problemas da sociedade em geral,

confrontada com mudanças sensíveis e com desafios novos” (DEB, 1997, p. 9). Tem, portanto, um propósito de “contribuir para a construção de uma escola mais humana e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas” (DEB, 2001, p. 3).

O lançamento do projeto foi precedido de um conjunto de reuniões preparatórias com a Secretaria de Estado da Inovação e Educação e o Departamento da Educação Básica, entre abril e setembro de 1996. Nessa fase, foi feita a análise de alguns trabalhos prévios de identificação de pontos críticos na Educação Básica.

Para o efeito, foram solicitadas análises e diagnósticos globais sobre esses pontos críticos a diversas personalidades da comunidade científica e educacional.

Os principais problemas identificados são os que resultam da diversidade sociocultural dos públicos e da necessidade de contextualizar e gerir a educação e o currículo em termos da sua adequação aos alunos: “evidente dificuldade em promover o cumprimento de uma escolaridade de nove anos bem-sucedida” (DEB, 2001, p. 3).

Pretendeu-se, com este projeto de reflexão, lançar um debate sobre o currículo da Educação Básica, sobre as suas finalidades e a sua gestão, no sentido de melhorar a eficácia e adequação das práticas educativas.

Este projeto enquadra-se num contexto mais amplo de políticas educativas em curso no sistema português que visam objetivos convergentes, nomeadamente no que se refere a (DEB, 2001, p. 3):

- *criação de territórios educativos que possibilitem a melhor adequação aos contextos em que atuam as escolas, a cooperação entre atores sociais locais e a rentabilização dos recursos;*

- reforço da autonomia das escolas e aprofundamento da sua relação com os restantes parceiros sociais;
- lançamento de novas políticas de gestão das escolas em todos os níveis e ciclos;
- lançamento de iniciativas de várias ordens, e envolvendo parcerias diversas, para apoio a alunos da escolaridade básica em situação de abandono ou insucesso;
- lançamento, através também de um processo amplo de debate e reflexão participada, de orientações curriculares para a educação pré-escolar e reforço deste subsistema do sistema educativo global;
- projeto de revisão curricular participada no Ensino Secundário com objetivos idênticos de envolvimento e participação ativa das escolas, dos professores e de outros interlocutores significativos.

Em suma, persegue-se uma melhoria geral da oferta do sistema educativo no seu todo e da sua operacionalização no terreno.

Influências teóricas e políticas curriculares internacionais.

A reflexão proposta insere-se no quadro teórico das conceções curriculares da atualidade, sob influência do que se vem estudando e implementando neste campo a nível de outros países europeus.

A Reforma Curricular que decorreu da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, orientada pelo Decreto-Lei 286/89 (acompanhado pelo Despacho Normativo n.º 98-A/92¹, de 20 de junho, alterado pelo Despacho Normativo n.º 664-A/94, de 13 de setembro), cuja generalização se concluiu em 1996, à semelhança do que aconteceu em

¹ Introduce a avaliação de aferição.

muitos países ocidentais nas décadas de 80-90, veio a demonstrar-se pouco eficaz na produção de mudanças que respondam à diversidade de situações atualmente no terreno (Pinto, 2008). Esta reforma estava centrada nos programas, sem assegurar a coerência do currículo nos três ciclos, nem a desejável articulação com o ensino secundário e sem salvaguardar modos consistentes de avaliação; excessiva extensão dos programas não correspondendo a reais aprendizagens; demasiada carga letiva semanal dos alunos” (DEB, 1998a, p. 16). Tinha-se tratado de uma reforma assente numa “perspetiva tecnicista, compartimentada e voluntarista que a informou e que estava sustentada numa visão determinista de mudança e numa lógica de separação entre conceção e execução” (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001, p. 13).

A investigação e os diversos documentos orientadores da política educativa internacional (Applebee (1996); Bruner (1996); OCDE (1996); entre outros) salientam que os processos geradores de mudança de práticas e que assegurem maior eficácia educativa face às realidades socioculturais cada vez mais complexas da atualidade exigem o desenvolvimento de estratégias e projetos de desenvolvimento curricular contextualizados, geridos pelas escolas e pelos docentes envolvidos em cada contexto.

A diversidade de situações sociais e culturais dos alunos, a rápida evolução dos conhecimentos e da informação, o acesso fácil à informação e, simultaneamente, o insuficiente domínio de saberes instrumentais para a selecionar e interpretar exigem decisões e práticas curriculares colaborativas dos docentes nas escolas, adaptadas à realidade.

Os esforços atuais de inovação no campo curricular centram-se essencialmente (DEB, 1997):

- *na articulação das aprendizagens que se pretendem promover com as finalidades curriculares visadas;*
- *na consideração dos diferentes públicos a que se destinam as aprendizagens propostas;*
- *nos modos de tornar efetivas as aprendizagens para todos esses públicos mediante um adequado processo de tomada de decisões, assumido pelas escolas e docentes, relativamente ao que pretendem garantir aos seus alunos.*

Novo protagonismo para os conceitos curriculares.

O Projeto de reflexão veio dar “um protagonismo reforçado à utilização corrente, nas reflexões e práticas escolares, do conceito de currículo, desenvolvida essencialmente na última década” (Correia², 2000, p.65).

Com este projeto de reflexão, é reforçada a centralidade do currículo, como organizador dos discursos e práticas educativas escolares.

Desde a Reforma Curricular, desencadeada com o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, decorrente da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), tornou-se vulgar a utilização da nomenclatura curricular, na legislação e nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, assim como na literatura produzida pelas Ciências da Educação (Ribeiro, 1996).

² Coordenador do Grupo de Trabalho constituído do DEB e membro do Conselho de Acompanhamento

Contudo, apesar de uma possível ambiguidade na sua utilização, os termos curriculares assumem especial importância desde o Projeto de Reflexão Participada Sobre os Currículos, a partir de 1996.

Associados à emergência desta centralidade do currículo na representação da escola estão o processo de construção da autonomia pedagógica e administrativa das escolas, o estabelecimento da escola como contexto de produção formal e de gestão do currículo, do conselho de turma, do diretor de turma e, por último, do professor como gestor curricular e, ainda, a perspectiva do currículo como corpo de aprendizagens conducente ao desenvolvimento no aluno de um quadro de competências que o habilitam à saída do ensino básico para se assumir como cidadão, ingressar na vida profissional, prosseguir estudos e desenvolver-se pessoal e socialmente, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (Correia, 2000).

Documentos orientadores.

Com o lançamento deste projeto, houve ampla discussão, através da realização de debates, conferências e colóquios, promovidos por diversas entidades, a par de sessões de trabalho com as escolas. Também foi pedida a colaboração de especialistas das áreas da Teoria Curricular, que publicaram artigos e desenvolveram ações de formação.

A fim de apoiar a reflexão, foi produzido um conjunto de documentos. Um primeiro que apresenta uma larga caracterização do sistema educativo português, a sua cultura pedagógica e história recente, no seguimento de tendências internacionais. O segundo documento apresenta as competências que se espera que o aluno tenha

desenvolvido ao longo da escolaridade básica. O terceiro propõe as aprendizagens nucleares, por blocos no 1.º ciclo e por disciplinas nos 2.º e 3.º ciclos. Em 1997, foi produzido um quarto documento com o objetivo de apoiar a reflexão ao nível escolar e o desenvolvimento de iniciativas de gestão curricular.

Quadro 2 – Documentos Orientadores do Processo de Reflexão Participada

Doc.	Título	Autor(es)	Objetivo(s)
1	“Gestão Curricular - Linhas Orientadoras”	M. ^a do Céu Roldão	- reflexão sobre a situação curricular atual - síntese das orientações teóricas e políticas
2	“Perfil de competências”	Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica	- definição do perfil de competências de saída do Ensino Básico
3	“Proposta de trabalho para a discussão das aprendizagens nucleares”	Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica	- reflexão acerca do que deverá ser comum a alunos e escolas quando estas forem autónomas na gestão curricular
4	“Guião de apoio para a elaboração de propostas de organização e gestão curricular flexível nas escolas”	Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica	- apoio na organização e planeamento de projetos e procedimentos de gestão curricular diferenciada

O primeiro documento, da autoria da Prof.^a Maria do Céu Roldão, é um texto de reflexão sobre a situação curricular do momento, em Portugal e noutros sistemas educativos, e de síntese das orientações teóricas e políticas predominantes na atualidade.

Visa proporcionar o debate sobre o quadro referencial a que se reporta a reflexão curricular proposta aos professores e que, no essencial, situa o debate sobre duas vertentes (Roldão, 1996):

- *a flexibilização do currículo nas escolas e por decisão sua, face a cada contexto (que pensam os professores desta autonomia a assumir, de se tornarem decisores sobre o currículo da escola? Que vantagens? Que inconvenientes? Que diferenças face à situação presente?)*
- *a necessidade de garantir sempre um núcleo de aprendizagens curriculares comuns a todos os alunos (quais deverão ser as aprendizagens/aquisições comuns a garantir a todos os alunos, qualquer que seja a gestão curricular e o projeto autónomo que cada escola queira assumir? Porquê? Como articular aprendizagens nucleares e flexibilização do currículo em cada contexto?)*

Com este documento é apresentado como essencial (Correia, 2000, pp. 66-67):

1. *aumentar o grau de participação efetiva dos professores e das escolas nas decisões relativas à gestão dos currículos e sua implementação;*
2. *definir um perfil operacional de competências de saída do Ensino Básico, que oriente com clareza os resultados que a escola deverá garantir a todos os alunos;*
3. *definir, em relação com o perfil de competências, um conjunto de aprendizagens nucleares, por área e disciplina, comuns a todos os alunos que concluam cada ciclo do Ensino Básico e indispensáveis à entrada no ciclo seguinte;*
4. *remeter para os professores e escolas as decisões relativas à gestão dos currículos de modo a que, integrando obrigatoriamente as aprendizagens/aquisições nucleares, organizem autonomamente a globalidade das aprendizagens propostas nos programas (ou outras que permitam alcançar os mesmos objetivos) no sentido de promover a desejável adequação às diferentes situações dos alunos e contextos das escolas.*

O segundo documento – “Perfil de competências” – tem em vista a necessidade de uma definição clara do perfil de competências de saída. Este perfil viria a constituir o regulador último do que a escola básica deve garantir a todos os cidadãos. Este documento-proposta baseou-se no perfil desejável à saída do ensino básico, nos objetivos da Lei de Bases para o ensino básico e no teor do Decreto-Lei n.º 286/89, tentando operacionalizá-los numa formulação mais simples e sintética. Não se considerando uma proposta acabada, destina-se a colher sugestões, melhoramentos, críticas, modos de formulação mais claros, etc.

O documento 2 é uma peça-chave para discussão dos documentos seguintes (3A, 3B e 3C) sobre quais deverão ser as aprendizagens/aquisições nucleares comuns para cada ciclo, área e disciplina, qualquer que seja a gestão e o projeto curricular de cada escola, que só fazem sentido no quadro de um perfil das competências que se pretendem garantir no ensino básico. As competências de um perfil desta natureza são necessariamente transversais a todas as áreas.

O documento 3, intitulado “Proposta de trabalho para discussão das aprendizagens/aquisições nucleares”, propõe a reflexão acerca do que deverá ser comum a todos os alunos e escolas, na gestão autónoma dos currículos, numa lógica de diferenciação e contextualização curricular.

Pretende-se pensar e definir que aprendizagens comuns, dentro dos programas atuais, é necessário garantir no final de cada ciclo, e em cada área ou disciplina, no sentido de concretizar para todos, o perfil de competências que viria a ser enunciado.

As propostas relativas ao 1.º ciclo constituem o Documento 3A, as relativas ao 2.º ciclo o Documento 3B, e as referentes ao 3.º ciclo o Documento 3C.

As propostas elaboradas basearam-se nos programas em vigor, na altura. Os mesmos continuam a constituir o corpo curricular sobre o qual incidirão as decisões de gestão curricular das escolas e professores. No sentido de clarificar esta linha do projeto, juntaram-se aos documentos-proposta de aprendizagens/aquisições nucleares os objetivos constantes dos textos programáticos em vigor.

O Documento 4 pretende ser de apoio ao trabalho de reflexão e formação que os docentes queiram desenvolver nas escolas, no sentido de se organizarem para planear projetos e procedimentos de gestão curricular diferenciada e mais adequada aos seus contextos e problemas específicos.

Assim, esta proposta integra um texto global sobre as principais questões da gestão curricular, hipóteses de organização curricular face a situações e cenários hipotéticos e possibilidades de cenários diversos de intervenção dos órgãos de gestão da escola para base de discussão ou criação de outros materiais de finalidade idêntica, concebidos na escola. Também inclui alguns textos de apoio, extraídos de bibliografia atual sobre a temática da gestão curricular, acompanhados de questões para apoio à reflexão do leitor, à sua discussão nas escolas e a eventuais situações de auto e heteroformação. Tais questões não são mais do que pistas, entre muitas outras possíveis, para organizar o trabalho e o debate sobre os textos.

O conjunto destes quatro documentos-proposta é um suporte para a reflexão participada. Foram concebidos essencialmente para as escolas e para os professores, como intervenientes centrais do processo curricular.

Foram enviados também a diversos atores educativos, institucionais e da sociedade civil, designadamente associações de pais, instituições de ensino superior, centros de formação, associações profissionais e científicas, associações do mundo empresarial, sindicatos, etc.

Foram ainda submetidos a discussão junto dos diversos departamentos ministeriais, nomeadamente a Inspeção-geral de Educação, o Instituto de Inovação Educacional, o Departamento do Ensino Secundário e, no próprio DEB, os responsáveis pelo lançamento das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.

Para as escolas e professores, cada documento, à exceção do documento 4, foi acompanhado de um guião de análise, para apoio à discussão, a fim de possibilitar o registo e posterior estudo das reflexões produzidas.

Com o lançamento do projeto, assume-se que as reformas educativas de tipo *top-down*, isto é, impostas pelo Ministério, não resultam. A mudança tem que situar-se ao nível da escola. É introduzido o conceito alargado de currículo como categoria organizadora dos discursos e das práticas educativas escolares, tanto dos professores como do próprio ministério, passando pelas escolas. Foi realçada a necessidade de articulação entre o currículo organizado ao nível de escolar e o currículo definido centralmente (Gomes, 2001).

Em paralelo com esta centralidade da questão curricular, surge também a necessidade de dar continuidade ao processo de desenvolvimento da autonomia pedagógica e administrativa das escolas, tidos como contextos de produção formal e gestão do currículo. A escola é a “arena de processos de tomada de decisão curricular” (Correia, 2000 p. 67).

É necessária uma redefinição da relação da administração central com as escolas, passando estas a gerir o currículo e não apenas a executar os programas.

Em 1998, o Ministério sintetizou, no «Documento Orientador das Políticas Para o Ensino Básico» (DEB, 1998b), os aspetos que a organização curricular deveria considerar de modo a garantir uma efetiva congruência no percurso da escolaridade básica, num processo de clarificação das aprendizagens essenciais para cada ciclo.

Quadro 3 – Vertentes de desenvolvimento do Projeto

	Reflexão dos docentes nas escolas	Divulgação e debate	Investigação	Formação	Intervenção de outros atores
1996/ 1997	Análise reflexiva dos documentos-proposta Registo de propostas alternativas ou complementares Propostas de escolas para 97/98 - Projetos de gestão flexível contextualizada	Sessões de divulgação de conclusões do debate nas escolas Organização de Seminários, Fóruns, Jornadas, Comunicações, Seminários, etc. Artigos e dossiers temáticos de revistas produzidos sobre o tema da reflexão curricular	Solicitação de estudos a especialistas e a associações científicas e profissionais Desenvolvimento de estudos a partir dos dados recolhidos	Solicitação de envolvimento de instituições de formação e centros de associações de escolas Reuniões/Sessões de informação com as instituições de formação e centros, da área de cada DRE, no lançamento do projeto	Pareceres solicitados a Associações de Pais, Sindicatos, Federações, CAP, CIP, etc. Pareceres e iniciativas de: - IIE - Ensino Particular - Universidades e ESEs - Centros de Formação DRES e CAES – apoio direto ao processo
1997/ 1998	Dinamização dos órgãos das escolas para concretizar projetos curriculares contemplando o caso específico de cada escola	Iniciativas de fóruns e colóquios já programados	Acompanhamento e estudo de projetos de gestão curricular desenvolvidos em escolas, por sua iniciativa	A programar pelas instituições interessadas	Prossecução e aprofundamento do debate e reflexão realizados – propostas

(fonte: DEB, 1997, p. 18)

3.2. Projetos-piloto de Gestão Flexível do Currículo.

A *Gestão Flexível do Currículo* foi lançada através do Despacho SEEI 4848/97 (2ª série), de 30 de julho, posteriormente atualizado pelo Despacho SEEI 9590/99 (2ª série), de 14 de maio, desafiando as escolas a poderem experimentar os seus próprios caminhos na gestão curricular, inscrita no regime de autonomia das escolas (Decreto-lei n.º 115-A/98 e Despacho n.º 9590/99, de 29 de abril).

O Despacho SEEI 4848/97 (2ª série), de 30 de julho, revela que, no seguimento do Projeto de Reflexão Participada Sobre os Currículos, se reconhece uma capacidade coletiva de identificação sistemática dos problemas com que as escolas se defrontam, nos domínios da gestão do currículo, e o desejo de construção de mudanças efetivas.

Para apoiar as escolas na construção da sua autonomia, “é necessário criar condições para a realização de uma gestão flexível do currículo nacional, em função dos contextos em que se encontram inseridas” (Despacho n.º 4848/97 – Preâmbulo).

Para tal, viriam a ser celebrados protocolos entre o Departamento da Educação Básica e os estabelecimentos de ensino, após parecer das respetivas Direções Regionais de Educação, para o desenvolvimento de projetos de gestão flexível dos currículos. Os projetos iniciam-se no ano letivo 1997/1998 e devem, por regra, prosseguir no ano letivo seguinte. A iniciativa parte dos estabelecimentos de ensino, que enviam os projetos à respetiva Direção Regional que, após apreciação, os remetem ao Departamento de Educação Básica. Neste projeto, cada estabelecimento faz uma listagem dos principais problemas detetados, designadamente ao nível das aprendizagens, e identifica as potencialidades do projeto para a construção de soluções de superação (Despacho n.º 4848/97).

O desenvolvimento destes projetos é objeto de uma permanente avaliação, nos moldes definidos entre as partes, de forma a salvaguardar os direitos dos alunos na indispensável qualidade educativa.

Estiveram envolvidos, nesta primeira fase, 43 estabelecimentos de ensino: 10 escolas no ano letivo 1997/98 e 33 escolas em 1998/99 (DEB, 2001, p. 4).

Findo o âmbito do Despacho n.º 4848/97, é publicado o Despacho n.º 9590/99, de 29 de abril, que estabelece as linhas orientadoras para o desenvolvimento de projetos de gestão flexível do currículo a partir do ano letivo 1999/2000.

Logo no preâmbulo, é enunciado o objetivo deste projeto:

visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de modo mais significativo (Despacho n.º 9590/99).

Assim, à semelhança do prescrito no despacho anterior, foi determinado que os estabelecimentos que pretendam desenvolver projetos de gestão flexível do currículo, a partir do ano letivo 1999-2000, deverão tomar a iniciativa, reformulando o projeto anterior (se já tinham participado) ou concebendo um projeto, de acordo com as orientações constantes do anexo ao despacho.

No anexo, pode ler-se que “por gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica,

adequando-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (Despacho n.º 9590/99, anexo, ponto 1).

No mesmo anexo, é feita uma atualização às intenções deste projeto, indicando que se pretende promover:

- a) uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos alunos;*
- b) a criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspetiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico;*
- c) o desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adotando sempre que possível estruturas de trabalho colegial entre professores;*
- d) uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e permanência das aprendizagens (Despacho n.º 9590/99, anexo, ponto 2).*

Nos 2.º e 3.º ciclos, o desenho curricular inclui as áreas curriculares não disciplinares de “Estudo Acompanhado” (2h/semana), “Projeto Interdisciplinar” (2h/semana) e “Educação Para a Cidadania” (1h/semana) (Despacho n.º 9590/99, anexo, ponto 4).

No ano letivo 1999/2000 aderiram 93 escolas e 184 no ano letivo 2000/2001 (DEB, 2001, p. 4).

Estas escolas foram construindo processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e contextos concretos com que os professores trabalham diariamente.

3.3. Generalização da Gestão Flexível do Currículo.

No culminar de um processo iniciado em 1996-1997, com o Projeto de Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico, foi publicado o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Este Decreto-Lei

estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto das aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 6/2001, preâmbulo).

De todo o processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar

uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular (Decreto-lei n.º 6/2001, preâmbulo).

O diploma define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização do currículo e realça a avaliação como elemento regulador do ensino e da aprendizagem. São ainda criadas três áreas curriculares não disciplinares – “Estudo Acompanhado”, “Área de Projeto” e “Formação Cívica”.

No artigo 2.º deste Decreto-Lei surge a definição de Currículo Nacional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (art.º 2.º ponto 1).

As estratégias de desenvolvimento do Currículo Nacional visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de gestão e administração (art.º 2.º ponto 3).

As estratégias de concretização e desenvolvimento do Currículo Nacional e do Projeto Curricular de Escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (art.º 2.º ponto 4).

Como princípios orientadores da organização e gestão do currículo, são apresentados os seguintes (art.º 3.º):

- a) coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico;*
- b) integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;*
- c) existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares;*
- d) integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania;*
- e) valorização das aprendizagens experimentais;*
- f) racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos;*
- g) reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no seu projeto educativo;*
- h) valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e de atividades de aprendizagem;*
- i) diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam*

desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Para apoiar o processo de implementação da Gestão Flexível do Currículo preconizada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, o Departamento de Educação Básica e o Instituto de Inovação Educacional, em colaboração, elaboraram materiais de apoio em vários domínios, nomeadamente no da Educação para a Cidadania, incluindo indicações de recursos anotados sobre diversos temas, os quais foram apresentados a partir de junho de 2001.

É importante sublinhar que esta reorganização não constitui a “generalização” de um projeto. Sem dúvida, alguns pontos inspiraram-se em soluções que diversas escolas, assumindo uma maior responsabilidade e autonomia, vêm mostrando ser viáveis. No entanto, não se deve confundir o quadro legal que se estabelece para todo o país com os processos de gestão flexível do currículo a desenvolver por cada escola no âmbito do seu projeto educativo (DEB, 2001, p. 4).

A gestão flexível do currículo não é algo que se decreta para vigorar, mas antes um processo que se constrói de forma gradual e apoiada. Passa por “entender o currículo prescrito ao nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de ação e de interação que ocorrem nas escolas” (Leite, 2001, p. 4).

Novas Áreas Curriculares.

No seguimento das experiências de gestão flexível do currículo, com o Decreto-Lei n.º 6/2001, são criadas novas áreas curriculares não disciplinares,

como tentativa de responder a uma das deficiências crônicas do nosso sistema educativo: planos de estudos baseados quase exclusivamente em sequências de aulas, sobretudo a partir do momento (aos 10 anos de idade) em que os alunos passam a ter um grande número de professores e disciplinas separadas (Abrantes, n.d., pp. 9-10).

As funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objetivo de assegurar a formação integral dos alunos (...) a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaço de efetivo envolvimento dos alunos e atividades de apoio ao estudo (Abrantes, 2001, p. 36).

A designação “áreas curriculares não disciplinares” procura realçar que, apesar de fazerem parte integrante no currículo obrigatório, não são “disciplinas” no sentido em que não partem de um programa previamente definido ou conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos. Além disso, têm uma natureza transversal e integradora: atravessam todas as áreas curriculares e integram os saberes diversos.

No próprio Decreto-Lei n.º 6/2001 pode ser lido que estas áreas “devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares (...) e constar explicitamente do projeto curricular de turma” (Decreto-Lei n.º 6/2001, anexo, 2.º ciclo, alínea c).

Assim, são integradas na matriz curricular três áreas curriculares, com os seguintes objetivos (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 5.º):

- *A Área de Projeto visa envolver os alunos na “concepção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com necessidade e de interesses dos alunos”;*
- *O Estudo Acompanhado visa a “aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidade que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens”;*
- *A Formação Cívica visa o “desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”.*

Críticas e fragilidades da revisão curricular.

O Relatório “A unidade da Educação Básica em análise” (DEB, 1998a), que faz uma apreciação dos pontos críticos resultantes do processo de Revisão Participada do Currículo; o livro Gestão curricular – Fundamentos e práticas (Roldão, 1999b), que se preocupa com os aspetos organizacionais e com o desenvolvimento profissional dos professores; e o Documento orientador das políticas para o ensino básico – educação, integração, cidadania (ME, 1998), continuaram a evidenciar a necessidade de se proceder a mudanças efetivas. De facto, “há no texto do quadro legal respostas que podem ser lidas como uma tração, ou seja, como uma forma de trazer para uma coexistência forçada, peças afastadas e divergentes, sem disfarçar as costuras dessa junção” (Aido, 2001, p. 39).

No que se refere aos professores, o referido Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico – Educação, Integração, Cidadania (DEB, 1998b), apresenta as seguintes ideias no capítulo 6: “As escolas de qualidade exigem liderança, competência pedagógica e condições para o pleno e efetivo exercício das responsabilidades profissionais com a participação de outros parceiros”. E, mais à frente, no ponto “6.1. Os professores, enquanto profissionais qualificados e força motriz da inovação pedagógica e da mudança social, são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam a renovação periódica das respectivas competências sem esquecer a necessária formação cultural”.

Alonso, Peralta e Alaiz (2001), meses depois da implementação do desenho curricular proposto pelo Decreto-Lei nº 6/2001, questionam os seguintes aspetos:

a) introduz-se a Formação Pessoal e Social, abrangendo apenas áreas curriculares não disciplinares. Qual a sua relação com a Formação Cívica?

b) o artigo 11.º possibilita a diversificação de ofertas curriculares, dando às escolas uma margem mais alargada de flexibilização curricular, deixando em aberto o futuro dos currículos alternativos ou propostas profissionalizantes, ou seja, qual é o limite para a flexibilização?

c) as T.I.C. são secundarizadas (surgem em nota de rodapé) apesar de consideradas como transdisciplinares;

d) apesar do tempo letivo de 90 minutos ser coerente com um currículo organizado por competências, tem havido muitas resistências;

e) a organização das disciplinas em áreas disciplinares parece, por vezes, muito artificial.

No que concerne à integração curricular, questionam qual a diferença entre áreas disciplinares e áreas não disciplinares, considerando que poderiam ser apelidadas de “áreas integradoras”.

Com esta reorganização curricular, dizem correr-se o risco de reduzir a Gestão Flexível do Currículo às denominadas novas áreas, sem mudar o essencial, que é tornar as aprendizagens mais significativas e funcionais, mais integradas e possibilitadoras do desenvolvimento global do aluno enquanto pessoa e cidadão, em todos os momentos da vida da escola (idem, p. 56).

Quanto à questão das competências, os mesmos autores (Alonso et al., 2001) que consideram ser a espinha dorsal do currículo perspectivado por esta reorganização curricular, enquadradas num paradigma holístico, integrador e construtivista, não são muito claras no documento *Currículo nacional: Competências Essenciais* (DEB, 2001). Mais grave, consideram ser a rutura com a pedagogia por objetivos, tão rotineira nas escolas e pedida até há pouco tempo pelo próprio Ministério (definição de objetivos mínimos). Salientam ainda a ausência total de referência aos conteúdos como componente curricular relevante.

No que se refere ao projeto curricular, há a salientar as potencialidades do Projeto Curricular de Escola e de Turma como eixos de mudança, se não se burocratizarem (numa lógica de “caixas dentro de caixas”).

A especificidade do currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico, que faz com que em muitos aspetos não se reveja neste modelo, é outro dos aspetos referidos nos documentos enunciados.

Salientam-se, também, as disfuncionalidades entre o decreto sobre a organização e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98) e a gestão flexível do currículo regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 que colocam obstáculos organizacionais à gestão flexível dos currículos: a distribuição do serviço docente pelos professores, a sobrelotação de algumas escolas, o número elevado de alunos por turma, a falta de espaços específicos para realizar determinadas atividades requeridas pelo projeto, a falta de espaços para os professores reunirem, a elaboração dos horários, a excessiva mobilidade docente, a organização do horário para as reuniões dos conselhos de turma, as lideranças do projeto, a comunicação com os pais, etc. (Alonso et al., 2001).

Aliada a isto, está a necessidade da criação de uma cultura de avaliação nas escolas que possa ser um indicador de qualidade da inovação num sistema social de prestação de contas e a necessidade de melhorar os processos de inovação pelo envolvimento dos atores e de promover o desenvolvimento profissional através dos processos formativos inerentes às atividades avaliativas (Pinto, 2008). Aqui, a formação inicial e a formação contínua assumem relevância, possibilitando a passagem de uma conceção tecnicista e academicista do desenvolvimento profissional, em que o professor individual se coloca como recetor de formação, para uma conceção cultural e construtivista em que, numa perspetiva colaborativa, os professores *desenham o seu processo de desenvolvimento* como resposta aos problemas e desafios que a mudança das práticas lhes vai colocando (Alonso et al., 2001).

Na síntese final que fazem do projeto, consideram que a filosofia que lhe subjaz e as opções fundamentais são positivas por vários motivos:

- a) o facto de o currículo finalmente se ter constituído objeto de questionamento, de discussão e de reflexão crítica, única maneira de ir ao âmago da substância da educação escolar para a poder melhorar;*
- b) o ter colocado os alunos (cada aluno na sua diversidade) e a aprendizagem no coração do currículo e da ação pedagógica;*
- c) o ter atribuído aos professores um papel central na mediação do currículo conferindo-lhes uma autonomia partilhada na sua gestão flexível e integrada;*
- d) o ter-se assumido a mudança como um processo lento, complexo, progressivo e participado, sustentado num modelo ecológico e político de inovação, que requer um acompanhamento e uma avaliação continuadas;*
- e) a opção por uma visão sistémica e articulada da inovação que contempla em interação as dimensões curriculares com as organizativas e as formativas; e*
- f) o ter ousado passar da proposta de soluções monolíticas e maximalistas para a aceitação de cenários alternativos e soluções diversas e apropriadas às características dos diferentes contextos (idem, p. 69).*

As reações dos professores à implementação da reorganização curricular têm sido variadas, há os que veem neste modelo de organização do currículo o reconhecimento e a legitimidade das práticas que vêm desenvolvendo, há outros que consideram estar na presença de um modelo curricular cujos processos e instrumentos, para a sua concretização, são impossíveis de operacionalizar e há, mesmo, os que consideram que esta reorganização curricular não traz nada de novo às escolas e aos professores (Leite & Fernandes, 2002, pp. 41-42).

De facto, parece-nos que a dificuldade da experiência de gestão flexível e a dificuldade da generalização da reorganização curricular legislada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 prende-se com o grau de resolução dos conflitos, dilemas e incertezas de projetos

pensados para um mundo pós-moderno, levados a cabo numa escola ainda demasiado moderna em particular nos aspetos organizacionais (Maia, 2001).

Será necessário aumentar a consciência da necessidade de uma emancipação profissional ao nível da formação inicial e, posteriormente, ao nível da sua formação contínua, com saberes sólidos quer didáticos, quer disciplinares, quer criativos, e de uma ação educativa, de autorregulação, de comunicação, de negociação e da assunção de uma postura crítica face aos contextos (Maia, 2003, p. 43).

3.4. Programa Educação 2015.

Portugal optou por participar ativamente no programa da União Europeia Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020). Este programa define os objetivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte de 2020. Neste quadro, o Ministério da Educação publicou, em 2010, o Programa Educação 2015, que tem como principais objetivos: elevar as competências básicas dos alunos portugueses, assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos e reforçar o papel das Escolas (ME, 2010).

Neste sentido,

o Programa Educação 2015, a lançar a partir do ano letivo 2010/2011, pretende aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na concretização dos compromissos nacionais e internacionais em matéria de política educativa (ME, 2010, p. 2).

No documento de apresentação deste programa, são constatadas as “duas (...) áreas nucleares da política educativa [que] merecem intervenção estratégica: os níveis de

competências básicas dos jovens e a saída precoce do sistema de ensino e formação” (ME, 2010, p. 5). No que diz respeito aos níveis globais de competências básicas, é reconhecido que não têm ainda evidenciado uma melhoria consistente de resultados, “apesar dos esforços realizados por via de reformas curriculares associadas à Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, do reforço da formação contínua de professores nestas áreas, do apoio às escolas em projetos no âmbito da matemática e do Plano Nacional de Leitura” (idem).

Portugal comprometeu-se a assegurar, até 2020, “a melhoria nos níveis de competências básicas, mensuráveis pelos resultados obtidos pelos jovens de 15 anos nas provas de literacia, matemática e ciências do PISA” (ME, 2010, p. 6); e dos Domínios “Competências básicas em leitura, matemática e ciências” da EF2020 e “Competências básicas dos alunos” das Metas Educativas 2021 (idem).

O Ministério da Educação assume adotar, a partir de 2010, uma metodologia a desenvolver através da adoção de indicadores e metas nacionais para as duas áreas nucleares, da melhoria de competências básicas em Língua Portuguesa e Matemática, da redução da desistência escolar, do envolvimento dos agrupamentos e das famílias, das organizações da comunidade e das autarquias e da monitorização e avaliação do programa, nos vários níveis de execução: nacional, concelhio, de cada agrupamento e de cada escola (ME, 2010).

3.5. Metas de Aprendizagem.

No âmbito da Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, Ciência e Cultura, da qual Portugal faz parte, o Ministério da Educação publicou, em 2010, as

Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para cada ciclo e área curricular do Ensino Básico e do Ensino Secundário, explicitando “com clareza os resultados da aprendizagem que os alunos devem demonstrar no final de um percurso curricular” (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC] (ME), 2010). No sítio do “projeto Metas de Aprendizagem”, pode ler-se que este projeto se insere

na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos. Concretiza-se no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar. Corresponde a resultados da investigação nacional e internacional sobre padrões de eficácia no desenvolvimento curricular, que recomendam este tipo de abordagem (DGIDC (ME), 2010).

As Metas de Aprendizagem devem ser entendidas como instrumentos de apoio à gestão do currículo e não como documentos normativos de natureza programática.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende-se que as “Metas de Aprendizagem” sejam um contributo para a gestão do currículo, destacando a necessidade de a escola se adequar à nova realidade de a maioria das crianças que integram o 1.º Ciclo já terem frequentado a Educação Pré-Escolar. Realça-se que “as características do desenvolvimento e da forma de apreensão do real, nesta faixa etária, justificam uma organização do ensino e da aprendizagem que mobilize de forma integrada esses conhecimentos” (DGIDC (ME), 2010). Neste sentido, no 1.º Ciclo deve continuar a rentabilizar-se a monodocência a favor de uma maior articulação entre as áreas curriculares.

A organização e gestão curricular integrada que este Ciclo de escolaridade requer não implica, pois, a diluição dos conhecimentos disciplinares específicos, mas a sua mobilização de forma inter-relacionada face a uma dada situação ou problema, através da conceção estratégica de sequências de aprendizagem dotadas de intencionalidade pedagógica” (DGIDC (ME), 2010).

Foram definidas metas para as áreas curriculares de Estudo do Meio, Expressão Físico-Motora, Expressões Artísticas, Língua Portuguesa, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação (DGIDC (ME), 2010).

Em 2011, no seguimento de mudança de governo, defendendo “a promoção do sucesso escolar, a redução da dispersão curricular nos 2.º e 3.º ciclos, o reforço da aprendizagem em disciplinas estruturantes, como a Língua Portuguesa e a Matemática” (Decreto-lei n.º 94/2011, de 3 de agosto), e sem envolver os atores do sistema educativo, é publicado o diploma que vem alterar o desenho curricular do Ensino Básico. É extinta a área curricular não disciplinar de Área de Projeto e os 45 minutos de opção de escola no 2.º ciclo do Ensino Básico. São atribuídos mais tempos semanais a Matemática e reduzido um tempo ao conjunto de disciplinas de Inglês e História e Geografia de Portugal (opção da responsabilidade de cada escola). No terceiro ciclo é, ainda, conferida à escola autonomia para atribuir 45 minutos a Língua Portuguesa ou Matemática ou a ser utilizada para atividades de acompanhamento e estudo (anexo III, do Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto).

A 23 de Dezembro de 2011, o Ministro da Educação e Ciência faz publicar o Despacho n.º 17169/2011, onde é assumido que o «Currículo Nacional do Ensino Básico

- Competências Essenciais» “continha uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino” (ME, 2011).

Afirmando que o Currículo Nacional era pouco claro, com ideias ambíguas, excessivamente extenso, misturando-se orientações gerais com determinações dispersas, considera-se um documento “curricular pouco útil” (ME, 2011).

São criticadas as recomendações pedagógicas:

Em primeiro lugar, erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objetivos claros, precisos e mensuráveis por objetivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir. Dessa forma, dificultou a avaliação formativa e sumativa da aprendizagem. (ME, 2011).

Este Despacho ministerial combate fortemente a organização curricular em torno de competências, defendendo que deve organizar-se em objetivos de aprendizagem, decompostos em conhecimentos e capacidades. “Os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente de serem mobilizados para a aplicação imediata” (idem).

Neste sentido, é assumido que “o currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua atividade letiva (...). Deve incidir sobre conteúdos

temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade” (idem).

Assim e uma vez que se considera que o Currículo Nacional em vigor “não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico” (idem), dá-se por finda a sua aplicação.

A partir do ano letivo 2012/2013, no seguimento do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, passa a vigorar uma nova matriz curricular, deixando de integrar, nos 2.º e 3.º ciclos, as áreas curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projeto), passando a duração das aulas a ser definida por cada escola, desde que respeitando os valores mínimos e máximos regulamentados no referido Decreto-Lei.

Gradualmente, vão sendo publicadas no portal da Direção-Geral da Educação as Metas Curriculares, que “estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico. Constituindo um referencial para professores e encarregados de educação, as metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual” (DGIDC (ME), 2012).

As metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: “nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes

anos de escolaridade”, de acordo com o Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril (DGIDC (ME), 2012).

Pode ler-se, ainda, no portal das Metas Curriculares que

a elaboração das metas fundamentou-se em bases e estudos científicos e teve em conta as que têm sido estabelecidas em países com bons níveis de desempenho. Neste contexto, as metas que agora se apresentam referem-se àquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade, ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que nos atuais Programas deve ser objeto de ensino, representando um documento normativo de progressiva utilização obrigatória, por parte dos professores (DGIDC (ME), 2012).

Como princípios orientadores estabeleceu-se que, sendo específicas de cada área disciplinar, as metas deveriam identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. Houve a preocupação de as formular de forma clara e precisa de modo a que os professores saibam exatamente o que se pretende que o aluno aprenda.

As Metas Curriculares constituirão apenas um referencial, durante o ano letivo 2012-2013 “após o que assumirá um carácter obrigatório, articulando-se com as avaliações a realizar” (DGIDC (ME), 2012). Por outro lado, as metas serão acompanhadas de

cadernos de apoio, contendo suportes teóricos aos objetivos e descritores definidos e exemplos de concretização de alguns descritores e de estratégias e métodos de ensino.

Síntese

Apesar de o conceito de currículo ter interpretações múltiplas, de acordo com o enfoque e com a concepção de escola implícita, há uma ideia comum que se prende com o percurso de aprendizagem e que pode sintetizar-se no entendimento do currículo como o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar (Roldão, 1999a; Zabalza, 1997).

Com a revisão curricular do Ensino Básico de 2001 caiu por terra a visão de currículo como uma listagem de disciplinas ou plano de estudos e, relativamente a cada disciplina, como lista de conteúdos e métodos a desenvolver dentro das salas de aula.

A partir do momento histórico em que se reconhece a necessidade social de assegurar a transmissão de um certo número de conhecimentos e competências, de uma forma sistemática através da escola, o currículo constitui a essência da escola (Roldão, 1999b).

À medida que se vai construindo uma lógica de projeto curricular contextualizado, a autonomia das escolas e o aumento da responsabilidade destas enquanto lugares de gestão do currículo, na sua adequação à realidade, também os professores assumem nos níveis de gestão curricular um novo protagonismo (Formosinho, 1991; Pacheco, 2001). Deixando de ser meros executores, passam a ser gestores do currículo (Roldão, 2001).

A gestão curricular é inerente à prática docente e já não se esgota na programação e calendarização dos conteúdos. As decisões de gestão ao nível central prendem-se mais

com a definição de aspetos globais e os professores passam a ser gestores locais do currículo, numa determinada comunidade e relativamente ao seu conjunto concreto de alunos.

Esta conceção de currículo e de gestão curricular está ligada a três preocupações centrais: diferenciação, adequação e flexibilização (Pinto, 2008).

A implementação da Gestão Flexível do Currículo, que terminou com um Currículo Nacional rígido e pouco flexível, iniciou-se com o Projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, em 1996 que viria a culminar na publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.

A partir de 2001, com a generalização da gestão flexível do currículo, dentro das balizas do Currículo Nacional, cada escola procede às opções curriculares de adequação à sua comunidade e aos seus recursos, através do Projeto Curricular de Escola (ou Agrupamento de Escolas) e, em cada turma, o professor ou o Conselho de Turma são gestores do currículo, na concretização deste através do Projeto Curricular de Turma.

No início do ano letivo 2010/2011, o Ministério da Educação publica as Metas de Aprendizagem, para os diversos ciclos de escolaridade e para as diversas áreas curriculares. Este documento pretende ser orientador, para o desenvolvimento curricular ao nível das escolas e das turmas.

No mesmo ano letivo, no âmbito de compromissos assumidos no seio de Programas da União Europeia e da Organização de Estados Iberoamericanos, é lançado o Programa Educação 2015, com a definição das metas a atingir em 2015, no âmbito do desenvolvimento de competências da aprendizagem, mas também no domínio das taxas de retenção e nas taxas de abandono escolar.

No início do ano letivo 2011/2012 o Governo publica um novo desenho curricular para o Ensino Básico, fazendo alguns ajustes ao modelo anterior e antecipando um cenário de avaliação externa a realizar em todas as áreas curriculares, no final dos 2.º e 3.º ciclos (ponto 7, do art.º 13.º do Decreto-lei n.º 94/2011, de 3 de agosto). Em novembro de 2011, publica o Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro, definindo a implementação de exames nacionais nos 6.º e 9.º anos, a partir de 2011/2012.

No final de 2011, por Despacho do Ministro da Educação e Ciência, o “Currículo Nacional – Competências Essenciais” deixa de vigorar (Despacho n.º 17169/2011). É publicada uma nova matriz curricular, que vigora a partir de 2012/2013 e são publicadas Metas Curriculares que serão meramente indicativas durante 2012/2013 e que passarão a ser obrigatoriamente seguidas, a partir do ano seguinte.

Importa, agora, perceber, dentro deste quadro de evolução do conceito de currículo e de evolução do quadro legal, com a gestão flexível do currículo, como será possível concretizar a diferenciação e a adequação a cada aluno, aos seus interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem. A Pedagogia Diferenciada abre portas nesse sentido.

Pedagogia Diferenciada

*"Um barco sai para o leste e o outro para o oeste
Levados pelo mesmo vento que sopra;
É a posição das velas, e não o sopro do vento,
Que determina o caminho que eles seguem."*

(Ella Wheeler Wilcox)

Apresentação

A origem do conceito de Pedagogia Diferenciada perde-se na História da Educação, apesar de a expressão, propriamente dita, se ter generalizado a partir do século XX, encontrando-se na bibliografia de autores e sistemas educativos de diferentes países (Simpson, 1989; Perrenoud, 2001; Ainscow, 1997).

O conceito de Pedagogia Diferenciada está relacionado com a necessidade de a Escola fazer desenvolver competências semelhantes em alunos com características, necessidades e interesses diferentes (Perrenoud, 1995).

Com a Pedagogia Diferenciada pretende-se promover o sucesso escolar, pela concretização de três grandes objetivos: melhorar a relação aluno/professor, enriquecer a interação social e o desenvolver a autonomia do aluno (Przesmycki, 1991). A sua implementação passa pela diferenciação de diversos dispositivos: dos processos de aprendizagem, dos conteúdos e das estruturas.

Diversos modelos pedagógicos apresentam propostas de Pedagogia Diferenciada, sendo útil conhecê-los e conhecer as suas propostas, compreendendo as suas potencialidades e limitações.

1. Origem

Ao tentarmos situar na História da Educação a origem do conceito de Pedagogia Diferenciada, depressa nos deparamos com a presença do conceito em épocas anteriores às formas escolares que consideramos hoje como «tradicionais». Embora a expressão «Pedagogia Diferenciada» ainda não fosse utilizada, o conceito já estava presente no discurso de alguns pedagogos anteriores ao século XX.

Pestalozzi, em 1798, assume a direção de um orfanato com crianças de rua, em Stanz, na Suíça. Dessa experiência podemos ler o seguinte testemunho:

Duas das descobertas que eu fiz são importantes (...): a primeira é que é possível ensinar, ao mesmo tempo e de maneira distinta, um grande número de crianças, mesmo de idades diversas. A segunda é que é possível instruí-las em muitas coisas, enquanto trabalham (Pestalozzi, 1996, pp. 54-55).

Portanto, de certa forma, já Pestalozzi se tinha dado conta da possibilidade de crianças diferentes aprenderem com atividades e ritmos diferentes.

Em 1886, Pauline Kergomard, inspetora de escolas, já falava no que Pierre Bourdieu (1966) viria a chamar, mais tarde, *indiferença às diferenças*:

Nós medimos na mesma escala todas as crianças de todas as escolas. É a nossa forma de nos mostrarmos igualitários. Percorremos um falso caminho, confundindo o princípio – que é o de conduzir todas as crianças ao mesmo nível de desenvolvimento – com os procedimentos que deviam ser diferentes, vistas as desigualdades do ponto de partida, vistos os elementos dissolventes que fazem manter as circunstâncias e paralisar a nossa ação (Plaisance, 1996, p. 3).

O conceito de Pedagogia Diferenciada nasce da evolução progressiva do reconhecimento do aluno como cidadão e com direitos, através da mensagem de diversos autores. Cousinet (1950), Freinet (1976) e Oury (1977) demonstram que o aluno existe com os seus desejos, as suas necessidades e as suas riquezas e propõem uma pedagogia centrada no *aprendente* e nas suas características.

Roger Cousinet (1950) propõe uma pedagogia do trabalho de grupo tomando em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. O jogo é a base da teoria de Cousinet sobre o trabalho em grupo. Para ele, o jogo e a brincadeira são atividades

naturais da criança e, portanto, a atividade educativa deve ser fundamentada nessas atividades.

Cousinet (1950) também valorizou a questão da autoconfiança dos alunos: não havia resultados pré-determinados para avaliar o desempenho dos alunos, nem se media o seu trabalho com notas. Se a realização dos trabalhos das crianças não era a desejável, não se culpava a criança, pois acredita convictamente nas possibilidades de cada um em relação ao seu próprio crescimento intelectual e moral. As tarefas para os alunos não seguiam hierarquias ou ritos, pois acreditava que os aspetos desconcertantes desapareceriam por si próprios na evolução natural.

Relativamente aos métodos de ensino vigente na sua época, Cousinet (1950) criticava-os pela centralidade dada aos saberes factuais e informativos, considerando mais importantes os saberes operacionais. “Aprende-se a ler para conhecer o pensamento escrito, aprende-se a escrever para expressar o pensamento. Com o que se aprende pode-se fazer muita coisa. Com o que se decora, muito pouco” (Cousinet, 1959). De acordo com esta perspetiva, o papel do professor não é o de expor os conteúdos aos alunos, mas orientar o de trabalho para a realização de descobertas. O saber adquire-se pela utilização de métodos de trabalho com instrumentos adequados (observação, experimentação, análise de documentos, etc.). Aprende-se muito com a pesquisa e não só com o que nos transmitem. A planificação feita pelos professores cede lugar aos interesses que determinados temas suscitam nos alunos. Não há um esquema de temas organizados que o professor deve seguir, sendo a liberdade de construção do saber fundamental na sua teoria. Não há horários fixos para as disciplinas nem separação entre elas. Como referimos, o trabalho em grupo ocupa o lugar de destaque. As crianças organizam-se

livremente, escolhem o seu grupo, trabalham com os seus pares e adquirem a capacidade de corrigir os seus trabalhos.

Celestin Freinet (1976; 1993) pensa que a pedagogia deve favorecer a passagem do aluno à idade adulta, através da organização de interações sociais frequentes e concretas, através de uma pedagogia cooperativa.

Por volta de 1925, Freinet procurava adaptar as ideias da Escola Nova (à altura chamada Escola Ativa) ao trabalho com os seus alunos.

Freinet comprou uma velha imprensa de fazer jornais, e transformou-a no coração de sua sala. As crianças começaram a elaborar textos em que descreviam os seus passeios pela aldeia, os seus sonhos, o seu mundo. Isto fazia com que os alunos trocassem, pelo correio tradicional, textos, desenhos e poesias com escolas da França e até de outros países da Europa e até da África (Pinto, 2008).

Essa técnica, que ficou conhecida como correspondência interescolar, juntamente com os contactos com a comunidade e o texto livre (desenha-se e/ou escreve-se livremente sempre que houver vontade de expressar algo), constitui um dos fundamentos do método natural, criado por Freinet (1976; 1993).

Para Freinet (1976, 1993), a sociedade está cheia de contradições que refletem os interesses antagónicos das classes sociais que nela existem, sendo que tais contradições penetram em todos os aspetos da vida social, inclusive na escola. Para ele, a relação direta do homem com o mundo físico e social é feita através do trabalho (atividade coletiva) e liberdade é aquilo que decidimos em conjunto.

Nas suas concepções educacionais, dirige pesadas críticas à escola tradicional, que considera inimiga do "tatear experimental", fechada, contrária à descoberta, ao interesse e ao prazer da criança (Freinet, 1976).

Analisa de forma crítica o autoritarismo da escola tradicional, expresso nas regras rígidas da organização do trabalho, no conteúdo determinado de forma arbitrária, compartimentados e desfasados em relação à realidade social e ao progresso das ciências. Contra o autoritarismo sob qualquer aspeto, é contrário à avaliação quantitativa e à imposição de castigos e sanções. Isso não significa que não deva haver ordem e disciplina na sala de aula. Pelo contrário, o respeito mútuo entre professor e aluno é fundamental.

Também critica as propostas da Escola Nova, particularmente Décroly e Montessori, questionando os seus métodos, pela definição de materiais, locais e condições especiais para a realização do trabalho pedagógico (Freinet, 1993).

Para Freinet (1976, 1993), as mudanças necessárias e profundas na educação deveriam ser feitas pela base, ou seja, pelos próprios professores.

O movimento pedagógico fundado por ele caracteriza-se pela sua dimensão social, evidenciada na defesa de uma escola centrada na criança, que é vista não como um indivíduo isolado, mas fazendo parte de uma comunidade.

Atribui grande ênfase ao trabalho: as atividades manuais têm tanta importância quanto as intelectuais e a disciplina e a autoridade resultam do trabalho organizado. Questiona as tarefas escolares (repetitivas e enfadonhas) opostas aos jogos (atividades lúdicas, recreio), apontando como essa dualidade presente na escola reproduz a dicotomia trabalho/prazer, gerada pela sociedade capitalista industrial (Freinet, 1976, 1993).

A escola é vista por Freinet (1976, 1993) como um elemento ativo de mudança social e é também popular por não marginalizar as crianças das classes menos favorecidas. Propõe o trabalho/jogo como atividade fundamental.

Freinet elabora toda uma pedagogia, com técnicas construídas com base na experimentação e documentação, que dão à criança instrumentos para aprofundar o seu conhecimento e desenvolver a sua ação.

Quando fala em trabalho, não se limita ao manual. Embora adaptado à criança, o trabalho deve ser uma atividade verdadeira e não um trabalho para brincar, assim como dá grande importância à relação da escola com as famílias e a comunidade. Algumas técnicas da pedagogia de Freinet são o desenho livre, o texto livre, as aulas-passeio, a correspondência interescolar, o jornal, o livro da vida (diário e coletivo), o dicionário dos pequenos, o caderno circular para os professores, etc. (Pinto, 2008). Essas técnicas têm como objetivo favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem (desenho, escrita, gramática), da Matemática, das Ciências Naturais e das Ciências Sociais. Porém, essas técnicas não são um fim em si mesmas, mas sim momentos de um processo de aprendizagem que, ao partir dos interesses mais profundos da criança, propicia as condições para o estabelecimento da apropriação do conhecimento (Gomes, 2001).

Freinet (1976; 1993) considera a aquisição de conhecimento como fundamental mas, essa aquisição, deve ser garantida de forma significativa.

A experiência é um caminho para que a criança chegue ao conhecimento. Assim, criação, trabalho e experiência, pela sua ação conjunta resultam em aprendizagem.

Freinet concebe a educação como um processo dinâmico que se modifica com o tempo e que está determinada pelas condições sociais. Desta forma, é preciso transformar a escola para adaptá-la à vida, para readaptá-la ao meio (Freinet, 1976, 1993). Ele acredita no poder transformador da educação. Por isso, propõe uma pedagogia de busca e experiências que eduquem profundamente, que proporcionem à criança um papel ativo, de acordo com seus interesses. A educação é uma preparação para a vida social e aí está uma das razões para defender o trabalho cooperativo como via para transformar a natureza e a sociedade.

Podemos afirmar que Freinet é um dos pedagogos da 1.^a metade do século XX que mais contribuições oferece àqueles que atualmente estão preocupados com a construção de uma escola ativa, dinâmica e historicamente inserida num contexto social e cultural (Gomes, 2011a).

Fernand Oury (1977) insiste sobre a aprendizagem social, através do conselho de equipa onde cada grupo de alunos organiza o trabalho. Perante as diferenças entre os alunos, desafiou-se a apoiar a todos no seu crescimento, fugindo da prática de rotulá-los entre "bons" e "maus" alunos. Defendeu uma pedagogia diferenciada que permitisse a cada qual trabalhar a partir do seu nível e segundo o seu ritmo.

Manteve contacto com Celestin Freinet, tendo-se apropriado das suas "técnicas", aplicou-as na sua sala de aula, agora em ambiente urbano. Incorpora, então, a correspondência interescolar, o jornal escolar, a imprensa na escola, as aulas-passeio-investigação, entre outras e, sobretudo, dá uma maior dimensão ao Conselho de Classe. Para ele, a "instituição" é um sistema de regras elaborado e interiorizado pelos alunos,

para regular a vida em comum na classe e na escola, permitindo ordenar a vida coletiva, substituindo o caos e as relações de força por um sistema simbólico carregado de sentido para todos e cada um dos estudantes (Oury & Vasquez, 1977).

O Conselho de Classe é constituído pelos próprios estudantes, seguindo um ritual específico e segundo um calendário pré-estabelecido. Presidido por um aluno e secretariado por outro, mas acompanhado pelo professor que também integra o grupo-classe, é um tempo/espço de avaliação da vida em comum na sala de aula, constituindo-se, segundo a expressão de Oury, num olho, cérebro e coração do grupo-classe (Oury & Vasquez, 1977).

Na expressão de Jacques Pain, a Pedagogia Institucional, com as suas técnicas ou seus dispositivos, pode ser resumida em torno de quatro "L" (Pain, 2002):

- *Lugar: cada um tem o seu espaço reconhecido, o seu nome, a sua identidade;*
- *Lei: no coletivo cada um aprende a viver dentro de uma esfera simbólica, segundo regras de convivência que permitem superar o caos e aprendendo a compartilhar;*
- *Limite: cada um tem o seu espaço reconhecido e aprende a respeitar os espaços dos demais, respeitando os limites que a convivência requer;*
- *Linguagem: num tal contexto, todos têm direito à palavra e a participar das decisões, vivendo a liberdade de expressão num contexto de comunicação onde cada um passa a "existir como sujeito" (p. 22).*

Os méritos atribuídos à pedagogia de Oury são de ordem cognitiva (os alunos são desafiados a aprender, a se superarem, num contexto de cooperação, sem coerção) e de ordem comportamental (os estudantes aprendem a viver dentro de um contexto em que

cada qual merece o devido respeito e, assim, as relações contribuem para manter um clima escolar protegido).

Na mesma linha de preocupação com a necessidade de adequação da Escola às características dos alunos, criando mecanismos de Pedagogia Diferenciada, Bourdieu (1966) defende que é necessário “dar a todos a oportunidade de aprender, quaisquer que sejam a sua origem social e os seus recursos culturais”, embora sem propostas concretas.

Já Bloom (1966) faz uma abordagem mais pragmática, propondo um modelo de pedagogia racional, orientada para domínios explicitamente definidos, com remediações individualizadas, fundamentadas em avaliação criteriosa e formativa.

São necessários alguns anos para que a Pedagogia Diferenciada se torne palavra de ordem: “é a lenta transformação do fracasso [escolar] em problema social mais do que em fatalidade natural” (Perrenoud, 2001, p. 28), que faz emergir a necessidade de repensar a escola.

As correntes da Escola Nova recolocaram o aluno no centro da ação educativa, passando o professor a ser visto como uma pessoa-recurso, como organizador de situações de aprendizagem (Astolfi, 1992; Develay, 1992; De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1996). Defenderam-se as pedagogias construtivistas e interacionistas e demonstrou-se que ninguém pode aprender no lugar do aluno, mas que ninguém aprende sozinho (CRESAS, 1987, 1991). Perrenoud (1995) acentua mais a construção de competências do que o acumular de conhecimentos, valorizando-se mais o trabalho em projetos, pela pesquisa e situações-problemas.

Colocar o aluno no centro não significa que os alunos necessitem de ser ensinados separadamente para aprenderem os assuntos e os conteúdos escolares. Na organização da sala de aula podem ser feitas adaptações individuais. Além disso, os alunos podem apoiar-se uns aos outros de acordo com as suas capacidades e áreas fortes. Isso significa olhar para as diferenças como oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 2005).

A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. “Esta realidade implica uma outra conceção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça a diferença considerando, assim, a diversidade como um aspeto enriquecedor da própria comunidade” (Cadima, 1996, p. 48).

2. Conceito

O conceito de Pedagogia Diferenciada pode ser encontrado na leitura de diversos autores (Gomes, 2001, 2011a, 2011b; Grave-Resendes, 1989, 2002, 2004; Pinto, 2008; Przeesmychi, 1991; Pinto & Gomes, 2013; Visser, 1993; entre outros), com enfoques em diversos aspetos. Pode ser encarada colocando a tónica no processo, considerando-a o processo de seleção e implementação de estratégias de ensino-aprendizagem, ou como uma intervenção ao nível da regulação dos processos de aprendizagem individuais.

No primeiro sentido, encontramos a definição de Visser (1993) que considera a Pedagogia Diferenciada como o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem (e de estudo).

E, para Przesmycki (1991), a Pedagogia Diferenciada

é uma pedagogia relativa aos processos: com ela pretende-se implementar um conjunto de estratégias onde as aprendizagens são explícitas e diversificadas para que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação do saber e do saber-fazer (p. 10).

Na segunda aceção, a Pedagogia Diferenciada tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno. Trata-se, em suma, da adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno (Meirieu, 1988; Perrenoud, 1995; Vecchi, 1992; Visser, 1993).

Não se confunda, contudo, a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem com o sistemático trabalho individual. A esse respeito, Pires (2001) refere que “a diferenciação de percursos de aprendizagem não pressupõe que cada aluno os faça sempre de maneira individualizada, antes pelo contrário, é útil alternarem momentos em coletivo (veja-se que não diz em simultâneo) com momentos de trabalho individual, de trabalho de grupo ou de apoio direto do professor” (p. 35).

Simson (1989), num documento publicado pelo Gabinete Escocês para a Educação, escreve que a “Diferenciação é a identificação e a resposta a um leque diverso de capacidades de uma turma, de forma a que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p. 36).

Perrenoud (1995) realça que a Pedagogia Diferenciada não é uma prescrição, mas uma realidade quotidiana incontestável: em cada sala de aula, com cada professor, não existem dois alunos que sejam tratados exatamente da mesma maneira. A questão é, portanto, como colocar a diversidade ao serviço de todos.

A Pedagogia Diferenciada organiza-se a partir de um ou vários elementos característicos das heterogeneidades dos alunos (idem):

- as diferenças cognitivas no nível de aquisição das competências esperadas e na riqueza dos seus processos mentais, estados de desenvolvimento operativo, imagens mentais, modos de pensar, estratégias de aprendizagem;
- as diferenças socioculturais: valores, crenças, histórias familiares, códigos de linguagem, tipos de socialização, riquezas e especificidades culturais;

– as diferenças psicológicas: motivações, vontades, atenção, criatividade, curiosidade, energia, prazer, equilíbrio, ritmos.

Assim, podemos como Perrenoud (1997) afirmar que

diferenciar é romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável (p. 22).

O grande desafio é deslocar a tônica do «ensinar» para o «fazer aprender». “O sucesso da educação depende da adaptação do ensino às diferenças individuais dos aprendentes” (Gaspar, 1999, p. 67).

Diferenciar é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem (Perrenoud, 1995; 1997). Pressupõe “lutar para que as desigualdades diante da escola se atenuem e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (Perrenoud, 2000a, p. 9). Esta adequação da escola às características individuais faz parte das exigências de igualdade. A *indiferença às diferenças* transforma desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, em consequência, em insucesso escolar, como demonstrou Bourdieu (1966).

Nesta perspectiva poder-se-á definir a Pedagogia Diferenciada como

uma pedagogia individualizada que reconhece o aluno como uma pessoa com as suas próprias representações; uma pedagogia variada que propõe um conjunto de medidas que se opõe ao mito de uniformidade, falsamente democrático, segundo o qual todos devem trabalhar ao mesmo ritmo, com a mesma duração e pelos mesmos itinerários. A Pedagogia Diferenciada renova as condições de

formação pela abertura do máximo de portas de acesso ao máximo de alunos (Przesmycki, 1991, p.10).

Para que a escola continue a favorecer os mais favorecidos e a desfavorecer os mais desfavorecidos, nas palavras de Bourdieu (1966)

é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Por outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que de facto sejam como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida (p. 336-337).

Em 2005, Mel Ainscow proferiu uma comunicação no *Inclusive and Supportive Education Congress* (ISEC) sobre “Escolas Eficazes para Todos”, apresentando os resultados de investigações desde o ISEC de 1990 sobre os fatores que contribuem para a mudança dos sistemas educativos numa direção mais inclusiva. O autor apontou como estratégias-chave o debate entre os professores sobre as diferentes formas de gerir a sala de aula, o desenvolvimento de uma linguagem comum que lhes permita falar sobre as suas práticas, o registo e a reflexão sobre as suas práticas de ensino.

Durante vários anos Ainscow (1993a e 1993b; 1994a e 1994b) refletiu acerca da formação inicial e contínua, que seja capaz de ajudar os professores a adotar formas de trabalhar que tenham em conta todos os alunos da classe, incluindo os que apresentem dificuldades de aprendizagem. Ainscow, a partir desta experiência extensiva, que implicou cerca de 50 países, insiste que os professores precisam de agarrar as

oportunidades de considerar novas possibilidades e precisam de apoio à experimentação e reflexão.

Ao encorajarmos os professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, estamos, porventura, a convidá-los a experimentarem métodos que, no contexto da sua experiência anterior, lhes são estranhos. Consequentemente, é necessário empregar estratégias que lhes reforcem a autoconfiança e que os ajudem nas decisões arriscadas que tomaram. A nossa experiência diz-nos que uma estratégia eficaz consiste em implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de ação (Ainscow, 1997, p. 16).

No âmbito deste projeto, pretendeu-se levar os professores a considerar a vida na sala de aula a partir do ponto de vista dos alunos e, ao mesmo tempo, relacionar estas experiências com a sua própria prática na escola.

Gaspar (1999) refere três variáveis do processo de ensino como principais responsáveis pela diferença individual na aprendizagem escolar. As duas primeiras tem a ver com características de tipo cognitivo e afetivo e a terceira com fatores determinantes da qualidade do ensino. Três problemáticas têm sido relevantes nos modelos de ensino, ao questionar diretamente a aprendizagem. São elas:

- a questão sobre o modo como a mente humana cria conhecimento deu origem ao que vulgarmente se refere como os pontos de vista construtivistas da educação;

- a reflexão sobre a capacidade do aprendente para receber e desenvolver conhecimento, cujos resultados se têm aprofundado em função da reavaliação da natureza do pensamento, ressentindo-se particularmente nas redefinições de inteligência;

- o estudo do modo a utilizar para ajudar o aluno a compreender como o conhecimento é construído sob o controlo consciente dos mecanismos utilizados – a metacognição.

É hoje consensual que todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem. Embora a ilusão das turmas homogêneas comece finalmente a desvanecer-se no discurso racional dos professores, a verdade é que, muitas vezes na prática, inconscientemente, continua a tentar-se homogeneizar, quer através da constituição de turmas por níveis supostamente idênticos de aprendizagem, quer dentro da própria turma, pela divisão em subgrupos, também supostamente homogêneos para facilitar o ensino do professor (presente na legislação, designadamente no Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho). É disto que se trata quando se fala, muitas vezes, em diferenciação. Mas esta é uma perversão do sentido pedagógico da diferenciação porque mantém a lógica do ensino simultâneo (Santana, 2000a).

Nunziati (1988), considera que o problema da aprendizagem passa a ser posto em termos de lógica do aprendente e do seu acesso à autonomia e não mais em termos de lógica do especialista ou da condução pedagógica. Para isso, é fundamental que se montem “dispositivos pedagógicos” que promovam as aprendizagens.

3. Objetivos

A Pedagogia Diferenciada visa promover o sucesso escolar dos alunos, considerando as características individuais dos alunos, tirando delas o máximo partido (Ainscow, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b). No fundo, visa o sucesso e a eficácia da escola, através da organização de situações de aprendizagens e de avaliação adaptadas às necessidades e às dificuldades específicas dos alunos, segundo processos diversificados, permitindo-lhe tomar consciência das suas capacidades, desenvolver as suas competências, despertar o desejo de aprender, traçar o seu próprio percurso (Gaspar, 1999).

Podemos organizar os objetivos da Pedagogia Diferenciada em três grandes eixos (Przesmycki, 1991, pp. 13-15):

- melhorar a relação professor/aluno;
- enriquecer a interação social;
- desenvolver a autonomia do aluno.

Melhorar a relação professor/aluno.

Os estudos realizados por Changeux (1983) e Racle (1983) demonstram que as emoções positivas (como, por exemplo, a confiança, o prazer e a segurança) desenvolvem a motivação, sem a qual nenhuma aprendizagem pode efetuar-se, e facilitam o tratamento e a memorização da informação. A qualidade da relação pedagógica é, portanto, de suma importância: a Pedagogia Diferenciada abre possibilidades ao desenvolvimento destas emoções.

A propósito dos modelos *High/Scope* e do Movimento da Escola Moderna, aquando das suas descrições, a questão da relação professor/aluno, no tocante ao suporte à aprendizagem quer em relação à gestão da atividade da turma, será abordada.

A relação professor/aluno é relevante nos dois modelos e para a Diferenciação Pedagógica em geral, sendo objeto de referência regular ao longo deste trabalho.

Enriquecer a interação social.

As interações ricas permitem a apropriação duradoira do saber e do saber-fazer: o aluno torna-se autor da sua aprendizagem, com os outros, integrado num grupo.

Segundo os trabalhos de Piaget (1978) e Wallon (1945), uma interação social dinâmica e rica permite melhorar o desenvolvimento cognitivo, favorecendo, por sua vez, a ação e a criação de sentido e interesse numa tarefa.

Piaget (1978) demonstrou que a aprendizagem surge de um conflito sociocognitivo entre as próprias representações e representações diferentes de outras pessoas (professor, colegas, etc.). O conflito provoca uma descentração, reorganizando a antiga representação, integrando os elementos da nova representação.

Wallon (1945) refere a importância da ação no desenvolvimento do pensamento. O indivíduo tem necessidade de agir sobre o mundo, aplicando o saber adquirido, vendo a sua aplicação perante as suas dificuldades, resolvendo os problemas, elaborando novas formas de compreensão. “O pensamento nasce da ação e volta para a ação” (Wallon, 1945).

Ausubel (1980), através da sua teoria da aprendizagem significativa, descreve de que forma o aprendiz adquire conceitos e como se organiza a sua estrutura cognitiva. De uma forma sintética, pode dizer-se que "a aprendizagem significativa acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado, por parte do aprendiz, em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes na sua estrutura cognitiva" (p. 159). A tónica está no sentido de o que se pretende que seja aprendido faça sentido para o aluno. E isto acontece quando a nova informação se "ancora" nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Para haver aprendizagem significativa são precisas duas condições (Ausubel, 1980):

a) o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o material arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica;

b) o material a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja ele tem que ser logicamente e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do material e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos materiais que têm significado ou não para si próprio.

Vygotsky, na sua perspectiva sociocultural, elabora "uma teoria que tem por base o desenvolvimento do sujeito como resultado de um processo sócio-histórico, onde enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem" (Sousa, 2005). Nesta sua perspectiva,

Vygotsky advoga que o processo de desenvolvimento depende do meio, “dos outros mais próximos, que se constituem como percursores do meio mais longínquo” (Sousa, 1993).

Desenvolver a autonomia do aluno.

Carl Rogers (1996) demonstra que favorecer o desenvolvimento da imaginação e da criatividade facilita a compreensão. Os alunos têm necessidade de um ambiente seguro e de liberdade, onde haja direito de escolha, de decisão, de inovação, de tomada de responsabilidades. Este ambiente é proposto, na Pedagogia Diferenciada, no trabalho autónomo, na avaliação formativa, na pedagogia de projeto, nos trabalhos de grupo.

A temática da autonomia do aluno será retomada, designadamente no capítulo do Trabalho Autónomo e da Autorregulação da Aprendizagem.

4. Dispositivos de diferenciação

Quando abordamos a questão da Pedagogia Diferenciada, uma questão que emerge é a “que diferenciar?”.

Ao nível do trabalho no seio da turma, na Pedagogia Diferenciada, é necessário pensar a organização do trabalho, o tempo, o espaço e os materiais. Tal como refere Cadima (1996),

isto passa pela criação de um clima da aula em que o professor partilha o poder com os alunos e lhes dá um tempo para o desenvolvimento de trabalho autónomo, ou seja, dá-lhe uma oportunidade de serem responsáveis e gerirem as suas próprias aprendizagens (p. 51).

A disponibilização de materiais de trabalho diversificados é fundamental para permitir a diferenciação de atividades. Os instrumentos de trabalho devem ser diversificados, também, quanto ao tipo de documento, de conteúdo e de nível de dificuldade.

Os alunos devem ter a possibilidade de conhecer os objetivos didáticos e identificar as aprendizagens fundamentais, de modo a planificarem o seu estudo, a avaliar os seus conhecimentos e a identificar as suas dificuldades (Cadima, 1996).

A Diferenciação desenvolve-se na interação contínua entre as pessoas, o saber e a instituição (Przesmychi, 1991). Ao falar-se em «pessoas», estamos a falar na heterogeneidade de alunos e professores face aos conteúdos e aos processos de aprendizagem. Os alunos têm diferentes modos de apropriação e diferentes resultados nas aprendizagens propostas, da mesma forma que os professores também são diferentes nas suas práticas pedagógicas.

O «saber» a promover, definido através do currículo, é traduzido pelos professores no seu projeto de turma, com objetivos cognitivos, metodológicos e comportamentais de desenvolvimento de competências.

Meirieu (1988) apresenta estes elementos interatuantes nos vértices de um triângulo e, segundo a sua perspetiva, para obter o máximo sucesso na Pedagogia Diferenciada, há três dispositivos a diferenciar: os «processos», as «estruturas» e os «conteúdos».

A Diferenciação dos processos de aprendizagem.

Assim, na diferenciação dos processos de aprendizagem, os alunos são divididos por vários grupos, cada grupo trabalha simultaneamente para os mesmos objetivos, segundo processos diferentes, havendo diversificação das práticas de trabalho autónomo: trabalho autocorretivo, projetos, etc.. Também é diferenciável a organização da turma, devendo haver momentos de trabalho individual e coletivo. O fundamental é a diversificação das estratégias propostas e utilizadas.

A Diferenciação dos conteúdos de aprendizagem.

Na diferenciação dos conteúdos de aprendizagem, é possível que cada grupo trabalhe conteúdos diferentes, em simultâneo. Os conteúdos são escolhidos de acordo com o considerado necessário, para cada etapa, para cada grupo, a fim de que todos acedam aos níveis exigidos pelo currículo.

A Diferenciação das estruturas.

Outra estratégia passa por distribuir os alunos por outras turmas, permitindo aos alunos conhecer outras formas de organização dos grupos, outros lugares, outros professores, provocando novas interações sociais. A diferenciação das estruturas pode passar por partilhar conhecimento, trocar trabalhos por correspondência ou outra forma de divulgação para o exterior, em interação com outras turmas.

5. As primeiras experiências de Pedagogia Diferenciada

5.1. Escola da Dalton.

Em 1905, *Miss Parkhust*, a diretora da Escola de Dalton, Massachusetts, nos Estados Unidos da América, convencida da necessidade de diferenciar os percursos de formação dos alunos, em função dos seus níveis e da sua «personalidade», decidiu implementar um trabalho por fichas individuais a partir de um texto inicial (Meirieu, 2000).

Este método original é posto em marcha em 1920. Para cada nível e para cada matéria, o programa oficial está dividido em 10 contratos mensais. O aluno conhece antecipadamente a tarefa a que irá ser submetido. O trabalho mensal é ele mesmo decomposto em unidades, para os professores. Eles não dão as aulas em coletivo, mas têm à disposição dos alunos, nos «laboratórios» correspondentes a cada disciplina, toda a documentação necessária (Cros, 2000).

5.2. Escola de Winnetka.

Em 1922, em Inglaterra, na Escola de Winnetka, Washburne retomou os princípios de Parkhust procurando integrar simultaneamente um maior respeito pelos direitos das crianças e os conhecimentos da Psicologia Cognitiva. Nas tentativas de individualização do ensino, haveria questões por resolver: toda a aprendizagem acessível à criança pode efetuar-se por si própria, sem que se ponha a questão da motivação? Ou o nível de acessibilidade resulta ele mesmo da questão da motivação? A motivação é prioritária e determina a aprendizagem, sendo que uma criança motivada ultrapassa todos os obstáculos? (Meirieu, 2000).

Washburne ocupou-se a decompor o programa em unidades mínimas de aprendizagem, um tipo de racionalização da aprendizagem por meio de fichas autocorretivas (Cros, 2000).

5.3. Escola du Mail.

Dottrens, na Escola du Mail, em Génève, em 1927, vai tentar resolver as questões emergentes da heterogeneidade de alunos. Para ele, como para Parkhust e Washburne, é necessário identificar o nível de cada aluno e orientar o seu trabalho por fichas individuais correspondentes às suas necessidades. Dottrens exclui deliberadamente as fichas autocorretivas por que, segundo ele, suprimem a relação mestre-aluno. Ele não utiliza nenhum manual escolar, nem nenhuma bateria de exercícios já elaborados. Ele formula-as, para cada aluno, de forma a serem acessíveis e a mobilizá-lo para a sua resolução. Dottrens é particularmente atento ao facto de o seu sistema permitir a autonomia da criança, permitindo-lhe, progressivamente, a autopilotagem do seu trabalho (Meirieu, 2000; Cros, 2000).

5.4. Modelo de Célestin Freinet.

Célestin Freinet centra o seu trabalho em métodos suscetíveis de dar significado às aprendizagens escolares, procurando que as atividades propostas façam despertar o interesse/necessidade de saber. Segundo a sua perspetiva, define um conjunto de aprendizagens essenciais para a participação nas atividades coletivas. Propõe, então, um sistema de fichas individuais para garantir que os alunos possam ultrapassar as suas dificuldades e as suas diferenças de níveis. Ao longo do seu trabalho, manteve duas

grandes preocupações: finalizar as aprendizagens com uma atividade mobilizadora e fazer efetuar as aprendizagens individualmente, segundo procedimentos diferenciados, adaptados a cada aluno (Freinet, 1976; Meirieu, 2000).

6. Fundamentação teórica da Pedagogia Diferenciada

6.1. Concepções da Pedagogia Diferenciada.

A Pedagogia Diferenciada é associável a um projeto estratégico assente em concepções e normas explícitas, que Cros (2000, pp. 40-41) organiza em três tipos:

a) uma concepção ativista da Pedagogia Diferenciada. Desenvolve-se através da construção de fichas autocorretivas ou a formação de grupos mais homogêneos temporários ou pegar nos alunos com dificuldades e fazê-los refazer uma tarefa (apoio) nas disciplinas onde se exprimem as suas dificuldades. Nada é mudado nos conteúdos nem nas estruturas escolares.

b) uma concepção tecnicista de Pedagogia Diferenciada. Não está tão relacionada com o conteúdo, mas com a aprendizagem. É necessário que o aluno aprenda a aprender: saber ler, saber tomar notas, saber exprimir-se, saber tratar a informação, etc. As atividades pedagógicas centram-se mais no desenvolvimento de metacompetências.

c) uma concepção referencial que centra a atenção no comportamento, nos valores defendidos numa sociedade pluralista. A Pedagogia Diferenciada inscreve-se nos valores de democratização, igualdade de oportunidades, como o exprime bem Perrenoud ao escrever que “a Pedagogia Diferenciada é como a ação de conduzir todos os alpinistas à altitude que se imagina ser suportada ou conduzir cada um ao ponto mais alto onde ele pode ir” (Perrenoud, 1997, p. 37). Os conteúdos são diferenciados de acordo com os alunos.

Przesmycki (1991) argumenta que, por detrás da Pedagogia Diferenciada, há duas exigências filosóficas: a crença nas potencialidades do ser humano e o ideal de igualdade de oportunidades (reconhecimento do direito à diferença do indivíduo-aluno).

6.2. As duas grandes correntes teóricas da diferenciação.

A gestão das diferenças pode inspirar-se em dois princípios diferentes: o princípio chamado «diagnóstico *a priori*» e o chamado «descoberta metódica» (Meirieu, 2000, p. 8).

No primeiro princípio, a informação é considerada como se contivesse, em potência, a remediação. No segundo, a informação é um indicador, entre outros, que permite simplesmente fazer projeções e observar os seus efeitos. No primeiro caso, o professor procurará atender a uma «natureza profunda» do aluno, que lhe permitirá classificá-lo numa categoria para a qual disporá de um conjunto de soluções. No segundo caso, a informação permite somente estabelecer as necessidades do momento e avançar uma proposta particular que não se sabe se terá efeito. Utilizando a nomenclatura de Karl Popper, da Sociologia, Meirieu (2000) fala em «diferenciação fechada» e «diferenciação aberta».

Esta oposição talvez seja radical, especialmente porque ambas as perspectivas tentam reduzir as diferenças entre os alunos, propondo itinerários variados, organização diversa de grupos (grupos de nível, grupos de necessidades, atelier, etc.). Mas os projetos são diferentes: “para uns, as diferenças são definitivas, para outros, inscrevem-se numa relação aventureira onde podem ser sempre ultrapassadas” (Meirieu, 2000, p. 9).

6.3. Gestão tecnocrática *versus* tensão invenção-regulação.

A gestão tecnocrática das diferenças é representada pela vontade de deduzir da natureza atestada do indivíduo, as suas necessidades em matéria de conteúdos e de métodos, etc. Reduz-se à irredutível remediação perante os diagnósticos.

A tensão invenção-regulação coloca deliberadamente o aluno no coração dinâmico da turma. Nesta perspectiva, há a necessidade de inventar todos os dias meios novos, apelando à memória e à imaginação, para que, cada um, na sua diferença, possa desenvolver-se (Meirieu, 2000).

7. A Pedagogia Diferenciada enquanto Direito da Criança

À parte da classificação das correntes teóricas de Pedagogia Diferenciada, a atenção dada, na escola, à diversidade prende-se com a realização dos Direitos Humanos, que se vem refletindo em diversas convenções, compromissos e programas. “A cultura dos valores neles [Direitos Humanos] contidos são condição fundadora das relações contratuais de todo o ato pedagógico” (Niza, 2000, p. 26).

Para além dos Direitos Humanos, o principal instrumento jurídico internacional específico sobre o «direito à educação» é a “Convenção sobre a luta contra a discriminação do domínio do ensino” (UNESCO, 1960). Depois desta convenção, há a considerar três compromissos históricos enquadradores das práticas educativas: ao nível nacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e, ao nível internacional, o Acordo de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Outros documentos têm vindo a ser produzidos para apoiar e ajudar a implementar as ideias expressas nas aludidas convenções, dos quais podemos destacar a Carta do Luxemburgo para uma Escola para Todos (1996), na sequência do programa Hélios II (1993-1996) com a proclamação europeia do princípio da não-discriminação, consagrada também no artigo 13.º do Tratado de Amesterdão (1997) e a Declaração de Madrid (2002), com o princípio de «não discriminação mais Ação Positiva fazem a Inclusão Social».

7.1. A Escola Inclusiva.

A escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começa a ser posta em causa, a partir de 1959, na Dinamarca, que inclui na sua legislação o conceito de «normalização», entendido como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível (Bank-Mikkelsen, 1969), estendendo-se a seguir por toda a Europa e América do Norte. A sua generalização no meio educativo vai desencadear “a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras” (Jiménez, 1997, p. 25), iniciando-se assim o movimento de integração escolar e a desinstitucionalização dos então chamados «deficientes».

Os países que aderiram a este movimento colocaram as suas crianças e jovens em situação de deficiência nas classes regulares, acompanhados por professores de ensino especial, previamente formados para isso (Sanchez & Teodoro, 2006).

A evolução deste movimento sustenta-se e afirma-se com sucessivos trabalhos científicos, entre os quais se destaca o *The Warnock Report* (1978) que introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais, substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência.

Com o *Education Act* (1981) o conceito vai ser oficialmente definido, em Inglaterra: «uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela» (p. 1), embora integradas no dito “ensino regular”.

Em Portugal, os professores de Educação Especial já se organizavam em equipas, desde o início da integração escolar, nos anos setenta (Sanches & Teodoro, 2006, p. 80), embora só em 1988 se tenham criado e regulamentado as Equipas de Educação Especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto) e o regime Educativo Especial para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto), duas medidas importantes para a definição da política educativa, nesta área. Decreto-lei revisto e atualizado com a publicação do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

7.2. Convenção sobre a luta contra a discriminação do domínio do ensino.

Na convenção sobre a luta contra a discriminação do domínio do ensino, da UNESCO (1960), o centro do debate está na ideia de que o princípio da não-discriminação é a forma negativa do princípio de igualdade.

No artigo 2.º desta convenção, este princípio surge enunciado da seguinte forma: *cada um pode invocar todos os direitos e todas as liberdades proclamadas nesta declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, de género, de língua, de religião, de opinião política ou de qualquer outra opinião, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação* (UNESCO, 1960, art.º 2.º).

René-Jean Dupuy escreveu, mais tarde, a este propósito, que a

diferença e similitude estão em relação dialética: situam-se numa tensão, a da identidade e a do parentesco. Ela anima o devir do homem. Nesta visão, com efeito, a natureza humana não é um todo acabado. O homem, os povos, a humanidade, são conceitos abertos. (...) A igualdade, princípio filosófico, moral e jurídico, só tem sentido porque os homens não são idênticos. Assim, a norma fundamental, primeira, é a que proíbe a discriminação, porque assume ao mesmo tempo, igualdade e diferença (Dupuy, 1986, p. 176).

O princípio de não-discriminação implica um direito à diferença:

Se no direito à diferença está em jogo a identidade de cada ser humano, esta é fundamentalmente obra da educação, um «direito do homem» em que é particularmente densa, sensível e delicada a dimensão cultural de todos os «direitos do homem» (Monteiro, 2000, p. 753).

7.3. Lei de Bases do Sistema Educativo.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986 reconhece o direito à diferença no domínio da educação. O artigo 3.º afirma que “o sistema educativo se organiza de forma a (...) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

A Lei de Bases reconhece a cada cidadão o direito ao acesso a uma educação escolar básica e o conseqüente direito ao sucesso no decurso da sua frequência.

7.4. Acordo de Jomtien: Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos.

A rutura formal com a Educação Especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (UNESCO, 1998), na medida em que se considera que a Educação Básica deve ser oferecida a todas as crianças e as crianças com necessidades educativas especiais devem fazer parte integrante do sistema educativo.

A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos acentuou a necessidade de uma estratégia de ensino centrada na criança, visando o sucesso educativo de todas.

O acordo de Jomtien, em 1990, assumido por Portugal, propõe-se garantir uma Educação Básica para todos, numa escola para todos. Desenvolve-se, no nosso país, através do Programa de Educação para Todos (PEPT), em algumas escolas, em projetos sujeitos a candidaturas.

O Fórum Mundial da Educação (UNESCO, 2000) veio avaliar as metas propostas em Jomtien, fazendo o balanço de uma década e lançando seis novos desafios:

- 1) Expandir e melhorar o sistema de cuidados e educação das crianças, sobretudo das mais desfavorecidas e necessitadas;
- 2) Garantir que em 2015 todas as crianças (especialmente as raparigas, crianças desfavorecidas ou pertencentes a minorias étnicas), tenham acesso a educação primária de boa qualidade;
- 3) Garantir que o ensino dos jovens e adultos seja adaptado às suas necessidades de formação;
- 4) Atingir uma melhoria de 50% nos níveis de literacia de adultos em 2015, sobretudo das mulheres e garantir o acesso equitativo e contínuo da Educação Básica a todos os adultos;
- 5) Eliminar até 2005 a disparidade de géneros no ensino primário e secundário e até 2015 garantir a igualdade de género em matéria de educação;
- 6) Melhorar em todos os aspetos a qualidade do ensino.

7.5. Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca é o resultado da Conferência Internacional realizada de 7 a 10 de Junho de 1994, na cidade que lhe dá o nome. A Declaração foi assinada por Portugal, com mais de 91 países e 25 organizações internacionais e reconhece que «cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias» (UNESCO, 1994, p. xiii).

Através da Declaração de Salamanca, os estados signatários proclamam, ainda, que:

- *cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;*
- *os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (UNESCO, 1994, p. xiii).*

Esta Declaração assenta no direito de todas as crianças à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e reafirmado na Declaração sobre Educação Para Todos.

No tocante aos direitos das crianças e dos jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), situa-os no contexto mais lato dos direitos da criança e do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993).

Através da Declaração de Salamanca, os estados signatários, declaram acreditar e, por isso, proclamam que:

-
- *cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;*
 - *cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;*
 - *os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (UNESCO, 1994, p. xiii).*

O princípio orientador da Declaração consiste em afirmar que “as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das condições físicas, sociais, linguísticas e outras” (UNESCO, 1994, p. 6). Neste princípio, enquadram-se as crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações nómadas, crianças de minorias e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. As escolas terão de encontrar formas de educar estas crianças. Coloca-se, por isso, aos sistemas educativos, um grande desafio: desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, que permita a educação de todas, com sucesso.

Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. Uma pedagogia deste tipo pode também ajudar a evitar o desperdício de recursos e a distribuição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível de ensino e da mentalidade – “uma medida serve para todos” – relativa à educação (UNESCO, p. 1994, p. 7).

Uma pedagogia centrada na criança é a base da construção de uma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos.

Relativamente à versatilidade do currículo é dito que os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa (UNESCO, 1994). Portanto, as escolas terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidade e interesses distintos.

A aquisição dos conhecimentos não é uma simples questão de ensino formal e teórico:

O conteúdo da educação deve apontar para níveis elevados, de modo a permitir aos indivíduos uma plena participação no desenvolvimento e o ensino relacionar-se com a experiência dos próprios alunos e com assuntos práticos, de modo a suscitar-lhes a motivação para aprender (UNESCO, 1994, p. 22).

Faz, portanto, uma forte referência à aprendizagem significativa, como despertadora de motivação para novas aprendizagens.

A escola deve reconhecer e fazer face às necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem. Desta forma promove um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados.

Para que tal seja possível, “o planeamento educativo elaborado pelos governos deverá centrar-se na educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições económicas” (UNESCO, 1994, p. 13).

Relativamente à avaliação, é sustentada a ideia de que a avaliação formativa deve integrar o processo educativo regular, de forma a professores e alunos estarem informados sobre o nível de conhecimento atingido e para que sejam identificadas e sanadas as dificuldades que surjam no percurso de aprendizagem.

Apesar de a Declaração de Salamanca ser sobre a Educação de cidadãos com necessidades educativas especiais, é declarado que a maioria das mudanças necessárias na educação não se relacionam unicamente com a inclusão das que têm necessidades educativas especiais, antes fazem parte de uma reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos. A adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para o sucesso educativo quer para a inclusão.

7.6. Livro Branco da Comissão Europeia sobre a Educação e a Formação.

O Livro Branco da Comissão Europeia sobre a Educação e a Formação (UNESCO, 1995) chama a atenção para a mundialização da economia e das mudanças, a sociedade da informação e comunicação e o desenvolvimento de uma civilização científica e técnica, e o Relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI – “Educação, um tesouro a descobrir” (Delors, 1996) – que coloca a educação durante toda a vida (*life-long learning*) no centro das atenções da sociedade, organizando-se em torno de quatro grandes pilares: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver em comum e o aprender a ser.

7.7. Inclusion International.

Em novembro de 1995, a *Inclusion International*, organização que passou a confederar um largo conjunto de instituições educativas que funcionavam em sistema segregado, com crianças com desvantagens sociais, adverte-nos, na sua carta para a inclusão, que “a inclusão é uma questão de direitos humanos”, acrescentando que “todas as crianças têm igual valor e que a exclusão do sistema escolar regular, devida a dificuldades na aprendizagem, implica não reconhecer este valor e constitui uma prática discriminatória. Porque a educação separada conduz à segregação da vida” (CSIE, 2003).

Diversos autores têm salientado a importância da inclusão de todas as crianças no sistema educativo regular, com argumentos diversos que poderemos agrupar nos seguintes:

- Não existe uma relação determinista entre a cultura, a classe social e os resultados escolares obtidos. As relações são mais amplas e interativas (Marjoribanks, 1994);
- As diferenças dos resultados académicos das escolas estão sistematicamente relacionados com as características dos processos educativos, que podem ser modificados pela equipa de professores (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979);
- Uma escola que é capaz de promover o progresso educativo de um grupo de alunos também o promove nos outros alunos (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988).

Em 2005, a UNESCO publicou um relatório intitulado “Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Inclusão Para Todos”, procurando dar uma resposta à necessidade de identificação e intervenção junto de grupos excluídos. Neste sentido, pretendeu-se que fosse um “documento vivo”, que servisse como um instrumento dinâmico de análise que mostrasse a realidade das crianças marginalizadas e excluídas, face à Escola. Há muitas crianças que não vão à escola, mas

há inúmeras outras dentro do sistema escolar sem receberem uma educação de qualidade. (...) O que devemos fazer para termos a certeza de que estas crianças, que têm direito à educação, não são abandonadas? Este documento dá orientações e ideias para que os Planos Nacionais de Educação/ Educação para Todos (EPT) se tornem mais inclusivos com o objetivo de assegurar acesso e qualidade de educação para TODOS os alunos (UNESCO, 2005, p. 4).

O atual conceito de “Inclusão” decorre do campo da Educação Especial. O desenvolvimento desta área envolveu uma série de etapas durante as quais os sistemas educativos experimentaram diferentes formas de dar resposta às crianças portadoras de deficiência e aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Nalguns casos, a Educação Especial foi ministrada como suplemento à educação em geral, noutras casos aconteceu inteiramente separada. Nos últimos anos, a forma de sistemas separados foi preterida, tanto pela perspectiva dos direitos humanos como do ponto de vista da eficácia.

As práticas de educação especial foram levadas para as escolas de ensino regular através de um método conhecido por “Integração”. O maior problema com a integração foi a passagem para o ensino regular não ter sido acompanhada por mudanças na organização das escolas, nos seus currículos e nas estratégias de ensino e aprendizagem. Esta falha de mudança organizacional provou ser uma

das maiores barreiras à implementação de políticas de educação inclusiva. Uma reflexão aprofundada levou à redefinição de “necessidades educativas especiais” (UNESCO, 2005, p. 4).

Segundo esta concepção, as dificuldades de aprendizagem dos alunos também se relacionam com a organização das escolas e com as estratégias de ensino. Percebeu-se que as escolas precisam de ser reestruturadas e que precisam de desenvolver respostas positivas à diversidade de alunos, olhando para as diferenças individuais como oportunidades para enriquecer o ensino.

Gradualmente, a inclusão passou a ser vista como um elemento essencial de todo o movimento de promoção da Escola para Todos, ultrapassando o foco nos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Contudo, é importante não perder de vista as origens, até porque as crianças portadoras de deficiência continuam a ser o maior grupo excluído da Escola. Assim,

educação para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma Educação Básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da Educação Básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protetor. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas (UNESCO, 2005, p. 7).

A UNESCO (2005) considera a inclusão como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (p. 9).

No centro da educação inclusiva está o direito humano à educação, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 que declara:

Todos têm direito à educação... A educação deve ser gratuita, pelo menos nos níveis elementar e básico. A educação elementar deve ser obrigatória. A educação deve ser direcionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, raças e grupos religiosos e assegurará as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (art.º 26 – Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Na mesma linha se encontram as disposições da Convenção dos Direitos da Criança (UNESCO, 1989), tal como o direito das crianças à não discriminação, estabelecido nos artigos 2 e 23. O artigo 23 determina que as crianças com deficiências devem ter:

acesso efetivo aos serviços de educação, treino, cuidados de saúde e reabilitação, preparação para o emprego e oportunidades de lazer de forma o mais possível conducente à integração social e ao desenvolvimento individual, incluindo o seu próprio desenvolvimento cultural e espiritual (Artigo 23).

O artigo 29, sobre “objetivos da educação”, declara que o desenvolvimento educacional do indivíduo é o objetivo principal e que a educação deveria permitir às crianças atingir o seu máximo potencial em termos de capacidades cognitivas, emocionais e criativas. Exatamente neste sentido, o Relatório de Observação Global de 2005 considera que a Educação deveria permitir às crianças atingir o seu máximo potencial em termos das suas capacidades cognitivas, emocionais e criativas (UNESCO, 2005).

Neste sentido, podemos considerar que está reforçada a mensagem de que todas as crianças têm o direito de receber o tipo de educação que não as discrimine em aspetos como casta, etnia, religião, condição económica, condição de refugiadas, língua, género, incapacidade, etc. É necessário que sejam tomadas medidas específicas para implementar estes direitos, em qualquer ambiente de aprendizagem.

Um tipo de educação baseado nestes direitos obedece a três princípios (UNESCO, 2005, p. 9):

- Acesso à educação gratuita e obrigatória;
- Igualdade, inclusão e não discriminação;
- Direito a uma educação de qualidade nos conteúdos e nas estratégias.

A inclusão implica uma série de mudanças, ao nível social e da sala de aula, que têm sido acompanhadas pela elaboração de numerosos instrumentos legais, ao nível internacional. A inclusão tem sido implicitamente defendida desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e tem sido referida em todas as ocasiões num grande número de declarações e convenções chave das Nações Unidas.

Há também importantes razões humanas, económicas, sociais e políticas para se prosseguir uma política e uma abordagem de educação inclusiva, visto que é também um meio de alargar o desenvolvimento pessoal e promover relações entre pessoas, grupos e nações. A Declaração de Salamanca e o Enquadramento para a Ação (1994) afirma que “as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades recetivas, construir uma sociedade inclusiva e conseguir uma educação para todos.” (UNESCO, 1994, Art.º 2.º)

A Conferência Mundial de Jomtien sobre Educação para Todos (1990) estabeleceu a meta de Educação para Todos (EPT). A UNESCO, em conjunto com outros serviços das Nações Unidas, agências internacionais para o desenvolvimento e muitas organizações não-governamentais nacionais e internacionais, tem vindo a trabalhar para alcançar esta meta, juntando-se aos esforços feitos a nível nacional, lutando para que

todas as crianças e jovens do mundo, com os seus pontos fortes e fracos, com as suas esperanças e expectativas, têm direito à educação. Não é o nosso sistema de educação que tem direito a certos tipos de crianças. Por isso, é o sistema escolar de cada país que deve adaptar-se para ir ao encontro das necessidades de todas as crianças (UNESCO, 2005, p. 10)

É a vez de as escolas assumirem a responsabilidade de se certificarem de que este direito é implementado. Concretamente isto envolve:

- *Iniciar debates sobre a forma como a comunidade compreende os direitos humanos;*
- *Promover a reflexão coletiva e identificar soluções práticas quanto à forma de fazer com que os Direitos Humanos sejam observados nos currículos escolares locais;*
- *Relacionar o movimento para os Direitos Humanos com o acesso à educação;*
- *Lançar as sementes para fomentar a proteção e fortalecer os seus laços a nível político;*
- *Incentivar a criação na comunidade de reuniões onde os assuntos relacionados com o acesso possam ser discutidos; e*
- *Desenvolver a relação comunidade/escola para identificar as crianças que não a frequentam assim como promover atividades que garantam que as crianças vão para a escola e aprendam (UNESCO, 2005, p. 10).*

Há quatro elementos chave que têm contribuído para a conceptualização da inclusão. Esses quatro elementos são os seguintes:

- *A Inclusão é um processo. Isto significa que a inclusão tem que ser vista como uma procura sem limites para encontrar as melhores formas de responder à diversidade. Significa aprender a viver com a diferença e aprender a aprender com ela. Desta forma, as diferenças passam a ser vistas duma maneira mais positiva como um estímulo para encorajar a aprendizagem, entre crianças e adultos.*
- *A Inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras. Por isso, implica reunir, examinar e avaliar a informação proveniente de uma larga variedade de fontes antes de planear os melhoramentos em termos de política e de prática. Trata-se de usar vários tipos de evidência para estimular a criatividade e a resolução de problemas.*
- *A Inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes. Neste caso, a “presença” está relacionada com o local onde as crianças são educadas, e com a eficácia e a pontualidade com que o fazem; a “participação” refere-se à qualidade das suas experiências enquanto lá estão e, por isso, deve incluir o parecer dos próprios alunos; e o “sucesso” tem a ver com os resultados de aprendizagem relativamente ao currículo, e não simplesmente com os resultados dos testes ou dos exames.*
- *A Inclusão implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento. Isso mostra a responsabilidade moral de garantir que os grupos que, estatisticamente, estão mais “em risco” sejam cuidadosamente acompanhados, e que, quando necessário, sejam tomadas medidas para garantir a sua presença, participação e sucesso escolar no sistema educativo (UNESCO, 2005, pp. 12-13).*

O Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva (CSIE) elaborou o *Índex for Inclusive Schooling* (CSIE, 2003), que é constituído por indicadores que podem revelar se o sistema educativo está na direção da inclusão.

O CSIE toma como ponto de partida o modelo social da deficiência, baseia-se numa boa prática e orienta o trabalho em volta de um ciclo de atividades que guiam as escolas através de fases de preparação, investigação, desenvolvimento e avaliação:

- 1. Os alunos são chamados a tomar parte em todos os assuntos e atividades;*
- 2. O ensino e aprendizagem são planificados tendo em mente todos os alunos;*
- 3. O currículo fomenta a compreensão e o respeito pelas diferenças;*
- 4. Durante as aulas todos os alunos participam;*
- 5. Recorre-se a uma grande variedade de formas de ensino e estratégias;*
- 6. Os alunos sentem que têm sucesso na aprendizagem;*
- 7. O currículo procura desenvolver a compreensão das diferentes culturas;*
- 8. Os alunos tomam parte nos sistemas de avaliação e acreditação;*
- 9. As dificuldades de aprendizagem são vistas como oportunidades para o desenvolvimento da prática (UNESCO, 2005, P. 29-30).*

A Assembleia-Geral das Nações Unidas proclamou, em 2002, a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS) para o período 2005–2014 e designou a UNESCO para liderar o respetivo processo de implementação.

A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável é uma iniciativa ambiciosa e complexa e o seu objetivo global consiste em integrar os valores inerentes ao Desenvolvimento Sustentável nas diferentes formas de aprendizagem com vista a fomentar as transformações necessárias para atingir uma sociedade mais sustentável e justa para todos (UNESCO, 2006, p. 6).

8. Implementação da Pedagogia Diferenciada

Em Genebra, a Lei da Escola Pública exige, da escola e dos professores, que corrijam as desigualdades no sucesso escolar. “Mas, o sucesso escolar não se decreta. Ele constrói-se dia-a-dia, no contacto com uma realidade que resiste frequentemente às nossas (boas) intenções” (Maulini, 2000, p. 36). É necessário mobilizar a união dos recursos humanos e materiais num processo de mudança sistemática, generalizando a pedagogia diferenciada.

Maulini (2000) apresenta-nos as conclusões de quatro anos de experiência na implementação da Pedagogia Diferenciada, nas escolas de Genebra, entre 1999 e 2000, que nós sintetizámos nos seguintes pontos:

a) A Pedagogia Diferenciada - uma pedagogia a negociar:

A resposta à diversidade é uma questão difícil e “o remédio da diferenciação pode, se for mal utilizado, revelar-se pior do que o mal” (Maulini, 2000, p. 13). A interpretação das diferenças interindividuais nem sempre é evidente, depende do critério de distinção relativamente à norma em vigor. Por outro lado, a procura da igualdade pode constituir-se como um princípio regulador.

Se admitirmos que a forma como encaramos a diferença depende do critério de distinção selecionado e a norma em vigor, então é necessário o envolvimento do aluno e do professor na definição da ação face às diferenças. Nesta vertente, é essencial que a intervenção pedagógica seja interativa (Maulini, 2000).

b) Das intenções à ação - o detonador:

Nos últimos anos, “as diferenças do sentido da escola, entre crianças de famílias populares e crianças de famílias da classe média ou superior, obrigaram a que a escola não pudesse continuar a funcionar focada numa inexistente homogeneidade” (Hutmacher, 1993, p. 159). É necessário, por isso, deixar de trabalhar como se as crianças fossem iguais e encarar a diversidade, deixando o estado de encanto, para passar das intenções à ação (Perrenoud, 1997).

c) Da exploração à extensão - uma inovação negociada:

Em 1994, a plataforma para a renovação da escola de Genebra, apontou três eixos de atuação: individualizar o percurso de formação; aprender a melhor trabalhar em equipa; colocar os alunos no centro da ação educativa. Os três eixos são solidários, uns com os outros, devendo cada um ser ponto de apoio para os outros (Maulini, 2000).

Cronbach e Snow (1967), ainda referenciados por diversos autores, na atualidade (Niza, 2000, p. 29; Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 12), organizam em cinco grupos as possíveis respostas educativas às diferenças dos alunos que a escola acolhe:

- o método seletivo: assente em objetivos e conteúdos fixos e comuns para todos os alunos. Os alunos irão deixando o sistema educativo quando não conseguem alcançar esses objetivos;
- o método temporal: pressupõe a existência de conhecimentos comuns a todos os elementos de uma sociedade e que os alunos que tenham necessidade possam dispor de mais tempo para alcançá-los. Reconhecem-se diferenças no ritmo de aprendizagem;

- o método de neutralização: baseia-se no princípio de que fatores sociais ou culturais originam dificuldades na escola em alguns alunos, os quais deverão ser compensados;
- o método de adaptação de objetivos: parte do princípio de que não se podem realizar as mesmas aprendizagens devido à diversidade dos alunos que frequentam uma escola. Diversificam-se assim os objetivos criando currículos paralelos.
- o método da adaptação do ensino: tem em conta que um único método de ensino/aprendizagem não consegue dar resposta às necessidades de todos os alunos. Por isso, adaptam-se a organização e as estratégias de ensino às necessidades de desenvolvimento curricular dos alunos.

9. A Aprendizagem como ato social

Segundo Cros (2000), trabalhos recentes, nomeadamente no Canadá, referem que a aprendizagem necessita sempre da dimensão social. É chamada à turma “comunidade de aprendizagem” (Cros, 2000, p. 38), no seguimento das novas teorias de aprendizagem que reconhecem que o ato de aprender é um processo social e interativo.

Desde os anos de 1970 que a investigação sobre as várias abordagens e estratégias de Aprendizagem Cooperativa, implementadas em diversificados contextos socioculturais, tem demonstrado as vantagens de aprender em cooperação. Apontam alguns estudos para resultados mais elevados, mais eficiente apropriação dos conteúdos, melhor desenvolvimento de competências sociais, maior abertura à diversidade, quando as estratégias de Aprendizagem Cooperativa são desenvolvidas de forma continuada (Pozo, 1999; Ribeiro, 2006).

É determinante, nesta conceção, a teoria sociocultural de Vygotsky, na qual a aquisição dos processos cognitivos superiores se produz através das atividades sociais, nas quais cada indivíduo participa. As correntes defensoras da Aprendizagem Cooperativa realçam a importância dessas atividades sociais para a promoção da aprendizagem.

Convém realçar que a Aprendizagem Cooperativa envolve o trabalho de grupo, mas nem todo o trabalho de grupo é cooperativo. Para que o trabalho de grupo seja cooperativo é necessário o estabelecimento de uma interdependência positiva entre os seus membros (Pinto, 2008). Uma outra condição tem a ver com a salvaguarda da heterogeneidade dos grupos. Podemos dizer que a “Aprendizagem Cooperativa existe

quando estudantes trabalham juntos para realizar objetivos partilhados de aprendizagem” (Ribeiro, 2006, p. 3). Cada estudante pode então conseguir alcançar os seus objetivos de aprendizagem se e só se os outros membros do grupo conseguirem alcançar os seus (Johnson & Johnson, 1999).

A implementação destas estratégias implica, como o referimos noutros capítulos, que o professor assuma papéis menos diretivos, como organizador, dinamizador e mediador, assumindo o seu trabalho de menor relevo na aula.

Síntese

Apesar de a utilização da expressão Pedagogia Diferenciada se ter vulgarizado a partir do século XX, o conceito começou a construir-se ao longo da História da Educação, podendo encontrar as suas linhas-mestras na visão de Pestalozzi (1996), de Cousinet (1950; 1959), Kergomard (1886) e Freinet (1976; 1993).

É central a ideia da importância da aprendizagem significativa e do envolvimento direto das crianças nos processos de aprendizagem.

Neste sentido, Oury e Vasquez (1977) e Vygotsky (1991) fundamentaram, nos seus trabalhos, a importância da Aprendizagem Social e da Aprendizagem Cooperativa.

O conceito de Pedagogia Diferenciada é bem defendido por Visser (1993), Przesmycki (1991), Meirieu (1988; 1991; 2000), Vecchi (1992), Simpson (1989) e Perrenoud (1995; 2000a), entre outros. Em qualquer dos casos, a Pedagogia Diferenciada relaciona-se sempre com a adequação da Escola à diversidade de características

individuais (Gomes, 2011a). Cada corrente acentua mais um ou outro aspeto, mas sempre na pegada do reconhecimento da diferença interindividual.

A partir das últimas décadas do século XX, bastantes iniciativas vão surgindo, no quadro de diversos sistemas educativos, designadamente na Europa, ensaiando respostas educativas que vão de encontro às preocupações que decorrem da heterogeneidade de alunos (Maulini, 2000; Hutmacher, 1993; Perrenoud, 1997). A Pedagogia Diferenciada afirma-se como essa via de corresponder às necessidades de diferenciar os percursos educativos.

A Aprendizagem Cooperativa assume protagonismo no âmbito da Pedagogia Diferenciada, acreditando-se na importância dos laços sociais como promotores de aprendizagens eficazes e significativas, redutores dos efeitos da diversidade, sentidos nos modelos mais tradicionais de organização das atividades da sala de aula (Gomes, 2011a, 2011b; Ribeiro, 2006; Sousa, 2005).

O Trabalho Autónomo

*“Certas coisas são tão importantes
que precisam ser descobertas sozinhas”.*

(Paulo Coelho)

Apresentação

O tempo de trabalho autónomo, na agenda semanal de uma turma, é o tempo por excelência dedicado à participação mais intensa, ativa e direta do aluno na sua aprendizagem, possibilitando-lhe a sua autoorganização no desenvolvimento da(s) tarefa(s) escolar(es), agindo sobre os conteúdos e os processos.

No que aos conteúdos diz respeito, o aluno pode propor assuntos/temas, de acordo com o decurso do trabalho escolar. Quando nos referimos aos processos, pensamos na autonomia do aluno na própria preparação e no desenvolvimento do trabalho.

A investigação acerca da organização do trabalho autónomo em sala de aula, relaciona-o com os conceitos de tempo escolar e respetivas implicações pedagógicas (Moura, 2005). As perspetivas defensoras da organização de tempos específicos para o trabalho autónomo dos alunos, em contexto de sala de aula, estão em rutura com visões da organização das atividades com base no princípio da homogeneidade e da transmissividade de conhecimentos. Implicando o envolvimento do aluno na aprendizagem, podem considerar-se níveis diferentes, que requerem competências diversas relacionadas com a concentração, a persistência e a complexidade das tarefas.

Em qualquer dos casos, a investigação aponta os objetivos que podem ser atingidos com o trabalho autónomo, defendendo uma metodologia de implementação e gestão deste tempo assentes na autoavaliação e coavaliação formativas que enriquecerão o tempo dedicado ao trabalho autónomo (Przesmycki, 1991).

Em Portugal, tem havido uma crescente aposta no estudo da aprendizagem autorregulada, em que o papel do aluno como gestor do seu percurso de aprendizagem tem vindo a ser o foco do estudo. Diversos autores se debruçaram sobre o estudo da

aprendizagem autorregulada em alunos de níveis mais avançados de escolarização (Veiga Simão, 2002; Rosário, Nuñez & González-Pienda 2007; Lopes da Silva, 2004; Sá, 2004) e com Pinto (2008) podemos acompanhar a investigação que realizou sobre as implicações do tempo de estudo autónomo no desenvolvimento de competências de aprendizagem autorregulada, em alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, destacando sobremaneira a preponderância da utilização dos Planos Individuais de Trabalho, na prossecução dos objetivos de destacar a importância do papel do aluno na aprendizagem.

Ao longo deste capítulo, estas questões são abordadas, contextualizando o estado da investigação sobre o estudo autónomo e a sua relação com o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, podendo perceber-se as diversas fases de execução e controlo, a automonitorização, a metacognição durante a fase de execução e controlo e a importância das estratégias de aprendizagem. O pedido de ajuda e o controlo volitivo, bem como a fase de autorreflexão e autorreação serão abordados de forma a percebermos a sua importância na implementação de estratégias de Pedagogia Diferenciada.

1. Autonomia, tempo e envolvimento

1.1. Conceitos de tempo escolar e implicações pedagógicas.

Para Moura (2005), “o processo de ensino-aprendizagem, como uma forma de organizar a experiência dos alunos no tempo, pode ser feito de várias formas. (...) A diferentes modos de organizar o tempo escolar dos alunos correspondem diferentes conceitos de tempo escolar, com diferentes implicações pedagógicas e ideológicas” (p.117).

A definição dos tempos escolares, por Berliner (1990), em “*What’s all the fuss about the Instrutional Time?*” é-nos proposta da seguinte forma:

Tempo atribuído (*allocated time*) - tempo que ao nível central ou da escola ou do professor é destinado a determinadas tarefas. Por vezes também denominado de «tempo regulamentado», para o distinguir do tempo realmente atribuído pelos professores a essas mesmas tarefas. Hargreaves (1998) utiliza a expressão “tempo objetivo” ou “fixo”, diferenciando de um “tempo subjetivo”. Sendo um tempo fixo, pode também corresponder aos tempos que são preenchidos por atividades iguais todos os dias (rotinas), por exemplo, tempo inicial de distribuição de material, lanche, recreio.

Tempo de empenhamento (*engaged time*) - tempo em que os alunos prestam atenção a materiais ou apresentações. É um subdomínio do tempo atribuído.

Tempo na tarefa (*time-on-task*) - tempo de empenhamento em determinadas tarefas de aprendizagem, é mais restrito e complexo do que tempo de empenhamento.

Tempo de aprendizagem académica (*academic learning time*) - parte do tempo atribuído a uma determinada área curricular, em que o aluno está empenhado com sucesso nas atividades específicas da disciplina.

Tempo de transição (*transition time*) - tempo que não é de aprendizagem e que é despendido antes e depois de uma atividade de aprendizagem (por exemplo, quando os cadernos são distribuídos).

Tempo de espera (*waiting time*) - tempo que um aluno tem de esperar para receber apoio pedagógico e tempo despendido à espera de receber novas instruções do professor, à espera que o professor verifique o trabalho ou à espera da atenção do professor depois de pôr o dedo no ar.

“Segundo esta lógica, não é valorizada a participação do aluno na construção do seu ritmo de aprendizagem. O aluno é submetido ao tempo do professor, tempo planejado e tempo atribuído, o que condiciona completamente o tipo de comunicação professor-aluno” (Moura, 2005, p. 118).

Outros conceitos relacionando o tempo escolar têm sido referidos em diversos trabalhos de investigação (Carrol, 1963; Berliner, 1990).

Os conceitos de tempo relacionam-se com outros conceitos, tal como define Arends (1995):

- 1. Aptidão é definida como a quantidade de tempo que o aluno necessita, em condições ótimas de aprendizagem, para atingir um objetivo de aprendizagem. Aptidão elevada para aprender um assunto é determinada por aprendizagem rápida; baixa aptidão reflete-se em aprendizagem lenta;*
- 2. Capacidade é definida como a competência para compreender a instrução.*
- 4. Perseverança é definida como a quantidade de tempo que o aluno está determinado a despendar na aprendizagem de determinado assunto ou na realização de uma tarefa. O autor refere que este conceito é tradicionalmente pensado como um conceito relacionado com a motivação, mas que quando operacionalizado deste modo, se torna uma variável medida em tempo (Arends, 1995, cit. Moura, 2005, p. 119)*

Ora, o princípio da homogeneidade que suporta a escola tradicional e transmissiva assenta na concepção de que todos os alunos aprendem simultaneamente o mesmo ao mesmo tempo. Por isso, reafirmamos que as concepções do tempo e as concepções pedagógicas estão relacionadas entre si. “O modelo da escola atualmente existente baseia-se num modo de organização pedagógica que visa a homogeneização dos alunos e a

uniformização das práticas educativas, cuja origem remonta à criação da escola pública” (Barroso, 1998, p. 13).

1.2. Envolvimento da criança na aprendizagem.

Concebido como uma qualidade da atividade humana, o envolvimento é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar (Laevers, 1994a).

O envolvimento, tal como o definiu Laevers (1994a) implica que as atividades propostas não sejam excessivamente fáceis nem exageradamente difíceis. O desejado envolvimento tem que se enquadrar no cruzamento das potencialidades e das necessidades da criança, ou seja, na zona de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1995).

A Escala de Envolvimento da Criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004), traduzida e adaptada da escala original *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC) (Laevers, 1994a), é constituída por duas componentes: uma lista de indicadores/sinais característicos de um comportamento de envolvimento e os níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos.

Esta escala compreende (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004):

- Concentração: a criança focaliza a sua atenção ao círculo limitado da sua atividade. Apenas estímulos intensos podem distraí-la.

- Energia: a energia física está envolvida nas atividades motoras.

- Complexidade e criatividade: a criança aplica livremente e num grau acentuado capacidades cognitivas e outras. Como resultado, o seu comportamento ultrapassa a noção de comportamento rotineiro – a criança envolvida encontra-se a realizar no seu máximo. A complexidade envolve com muita frequência a criatividade: a criança adiciona um toque individual à atividade, produz algo de novo, mostra algo não inteiramente predizível, algo de pessoal, sendo que aquilo que realiza promove o desenvolvimento da sua criatividade.

- Expressão facial e postura: os sinais não-verbais são uma grande ajuda quando se avalia o nível de envolvimento.

- Persistência: quando concentrada, a criança dirige toda a sua atenção e energia para um ponto. A persistência refere-se à extensão dessa concentração. A criança que se envolve não abandona facilmente a atividade. Ela pretende obter uma sensação de satisfação experienciada com uma atividade intensa e está preparada para realizar todos os esforços necessários a fim de manter essa atividade. As atividades que suscitam envolvimento tendem a estender-se (de acordo com a idade e níveis de desenvolvimento) e a serem revisitadas.

- Precisão: a criança envolvida dá especial atenção ao seu trabalho, é suscetível aos detalhes e mostra precisão nas suas ações. Nas atividades verbalmente orientadas como contar histórias, comunicações em atividades de grupo como o tempo de círculo, os detalhes escapam ao seu reconhecimento (exs.: palavras casuais, gestos).

- Tempo de reação: a criança envolvida está alerta e rapidamente responde a estímulos (ela “salta” para a ação), demonstrando motivação.

- Comentários verbais: as crianças explicitam, por vezes, o seu envolvimento nas atividades através de comentários espontâneos (ex.: “Eu gosto disto! Posso fazer outra vez?”). Elas podem ainda indicar mais implicitamente que as atividades lhes interessam, fazendo descrições entusiastas acerca do que estão/estiveram a fazer; elas não conseguem reprimir a sua necessidade de pôr em palavras o que estão a experimentar, a descobrir.

- Satisfação: as atividades que possuem a qualidade de envolvimento induzem, a maior parte das vezes, um sentimento de “satisfação”. A fonte deste sentimento pode variar, mas deve sempre implicar uma resposta a estímulos e exploração.

Uma outra componente da Escala de Envolvimento da Criança são os níveis de envolvimento (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004):

- Nível 1: Ausência de atividade: este nível é reservado para os momentos em que as crianças estão “não ativas/inativas”. Isto é mais óbvio quando elas fitam o espaço, estão sentadas num canto, distraídas e ausentes. O nível 1 também inclui aqueles momentos em que as crianças parecem estar ativas, mas de facto estão totalmente ausentes. Nesse caso, a ação é uma pura repetição estereotipada de movimentos muito elementares.
- Nível 2: Atividade frequentemente interrompida: enquanto no nível 1 a observação evidencia, sobretudo, atividade aparente ou mesmo ausência de atividade, no nível 2 existem momentos de atividade.

- Nível 3: Atividade mais ou menos contínua: durante o período de observação as crianças estão mais ou menos empenhadas continuamente na atividade, não sendo visíveis sinais reais de envolvimento. As crianças parecem estar indiferentes à atividade, sem realizar qualquer esforço. Em contraste com a atividade “aparente” existe, contudo, alguma forma de progresso, isto é, um encadeamento de ações que faz sentido.

Não se trata de uma mera repetição de movimentos elementares, uma vez que as crianças estão completamente conscientes do que estão a fazer e as suas ações são realizadas deliberadamente. Porém, elas não estão realmente envolvidas – estão a “fazer coisas”, mas isso “não lhes diz nada”. As ações são interrompidas sempre que um estímulo interessante surge.

- Nível 4: Atividade com momentos intensos: Este nível integra, relativamente ao nível anterior, uma qualidade adicional que é o envolvimento, o qual se expressa por um conjunto de sinais observáveis, pelo menos durante metade do tempo de observação. A atividade tem uma importância real para a criança, como pode ser deduzido pela sua concentração, persistência, energia ou satisfação. Uma variação consiste numa atividade mantida com uma boa “dose” de concentração, mas que “falha” em complexidade: as ações são inteiramente motivadas como partes de uma tarefa escolhida, na medida em que servem um objetivo específico. Contudo, em si próprias, elas não são mais do que rotina, não requerendo um grande esforço mental.
- Nível 5: Atividade intensa mantida: este nível está reservado para atividades que são acompanhadas pelo maior envolvimento possível. A criança está

claramente absorvida na sua atividade. Os seus olhos estão mais ou menos ininterruptamente focalizados nas ações e no material, sendo que os estímulos circundantes não a distraem. As ações são prontamente realizadas e requerem esforço mental, o qual surge de forma natural. Existe uma certa tensão em torno da ação (uma tensão intrínseca). O nível 5 requer especialmente a observação de sinais ou indicadores de concentração, persistência, energia e complexidade em grande quantidade.

2. Objetivos do trabalho autónomo

Przesmycki (1991) propõe-nos um esquema de apresentação dos objetivos do trabalho autónomo nas diversas vertentes. Globalmente, com o trabalho autónomo, pretende-se que os alunos atinjam três objetivos:

- a) adquirir as técnicas operatórias de pesquisa documental;
- b) aprender a avaliar a sua produção
- c) saber comunicar / apresentar a sua documentação.

Ao nível da aprendizagem da autonomia, pretende-se, com o trabalho autónomo:

- a) dar aos alunos a possibilidade de ser ativos e de experimentar, para que possam, eles mesmos, construir o seu saber;
- b) suscitar o gosto pela pesquisa;
- c) oferecer aos alunos a ocasião de alimentar a autoconfiança, graças à liberdade de iniciativa, de criatividade e ao reconhecimento explícito do direito ao erro;
- d) aprender a trabalhar e a viver com os outros, colegas e adultos;
- e) transformar as condições da comunicação

Os objetivos cognitivos disciplinares do trabalho autónomo prendem-se com a aquisição de saberes específicos de uma disciplina, graças aos investimentos do aluno, em energia e curiosidade. Pretende-se que os alunos consigam:

- a) adquirir novos conhecimentos de forma mais sólida e duradoura;
- b) aprofundar os conhecimentos já adquiridos, através de uma pesquisa pessoal (Przesmycki, 1991).

3. Metodologia de implementação do trabalho autónomo

É comum identificarem-se três fases na implementação do trabalho autónomo (Przesmycki, 1991):

a) o diagnóstico inicial das aquisições e das necessidades escolares dos alunos: é importante aferir, para além dos conhecimentos e competências atuais do aluno, os centros de interesse e as motivações dos alunos;

b) a preparação do trabalho: definir objetivos e organizar documentos, mais ou menos complexo, diversos e detalhados de acordo com cada aluno;

c) determinação das condições do trabalho autónomo: se há um contrato, qual a duração e estruturação do tempo a dedicar ao trabalho autónomo, realização individual ou em grupos (que dimensões), que documentos são necessários, que fontes, que tipo de produção final (dossier, sketch, cartaz, exposição, diapositivos, banda desenhada, jogo, etc...), que avaliação.

Estas fases de implementação podem constituir-se em si mesmas como importantes momentos de apoio à tomada de consciência do desenvolvimento do processo de aprendizagem que está implícito ao tempo de trabalho autónomo.

De acordo com a perspetiva do docente, o nível de envolvimento dos alunos nas fases de implementação do trabalho autónomo também é variável.

Acrescentar-se-á, às fases de implementação do trabalho autónomo, a sua avaliação, se desejavelmente pretendemos potenciar crescentemente estes momentos.

4. A autoavaliação e coavaliação formativas

O trabalho autónomo pode ser enriquecido com o recurso à autoavaliação e coavaliação formativas. A autoavaliação acerca do que o aluno realizou e a avaliação feita pelos seus colegas é particularmente importante no trabalho autónomo, na medida em que fornece informação que permite a modelação do ritmo e do itinerário de aprendizagem. É um meio privilegiado de diferenciação dos processos, porque cria uma situação de aprendizagem onde o aluno escolhe as estratégias de apropriação e de correção dos erros.

Como veremos, aquando da análise do modelo do Movimento da Escola Moderna, a participação dos alunos da turma na avaliação mútua da planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades realizadas diariamente no Tempo de Estudo Autónoma assume extrema importância. A coavaliação ou heteroavaliação é estrutural num modelo baseado no socioconstrutivismo, sendo o sucesso de cada aluno uma responsabilidade de todo o grupo.

A autoavaliação e a coavaliação assumem, sem dúvida, um importante papel, enquanto instrumento regulador, deste momento de maior autonomia e diferenciação do trabalho realizado pelos alunos, assegurando que é um tempo utilizado de forma eficiente, tendo em vista o objetivo último que é promover aprendizagens.

5. Trabalho Autónomo e Aprendizagem Autorregulada

O papel do estudante como gestor do seu percurso de aprendizagem, bem como regulador do mesmo, tem vindo a ser largamente investigado nas últimas décadas (Allal, 1993; Bandura, 1993; Bronson, 2000; Corno, 1994; Lopes da Silva, 2004; Newman, 1994; Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007; Sá, 2004; Schunk, 1989; Veiga Simão,

2002; Zimmerman, 1994; Zimmerman, 2000). É comum dizer-se que vivemos atualmente na “sociedade do conhecimento”, pela massificação do acesso à informação. É fundamental, por isso, que a Escola prepare os seus alunos para serem eficientes na utilização da informação e na sua transformação em conhecimento, ajudando-os a serem decisores e orientadores do seu percurso escolar, a gerir os recursos disponíveis, de modo a alcançarem o sucesso escolar, através da aquisição e consolidação de aprendizagens.

Veiga Simão (2002) refere que os alunos devem “aprender, criticar o conhecimento adquirido, utilizá-lo, saber como se chega ao conhecimento, amar o conhecimento, saber saboreá-lo” (p. 14).

A Aprendizagem Autorregulada é um constructo que surge definido como um processo ativo, onde o aluno conduz a sua aprendizagem, através da monitorização, do controlo e da regulação do seu comportamento, perseguindo a sua meta (Lopes da Silva, 2004).

Barry Zimmerman, a nível internacional, um dos mais conceituados investigadores no âmbito da Aprendizagem Autorregulada, e referido por diversos autores (Allal, 1993; Bronson, 2000; Corno, 1994; Corno & Randi, 2000; Lopes da Silva, 2004; Newman, 1994; Veiga Simão, 2005), ao refletir sobre a Aprendizagem Autorregulada, “refere-se aos pensamentos, sentimentos e ações gerados pelos estudantes”, cuja ação é “sistematicamente orientada para o alcance das suas metas” (Zimmerman, 1994, p. IX).

Pensamentos, sentimentos e ações que implicam uma atividade consciente e intencional dos alunos, que concentram os seus esforços “de uma forma autónoma e

centrada na tarefa” (Rosário et al., 2007, p. 13). Segundo Lopes da Silva (2004), implica uma “participação ativa, construtiva e autónoma” (p. 19).

Zimmerman (1994) acrescenta, ainda, que “o constructo da autorregulação se refere ao nível em que os indivíduos são participantes ativos no seu próprio processo de aprendizagem, de forma metacognitiva, motivacional e comportamental” (p. 3). Podemos dizer que é “um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar” (Rosário et al., 2007, p. 11).

Por outro lado, a Aprendizagem Autorregulada implica que o estudante encare cada aprendizagem como alcançável mas, em simultâneo, desafiante; implica também que sejam mobilizadas as estratégias adequadas, maximizando os recursos internos e externos disponíveis; é ainda determinante que haja uma constante e rigorosa avaliação do processo, para que seja reajustado sempre que necessário (Lopes da Silva, 2004).

5.1. O Desenvolvimento da Aprendizagem em Alunos do 1.ºCiclo.

Segundo Pinto (2008), que realizou um trabalho de investigação sobre o desenvolvimento de competências de Aprendizagem Autorregulada com alunos do 1.º ciclo, parafraseando Schunk (1989) e Zimmerman (1994), embora os níveis mais elevados de Aprendizagem Autorregulada só possam ser esperados a partir da adolescência, as crianças podem aprender estratégias específicas que as ajudem a regular a sua própria aprendizagem de modo sistemático, a partir do 1.º Ciclo.

Veiga Simão (2002) considera que as crianças dos seis aos dez anos não recorrem espontaneamente a determinadas estratégias de aprendizagem (como a verificação de

textos escritos ou outras estratégias complexas), mas já beneficiam do seu ensino, sendo “competentes para executar a tarefa mas não para a usarem de modo espontâneo e mostram uma deficiência de produção” (p. 24).

A Zona de Desenvolvimento Potencial.

Vygotsky defende que a “interação do indivíduo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e esta é que conduz ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1934, p. 17) e refere-se a dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento efetivo* e o *nível de desenvolvimento potencial* (Vygotsky, 1991; Fontes & Freixo, 2004). O *nível de desenvolvimento efetivo* refere-se ao grau de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança, alcançadas como resultado do processo de desenvolvimento já realizado; o *nível de desenvolvimento potencial* refere-se às funções ainda em desenvolvimento (Vygotsky, 1991).

Vygotsky (1978; 1991), nesta linha, sublinha a importância do conceito de *zona de desenvolvimento potencial* (ZDP) [ou *zona de desenvolvimento proximal*, como referem alguns autores, como Fontes e Freixo (2004) e Simão (2002)], entendida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança . . . e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes” (Fontes & Freixo, 2004, p. 18).

A Aprendizagem em Interação com os Outros.

De acordo com Vygotsky (1978; 1991), a interação da criança com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento.

Simão (2002) refere que o “processo de interiorização” permite a passagem da regulação externa para a autorregulação, que passa pela “reconstrução e transformação ativa, por parte do sujeito” (p. 56). Ocorre na ZDP, sendo gradual e passando por várias fases: o apoio direto de alguém mais experiente; a realização autónoma da tarefa, recorrendo a autoinstruções e a ajudas pontuais; a mecanização; e a reconstrução individual, que corresponde à ascensão a um novo nível de desenvolvimento (Campione & Armbruster, 1985; Simão, 2002; Vygotsky, 1991).

Fontes e Freixo (2004), parafraseando Vygotsky, a propósito da importância da interação social na aprendizagem referem que:

A aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento. Assim, . . . a aprendizagem deixa de ser individualista, para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros. A aprendizagem desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os colegas ou com o professor. Estes processos, uma vez interiorizados, passam a fazer parte das conquistas evolutivas dos alunos. (p. 15)

Podemos dizer que se a criança trabalhar com regularidade na sua ZDP, com o auxílio do professor ou de um colega mais experiente, “o seu desempenho inicialmente assistido passará a ser interiorizado e o seu desenvolvimento efetivo passará a um nível superior” (Pinto, 2008, p. 15).

5.2. Fases e Processos da Aprendizagem Autorregulada.

As tarefas reguladas pelos alunos nas diversas fases e processos da Aprendizagem Autorregulada são referidas pelos diversos autores (Lopes da Silva, 2004; Zimmerman, 1994): a determinação de um objetivo, a planificação, a execução, a monitorização, a gestão do tempo e dos recursos, o controlo da atenção, a reformulação, a avaliação, etc., embora o seu número e organização não seja consensual.

Lopes da Silva (2004) sintetiza a autorregulação da aprendizagem em três fases: “a fase de antecipação e preparação, a de execução e controlo e a de autorreflexão e autorreacção” (p. 19).

A fase de Antecipação e Preparação.

A fase de *antecipação e preparação* é a fase em que é determinada a meta e é delineado o plano estratégico para a alcançar (Lopes da Silva, 2004).

“O aluno autorregulado deve saber determinar a meta a atingir, de modo claro e inequívoco, e *motivar-se* para a mesma. Por outro lado, deve mobilizar as suas *competências metacognitivas* para delinear um plano estratégico adequado, económico e eficaz, face à meta a atingir” (Pinto, 2008, p. 21).

A Motivação na Fase de Antecipação e Preparação.

Esta fase é altamente influenciada por crenças motivacionais, tais como a crença de autoeficácia e as expectativas face aos resultados (Lopes da Silva, 2004). De acordo

com Bandura (1993) e Sá (2004), estes aspetos são cruciais para o desenvolvimento de tarefas complexas.

Implica que o aluno tenha uma *perceção de autoeficácia* adequada face ao objetivo a delinear: que o objetivo seja simultaneamente acessível e desafiante; que o aluno considere que “aprender pode ser tão útil, como agradável” (Veiga Simão, 2002, p. 15).

Se considerarmos que “as crenças de autoeficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida” (Bzuneck, 2000, p. 116), as crenças de autoeficácia “são a perceção que o aluno tem a respeito de se vai conseguir concluir determinada tarefa e do grau de sucesso com que a irá alcançar” (Pinto, 2008, p. 22).

É importante perceber que existem quatro fatores que determinam a perceção de autoeficácia de um aluno, segundo Schunk (1995): as experiências anteriores significativas, as observações sociais e a avaliação do desempenho dos outros, a perceção que se tem das avaliações que os outros têm a seu respeito e o estado psicológico no momento da tarefa.

No contexto de sala de aula, as perceções de autoeficácia dos alunos podem ser desenvolvidas positivamente se o professor orientar o trabalho propondo tarefas que representem objetivos ou metas a serem cumpridas e que sejam simultaneamente próximas, específicas e de nível adequado de dificuldade, face a cada aluno. Se as tarefas mais complexas forem, inicialmente, realizadas com o apoio de um indivíduo mais experiente (o professor ou um colega), a perceção de autoeficácia será ainda mais elevada,

uma vez que a possibilidade de o aluno não concluir com sucesso a tarefa será muito reduzida (Pinto & Gomes, 2013).

O *objetivo a delinear* é outro aspeto que se relaciona diretamente com a motivação e o prosseguimento da tarefa: este deve ser simultaneamente alcançável mas desafiante (Allal, 1993; Lopes da Silva, 2004; Sá, 2004). Se a criança souber, à partida, que irá conseguir alcançar a meta a que se propõe, irá empenhar-se na tarefa desde o início. Este aspeto é ainda reforçado se a criança souber que alcançará a sua meta, embora necessite de esforçar-se para tal – o que irá levar a que se aplique no plano delineado de modo ainda mais motivado.

Idealmente, o professor deve orientar cada criança para o estabelecimento de objetivos que se situem na sua própria zona de desenvolvimento potencial, sempre tendo em conta que a aprendizagem é um processo gradual e autonomizante, onde o controlo que a criança assume deve ser alvo de atenção por parte do professor.

Porém, se algum destes aspetos motivacionais não corresponder à realidade (por exemplo, se a perceção de autoeficácia que o indivíduo tiver for desajustada e a tarefa se revelar muito difícil para as suas capacidades), a motivação decresce. Nestas circunstâncias, o aluno pode reajustar o plano concebido para a execução da tarefa, caso seja persistente e se a sua perceção de autoeficácia for elevada, ou pode abandonar ou evitar a tarefa, caso considere que não será capaz de alcançar com sucesso o seu objetivo (Sá, 2004).

Uma vez que a fase de antecipação e preparação é, como vimos, altamente influenciada por aspetos motivacionais, o aluno autorregulado deve ter uma perceção de autoeficácia realista e desejavelmente adequada à tarefa a cumprir. Para que tal seja

possível, é necessário que já tenha tido várias experiências cujo sucesso transfere para as expectativas face ao plano a desenvolver. O apoio e o reforço positivo, por parte do professor, são determinantes.

Embora esta fase seja predominantemente psicológica, com poucos comportamentos observáveis, há indivíduos que recorrem a *autorregistos*, como forma de se comprometerem com a tarefa e, por outro lado, de facilitarem a automonitorização e a avaliação nas fases seguintes. De acordo com Lopes da Silva (2004), este é um processo que torna a gestão do trabalho “mais visível para o próprio estudante” (p. 21). É, portanto, uma estratégia desejável para crianças do 1.ºCiclo, que estão numa fase inicial do desenvolvimento da Aprendizagem Autorregulada (Pinto, 2008).

A fase de Execução e Controlo.

A fase de *execução e controlo*, onde é posto em prática o plano estratégico delineado, implica o domínio de vários processos psicológicos complexos, como referimos anteriormente. É a fase mais longa e na qual intervêm mais processos autorregulatórios.

Nesta fase, o aluno gere continuamente o seu comportamento em função da meta a alcançar. De acordo com Lopes da Silva (2004),

torna-se necessário que o indivíduo seja capaz de dar atenção ao que está a ocorrer no momento presente, que se observe, que tome consciência das ações que está a realizar, dos procedimentos que estão a ser adotados, dos resultados que estão a ser obtidos (p. 20).

Embora seja a fase em que o comportamento é mais evidente, através da operacionalização do plano estratégico, a fase de execução e controlo exige a regulação constante dos processos psicológicos. Conforme vai dando cumprimento ao plano delineado, o aluno autorregulado deve constantemente avaliar a ação em desenvolvimento, recorrendo a processos de automonitorização.

Automonitorização.

A automonitorização é determinante na fase de execução e controlo. O aluno autorregulado deve ter sempre consciente o seu plano estratégico e avaliá-lo com frequência, equacionando a alteração de estratégias ou recursos, sempre que verificar que tal possa ser necessário (Silva, 2005; Zimmerman, 2000).

Deste modo, a automonitorização é uma “avaliação em ação”, um estado de alerta permanente que permite conhecer a determinar a cada momento se o plano estratégico está ou não a ser seguido e, por outro lado, se esse plano estratégico é exequível e adequado às condições existentes. Para tal, o aluno autorregulado recorre novamente aos processos metacognitivos (Pinto, 2008).

A Metacognição durante a Fase de Execução e Controlo.

Tal como já foi referido, a metacognição é um conhecimento de nível superior, que permite ao indivíduo controlar e refletir sobre outros aspetos da sua cognição. É o “pensamento sobre o pensamento” (Ponce, Soler & Moreno, 2006, p. 244).

De acordo com Meirieu e Grangeat (1997), a metacognição é determinante para o desenvolvimento da atividade autorregulada, uma vez que permite que o aluno entenda o que está a fazer enquanto trabalha, recorra às estratégias mais eficazes e olhe para dentro de si próprio. Deste modo, as competências cognitivas têm um papel fundamental na automonitorização, uma vez que são elas que tornam possível a tomada de consciência da situação e a sua avaliação.

O desenvolvimento das competências metacognitivas desde os primeiros anos escolares é essencial, pois permite que os alunos aprendam, progressivamente, a decidir e controlar o seu percurso e cada uma das tarefas que surgirem, através da “adoção dos passos apropriados” e da correção desse percurso, no caso de encontrarem dificuldades (Ponce et al., 2006, p. 244).

Lopes da Silva (2004) reforça o papel fulcral da metacognição na Aprendizagem Autorregulada, referindo que “a tomada de consciência dos progressos . . . tem surgido como uma variável importante para o desenvolvimento da perceção da eficácia pessoal”, enfatizando a importância dos autorregistos para esta aprendizagem (p. 21). Este é um procedimento que, em sala de aula, pode assumir um interesse relevante, uma vez que permite ao aluno monitorizar a sua ação e permite ao professor controlar a atividade do aluno sem intervir diretamente, situação que surge como um “andaime” na aprendizagem da criança.

Em síntese, podemos concluir que a Aprendizagem Autorregulada depende diretamente dos processos metacognitivos que a criança domina, uma vez que é a metacognição que lhe permite *conhecer o conhecimento* que possui, equacionar as estratégias a utilizar e constantemente automonitorizar e adaptar o seu percurso, face aos

objetivos que conscientemente definiu e persegue. Deste modo, é pertinente o desenvolvimento deste tipo de competências desde a infância, de modo a que a criança fique munida de ferramentas que lhe permitam optar pela melhor solução disponível.

A importância das Estratégias de Aprendizagem.

Veiga Simão (2002) destaca a importância da metacognição para a seleção das estratégias adequadas, defendendo que a qualidade da aprendizagem depende fundamentalmente da “possibilidade de captar as exigências das tarefas numa determinada situação de aprendizagem e controlar com os meios adequados essa dita situação” (p. 37).

As *estratégias de aprendizagem* são descritas como a “implementação de um conjunto de procedimentos para atingir um objetivo” de modo deliberado, consciente e intencional (Rosário & Almeida, 2005, p. 148). Neste sentido, são “operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar”, implicando a reflexão sobre a tarefa a desenvolver, de modo a “processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender” (Veiga Simão, 2005, p. 264).

As estratégias de aprendizagem são distintas das técnicas de estudo. Como refere Veiga Simão (2002), “não se trata de fornecer ao aluno uma série de recursos para ter sucesso em algumas tarefas . . . As estratégias dizem respeito a operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar” (p.

36). As estratégias são sempre dirigidas a um objetivo concreto, relacionado com a aprendizagem, e as técnicas podem ser treinadas sem uma intenção educacional.

Como já foi referido, durante a execução de um plano estratégico, a automonitorização avalia, a cada momento, a ação em curso. Perante a deteção de algum desvio face ao plano delineado, o aluno recorre a estratégias de intervenção, tais como a reformulação do plano estratégico, o pedido de ajuda ou a implementação de estratégias de *controlo volitivo*, como a inibição de estímulos distratores ou a gestão do tempo. Pela sua relevância, sugerimos uma reflexão mais aprofundada sobre algumas destas estratégias.

O Pedido de Ajuda.

O pedido de ajuda é uma estratégia determinante para o desenvolvimento da Aprendizagem Autorregulada, como já vimos na reflexão feita a respeito da ZDP e do apoio do professor ou de um par mais competente. Face a dificuldades que surjam, o aluno autorregulado pode utilizar o pedido de ajuda intencionalmente, não apenas remediando um problema imediato, mas assegurando autonomia a longo prazo, pelo domínio de uma tarefa (Newman, 1994).

A criança que desenvolve uma tarefa complexa, de modo autorregulado, não tem necessariamente que fazê-la sem recorrer ao apoio do professor ou de um colega. Como referem Rosário et al. (2007), as crianças autorreguladas “não estão, nem se sentem sozinhas nas suas tarefas de aprendizagem, pelo contrário, procuram apoio, sempre que necessário, de modo a alcançarem satisfatoriamente os seus objetivos”(p. 13).

O Controlo Volitivo.

O controlo volitivo assume, nesta fase, um papel fulcral: através dele, o aluno autorregulado é capaz de focalizar-se na meta delineada e persegui-la, gerindo e controlando os aspetos distratores ou dissuasores da sua ação (Corno, 1994).

De modo mais específico, o aluno autorregulado é capaz de *gerir o tempo* que definiu ou tem disponível para a tarefa e, em simultâneo, focalizar-se na mesma, de modo a não se distrair com aspetos que possam prejudicar a perseguição do seu objetivo, gerindo a sua atenção.

O *controlo da atenção* assume, também, um papel determinante. De acordo com Ponce et al. (2006), a atenção permite “filtrar a informação” e “escolher um determinado estímulo entre muitos” (p. 242). Os autores referem que esta é uma competência que se vai aperfeiçoando com a idade, mas que implica uma escolha consciente da criança, que tem que optar por aquilo que lhe interessa.

A atenção aos detalhes é, de acordo com Bandura (1993), um dos quatro processos cognitivos que permite a resolução de tarefas complexas. Para este autor, a atenção é determinante, pois permite à criança distinguir o essencial do acessório, bem como reparar em pormenores do exterior e dentro de si própria.

Por outro lado, o aluno deve *gerir o seu esforço*: concentrar a sua energia na tarefa e procurar adaptar o seu plano estratégico de modo a despender apenas o esforço necessário, estabelecendo prioridades claras (Corno, 1994; Newman, 1994).

O aluno autorregulado deve ainda *mobilizar os recursos* (internos e externos) mais adequados à tarefa a desenvolver e que estejam ao seu dispor.

No entanto, todos estes aspetos relacionados com o controlo volitivo podem tornar o aluno de tal modo obstinado em perseguir o seu objetivo, que podem levá-lo a não ponderar outras hipóteses. Assim, o aluno autorregulado deve ser capaz de persistir e envolver-se na sua tarefa de modo inteligente, mas não de modo obsessivo (Corno, 1994), automonitorizando o seu plano estratégico.

A fase de autorreflexão e autorreacção.

A fase de *autorreflexão e autorreacção*, que surge no final do plano estratégico, caracteriza-se pela avaliação do mesmo e pelas opções tomadas, face a essa avaliação.

A autorreflexão permite ao aluno comparar o seu atual desempenho com os objetivos de aprendizagem e desempenho previamente definidos. A autorreacção do aluno refere-se à forma como o aluno reage à avaliação que faz do seu desempenho (Schunk, 1989).

Caso a meta seja alcançada com sucesso, o aluno autorregulado não deve ignorar a avaliação do processo. O aluno deve avaliar adequadamente a execução do plano estratégico, de modo a criar pistas de trabalho para tarefas seguintes, em algo semelhantes. Caso a meta não seja alcançada com sucesso, o aluno autorregulado deve questionar simultaneamente o plano estratégico e a meta delineada. Caso esta seja alcançável, o aluno deve traçar um novo plano. O abandono da tarefa apenas deve ser considerado como último recurso, caso a meta seja totalmente desajustada às capacidades e aos recursos disponíveis.

Apresentadas as fases das tarefas complexas, geridas de modo autorregulado, importa fazer uma síntese das características que deve ter um aluno autorregulado, tendo em vista a promoção dessas mesmas competências em ambiente educacional.

No próximo ponto deste capítulo, procuraremos definir o perfil do aluno autorregulado, tendo em conta a investigação até aqui referida e, em particular, as evidências registadas por Zimmerman (2000).

5.3. O Perfil do Aluno Autorregulado.

Vários autores (Bronson, 2000; Vygotsky, 1991) referem que as crianças com 7 ou 8 anos podem desenvolver rapidamente processos mentais superiores como a memória, a reflexão e a automonitorização.

Por outro lado, se tivermos em conta a teoria da aprendizagem de Vygotsky, verificamos que “a interação do indivíduo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e esta é que conduz ao desenvolvimento” (Vygotsky, 1934, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 17).

Assim, mais do que procurar um nível comum de desenvolvimento de estratégias de Aprendizagem Autorregulada em crianças em idade escolar, será útil ter em conta que um contexto educativo estruturado e orientado para a cooperação, para a reflexão e para a tomada de decisões pode promover o desenvolvimento deste tipo de competências mais cedo do que contextos diretivos, onde as decisões, a avaliação e o apoio sejam apenas da responsabilidade do professor, sem promover o envolvimento das crianças.

De acordo com as evidências anteriormente enunciadas, através da implementação de práticas educativas adequadas, será possível apoiar os alunos no

desenvolvimento de diversas estratégias de Aprendizagem Autorregulada, como as que enunciam Veiga Simão, Lopes da Silva e Sá (2007): a seleção e utilização adequada de estratégias, a ponderação do que já sabe e do que necessita saber, a gestão do seu tempo de estudo e do esforço para alcançar as suas metas escolares, a resistência às distrações e a gestão da ansiedade e da motivação.

A competência no desempenho de uma tarefa é determinada pela “capacidade potencial” e pelo “domínio de alguns procedimentos que permitam ao aluno ter êxito de forma habitual na realização da dita tarefa” (Veiga Simão, 2002, p. 22). Assim, de acordo com Zimmerman (2000), um aluno com elevado nível de desenvolvimento de estratégias de Aprendizagem Autorregulada é um aluno que conhece, domina e aplica conscientemente, com repetido sucesso e eficácia, os seguintes procedimentos ou estratégias mentais superiores:

Durante a fase de antecipação e preparação:

- Estabelecimento de objetivos, tomando decisões sobre metas específicas de aprendizagem ou desempenho;
- Planificação estratégica, selecionando métodos apropriados à tarefa e cenários de realização da mesma, na perseguição dos objetivos estabelecidos;
- Apresentação de elevadas crenças de autoeficácia, considerando ter recursos pessoais para aprender e desempenhar tarefas de forma efetiva;
- Apresentação de elevadas crenças relacionadas com as expectativas de resultados, considerando ser possível atingir a meta estabelecida, embora complexo e desafiante;

-
- Apresentação de elevados níveis de motivação intrínseca, definidos por Lynch e colaboradores (2004, citados por Sharma, 2007) como o grau com que o aluno se empenha na tarefa de modo a enfrentar um desafio pessoal, a satisfazer os seus prazeres ou curiosidades pessoais e/ou alcançar a mestria nas tarefas envolvidas;

Durante a fase de execução e controlo:

- Utilização ativa de estratégias específicas, adequadas às exigências da tarefa;
- Utilização de autoinstruções, descrevendo, de modo declarado ou encoberto, o modo de como se deve proceder enquanto se executa uma tarefa;
- Controlo da atenção, através da concentração e da monitorização dos outros processos internos ou acontecimentos externos;
- Gestão do tempo e do esforço, procurando economizá-los e utilizá-los de modo útil;
- Gestão dos recursos e do ambiente de trabalho, procurando orientar os fatores externos de modo a facilitarem o prosseguimento da execução do plano estratégico;
- Auto-observação, nomeadamente através do recurso ao autorregisto, que permite potenciar a proximidade e a acuidade do retorno da execução da tarefa;
- Autoexperimentação, procurando diferentes formas de resolução de problemas, até encontrar a estratégia adequada para determinada situação;

Durante a fase de autorreflexão e autorreação:

- Autojulgamento, avaliando o seu desempenho face ao objetivo delineado ou a um padrão de cumprimento;
- Realização de atribuições causais, justificando os aspetos responsáveis pelos pontos fortes e fracos do processo;
- Autorreação, através da criação de percepções de satisfação ou insatisfação relativas ao seu desempenho;
- Adaptativa-defensiva, estabelecendo conclusões sobre a necessidade de alterar a abordagem a determinado tipo de tarefa.

Sistematizámos, assim, os principais processos comportamentais, metacognitivos e motivacionais que um aluno com elevado nível de desenvolvimento de competências de autorregulação pode e deve mobilizar.

Considerando que o desenvolvimento destas competências depende fundamentalmente do contexto educativo e das experiências que o professor promove, importa, agora, conhecer que tipos de abordagens e propostas pedagógicas devem ser mobilizadas, de modo a apoiar os alunos eficazmente.

5.4. A Orientação da Aprendizagem Autorregulada em Alunos do 1.ºCiclo: O Papel do Professor como “Construtor de Andaimos”.

De acordo com Branford, Brown e Cocking (1999), as crianças têm um forte desejo de aprender e de aplicar-se em situações que aprendizagem. Para tal, as crianças precisam de ter a “oportunidade de aprender” (Bronson, 2000, p.116). Este aspeto

direciona-nos para a importância que os adultos – especialmente os professores e os pais – têm no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada.

A questão da necessidade de apoiar adequadamente as crianças no desenvolvimento da autorregulação da sua aprendizagem é colocada por Rosário et al. (2007) da seguinte forma:

Todos os alunos conseguem autorregular os seus processos de aprendizagem, ou seja, para atingirem os seus objetivos, todos são capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos de aprendizagem. No entanto, como é visível nas salas de aula, . . . nem sempre o fazem de uma forma adequada ou no sentido de uma aprendizagem qualitativa e robusta (p. 14).

Para Alemany (2000, citado por Santana, 2007), o papel do professor ao serviço do desenvolvimento dos alunos é o de fornecimento de um “suporte estruturado, que normalmente é mais intenso e direto numa fase inicial, passando a realizar-se gradualmente de forma mais distanciada e indireta, através de um olhar atento sobre o processo para nele intervir quando necessário” (p. 36). De acordo com esta perspetiva, o professor, mesmo quando não interfere claramente nas tarefas que os alunos realizam, proporcionando autonomia e espaço, deve estar muito atento às mesmas.

Estudos desenvolvidos por Zahn-Waxler e seus colaboradores (1995, citados por Bronson, 2000) referem vários comportamentos de pais e professores que se correlacionam com o desenvolvimento prossocial e cognitivo da criança. Destes comportamentos, destacamos em primeiro lugar a relevância que o envolvimento emocional do adulto nas tarefas pode assumir. Se o adulto aplica entusiasmo e intensidade

em determinadas atividades, a criança tende a envolver-se nelas, atribuindo-lhes importância.

Por outro lado, a existência de um modelo de comportamento é determinante. Os comportamentos frequentes dos adultos de referência para a criança tendem a ser copiados por esta e são uma forma muito eficaz de aprendizagem. A este respeito, Zimmerman (2000) refere que as crianças tendem a escolher deliberadamente pessoas mais experientes que “observam e com as quais efetivamente aprendem” (p. 15).

Por último, destaca-se a importância da atribuição de qualidades à criança: se a criança ouve frequentemente que tem uma ou outra característica, tende a interiorizar esse discurso e procura comportar-se de acordo com essas atribuições. Além de promover o autoconceito da criança, permite que esta desenvolva a consciência de que pode controlar as suas ações e que é responsável por elas.

Vygotsky (1991) afirma que “o que a criança pode fazer hoje, com o auxílio dos adultos, poderá fazer amanhã por si só”, destacando a importância que as tarefas que atuam na ZDP têm no desenvolvimento do aluno e o papel insubstituível de um apoio experiente e atento nesse processo (p. 44). Neste sentido, Santana (2007) defende que o professor deve ser mais do que um simples proporcionador de tarefas, mas um agente forte da aprendizagem:

Não se trata de simplificar a tarefa para que se possa encaixar no seu nível de desenvolvimento e assim ser compreendida pelo aluno, mas de o ajudar a lidar com toda a complexidade que a mesma envolve, não desvirtuando o real e promovendo um avanço qualitativo das suas estruturas mentais superiores (p. 36).

Nesta perspectiva, o papel do adulto ou dos pares mais competentes deve ser o de “colocar andaimes” (Bruner, citado por Santana, 2007, p. 31) ou “scaffolding” (Wood et al., citados por Bronson, 2000, p. 119), numa alusão ao apoio atento e adequado que deve ser prestado à criança, de modo a que esta se adiante ao seu desenvolvimento de modo sustentado e eficaz.

Este apoio deve ser retirado gradualmente, à medida que o processo de interiorização ocorre. Inicialmente, o professor controla e guia a criança na atividade. Numa segunda fase, aos poucos, o professor e a criança passam a partilhar o controlo da tarefa, devendo o professor dar espaço à criança para que tome iniciativa, sob o seu olhar atento e orientador. Nesta fase, deve ser dado espaço à criança para experimentar e errar. Finalmente, o adulto cede o controlo à criança e passa a ter uma função de uma confiável e estruturante “audiência” (Vygotsky, 1991).

O estilo de abordagem pedagógica dos professores também é relevante, uma vez que professores demasiadamente diretivos não promovem nos alunos a metacognição. Por outro lado, professores que promovam a “participação ativa na planificação e na avaliação” estão a contribuir ativamente para o incremento da compreensão dos procedimentos a adotar (Ponce et al., 2006, p. 247).

Professores, tutores e mestres, em todas as situações de aprendizagem formal ou informal, funcionam idealmente como promotores de autorregulação, por estimular o surgimento de autocontrolo ao gradualmente ceder o controlo externo. Esta atitude pedagógica opõe-se claramente à postura tradicional (Campioni & Armbruster, 1984).

Síntese

Neste capítulo tentámos clarificar o conceito de estudo autónomo, os seus objetivos e as estratégias de implementação e gestão.

Paralelamente, destacámos a importância do estudo sobre a aprendizagem autorregulada, como forma de melhor compreendermos o que está envolvido no tempo dedicado ao trabalho ou estudo autónomo.

De destacar, porém, a importância do professor como “construtor de andaimes”, sobretudo ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico, no seu papel de orientador da aprendizagem autorregulada dos alunos, durante o tempo de trabalho autónomo, a sua planificação e avaliação.

O tempo de trabalho autónomo poderá, portanto, ser um excelente contributo para a Diferenciação Pedagógica, na medida em que pressupõe a possibilidade de cada aluno realizar atividades de acordo com as suas necessidades de progredir no desenvolvimento das suas competências, mas também havendo lugar para trabalhar de acordo com os seus interesses, ritmos e estilos de aprendizagem, sem descurar a importância do trabalho a pares e da entreajuda (Pinto, 2008).

O conhecimento e aplicação das conclusões da investigação acerca da aprendizagem autorregulada, pode ser uma via para melhorar o estilo de abordagem pedagógica dos professores. Professores demasiadamente diretivos não promovem nos alunos a metacognição, enquanto professores que promovam a “participação ativa na planificação e na avaliação” contribuem ativamente para o incremento da compreensão dos procedimentos a adotar (Ponce et al., 2006, p. 247), como referimos.

Os professores, no exercício da sua função, podem funcionar como promotores de autorregulação, em oposição à postura tradicional (Campion e Armbruster, 1984).

A Aprendizagem Autorregulada é um constructo complexo, envolvendo processos e estratégias de nível superior. É uma forma de o estudante ser decisor do seu percurso de aprendizagem, adequando-o às suas capacidades, ritmos, dificuldades e interesses. É ainda um processo desafiante, na medida em que o aluno, sempre de modo consciente e deliberado, tem que gerir todos os fatores envolvidos para atingir uma meta por si decidida, possível de ser alcançada mas desafiante.

PARTE II

METODOLOGIA

Metodologia

“Na ciência (como em outras atividades) o mais importante não é o que chamamos científico. É o lado humano. Criou-se uma ideia de que o cientista é isento de erro, uma espécie de ser privilegiado que apenas trilha pelos atalhos do rigor e da exatidão.

Criou-se a ideia de que o erro é inimigo da ciência. Essa aversão pelo erro é o mais grave dos erros. É vital errarmos, e devemos afastar o medo de errar.

Devemos manter o gosto por experimentar, mesmo cometendo falhas.

Não podemos ter medo de não saber.

O que devemos recear é o não termos inquietação para passarmos a saber”.

(Mia Couto, 2005, p. 46)

Apresentação

Convictos de que “o método científico é a arte de interrogar a natureza dos fenómenos, ordenando os factos em relações lógicas, coerentes e objetivas que explicam e reproduzem os factos” (Carvalho, 2002, p. 85), importa clarificar as opções metodológicas, as técnicas e os instrumentos de investigação, face à problemática que despoleta o estudo.

Tal como refere Lima (2003), para que se realize investigação de modo científico, deve seguir-se “um procedimento estruturado e lógico - a metodologia da investigação” (p. 2). Este processo sistemático e cíclico possui diversas etapas, necessariamente adequadas entre si: “o tipo de problema formulado, o enquadramento teórico utilizado e as opções tomadas relativamente à recolha de informação” (Lima, 2003, p. 3).

Neste sentido, apresentamos a problemática geral e, no seu seguimento, as questões de investigação, bem como as opções relativas à recolha e ao tratamento dos dados.

A metodologia escolhida, de carácter qualitativo, é justificada face aos objetivos do estudo, enquadrando-se no âmbito dos “estudos de caso”.

Como técnicas de recolha de dados optámos pela utilização da entrevista, da observação e da análise documental. Para a aplicação destas técnicas, importa definir unidades de observação e indicadores, calendarizar a intervenção, clarificar a situação do observador e fazer opções relativas ao tratamento dos dados recolhidos.

1. Problemática Geral e Questões de Investigação

1.1. Problemática.

A evolução da sociedade, no seguimento do desenvolvimento industrial, tecnológico e científico e pressionada por uma lógica de economia global, alterou a visão de escola, do seu papel, do papel dos seus atores.

A escola, acessível a todas as crianças e adolescentes, de todos os grupos socioculturais, passa a ter responsabilidade de, no quadro de balizas definidas pelo Currículo Nacional, gerir estrategicamente os seus projetos curriculares, adequando-se à realidade da comunidade que serve, aos alunos que a frequentam, considerando os recursos de que dispõe. Sempre tendo em vista a promoção do sucesso educativo.

Depois de um período de reflexão sobre os currículos do Ensino Básico, o Decreto-Lei n.º 6/2001 veio regulamentar esta forma autónoma de gerir o currículo, com a generalização da flexibilização curricular.

A escola portuguesa tem um quadro legal de responsabilização e autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão curricular, estando em sintonia com as declarações internacionais de promoção da Escola Para Todos (Acordo de Jomtien, UNESCO, 1988) e de respeito pela diversidade (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994).

Contudo, a implementação de medidas de promoção do sucesso educativo de todos, de preocupação com a diversidade e pelo seu respeito e rentabilização, não se esgota nos normativos legais, mas implica mudanças reais no terreno, na escola, na prática pedagógica.

A investigação e reflexão no campo das Ciências da Educação têm reforçado a necessidade de a escola encontrar formas de adequação aos alunos, através da Pedagogia

Diferenciada (Cadima, 1996; Meirieu, 1988, 2000; Perrenoud, 1995, 1997, 2000a; Gomes, 2011a, 2011b).

A Pedagogia Diferenciada, entendida como a implementação de um conjunto de estratégias onde as aprendizagens são explícitas e diversificadas, para que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação do saber e do saber-fazer (Przesmucki, 1991) é, acima de tudo, uma perspectiva que visa conseguir maximizar o desenvolvimento das competências de todos os alunos.

Neste sentido, alguns modelos pedagógicos sugerem estratégias de organização e gestão de atividades, de forma a criar ambientes de Pedagogia Diferenciada. São exemplo disso o modelo *High/Scope* e o modelo do Movimento da Escola Moderna.

Estes modelos apresentam propostas de desenvolvimento curricular respeitadoras da diversidade de alunos, rentabilizando as características, dificuldades, interesses e estilos de aprendizagens individuais. Para isso, sugerem formas de organização das atividades letivas de modo a que os alunos trabalhem de acordo com as suas necessidades e ritmos, diversificando-as também para corresponder aos estilos individuais de aprendizagem.

O trabalho autónomo ou individual (nomenclatura variável nos modelos), orientado por um plano individual que tem em conta as necessidades do aluno, pode ser negociado entre professor/turma e aluno, a diversos níveis de profundidade, de acordo com o modelo e com a autonomia desenvolvida pelo aluno e constitui-se como um importante recurso de diferenciação.

O modelo *High/Scope*, baseado nas teorias de Jean Piaget, surge nos Estados Unidos da América, nos anos 60, defendendo a aprendizagem ativa, integrando

preocupações com o desenvolvimento intelectual, social e emocional das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007).

As expressões “aprendizagem ativa” ou “aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2007) designam a ação do indivíduo sobre os objetos, as pessoas, as ideias e os acontecimentos (Brickman & Taylor, 1996).

Com este modelo tenta-se proporcionar experiências-chave altamente significativas, despoletadoras de aprendizagem, passando pela exploração de materiais diversificados (Oliveira-Formosinho, 2007; Hohmann & Weikart, 2007; Brickman & Taylor, 1996).

As atividades organizam-se enquadradas numa rotina diária consistente e estável que contempla os tempos de acolhimento, de planear-fazer-rever, em pequeno-grupo, em grande grupo, de exterior, transições, etc (High/Scope Educational Research Foundation [HSERF], 2008).

A sala de aula divide-se em cinco ou mais áreas de interesse. Cada área tem recursos diversificados e facilmente acessíveis, para que as crianças concretizem os seus planos, em função dos interesses e necessidades (Brickman & Taylor, 1996; HSERF, 2008).

A principal função do professor, neste modelo, é apoiar as crianças, encorajando-as nas suas descobertas e na solução dos seus problemas. “O papel do adulto não é dirigir ou controlar o processo de aprendizagem, mas antes apoiá-lo” (Brickman & Taylor, 1996, p. 4).

Como modelo de Pedagogia Diferenciada, as suas principais virtudes assentam na possibilidade de a criança se envolver ativamente na aprendizagem, de acordo com o seu

ritmo, os seus interesses e as suas necessidades, de acordo com uma securizante rotina diária, preenchida de experiências-chave propostas pelo professor (Oliveira-Formosinho, 2007; Hohmann & Weikart, 2007; Brickman & Taylor, 1996; HSERF, 2008)

O modelo do Movimento da Escola Moderna tem vindo a ser desenvolvido, através da construção de “propostas de educação e de formação democrática” (...), “partindo das necessidades e interesses dos alunos e partilhando com eles a gestão dos tempos, dos recursos e dos conteúdos escolares” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 29).

É um modelo que propõe a diversificação de estratégias pedagógicas e recusa o trabalho simultâneo constante (Santana, 2000b). Baseia-se no envolvimento afetivo entre os alunos da turma, necessário para a criação de um ambiente securizante e acolhedor. Sanches (1998) refere que a escola é uma comunidade e, como tal, necessita de “laços de proximidade, de aceitação dos outros, das suas necessidades e pontos de vista” (González, 2002, p. 168).

Desta forma, propõe-se a construção de uma relação pedagógica onde imperem a entajuda e o estímulo à autonomia em construção, a partir de uma plataforma de confiança e respeito. Como refere González (2002), “a afetividade é percebida como uma componente imprescindível para o desenvolvimento emocional equilibrado das crianças e dos jovens” (p. 105).

Do mesmo modo que se cultiva a confiança, o respeito e a afetividade repugnam-se a subordinação, a dependência e a obediência cega, por parte dos alunos. Tais valores não são compatíveis com o espírito democrático, de interajuda e de partilha de poder, que se pretende fomentar (Pinto, 2008).

Uma ilustração deste aspeto é a redução da intervenção discursiva do professor, como refere Sérgio Niza (1998), ao afirmar que “há duas coisas terríveis na profissão docente: essa espécie de onipotência do professor e o discurso, a vontade de falar . . . Nós no Movimento aprendemos que estas duas coisas têm que ser dominadas por nós” (González, 2002, p. 108).

Este controlo deliberado do protagonismo do professor é determinante, uma vez que permite que os alunos experimentem e desenvolvam, eles próprios, competências de discurso e de gestão de sessões coletivas e, por outro lado, possibilita que haja mais tempo para atividades concretas dos alunos. Como refere González (2002), nesta organização social das aprendizagens joga-se “o equilíbrio entre a não diretividade e a diretividade”, instituindo “uma organização democrática que permite ao professor uma visão mais ampla e equilibrada da realidade e o respeito pelos diferentes ritmos e os estilos de aprendizagem” (p. 109).

Por outro lado, “promovendo as aprendizagens em interação comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e educacional” (Niza, 1998a, p.80) das crianças, à luz da teoria da aprendizagem de Vygotsky. Deste modo, dar oportunidade às crianças de apresentarem as suas produções e aprenderem em interação é proporcionar-lhes o crescimento académico, intelectual, pessoal e cívico (Gomes, 2011a).

Como modelo de Pedagogia Diferenciada, as suas principais virtudes residem na diferenciação do trabalho de cada aluno, com a utilização do PIT (Plano Individual de Trabalho) e na sua concretização no Tempo de Estudo Autónomo, durante o qual cada um trabalha, ao seu ritmo, de acordo com os seus interesses, necessidades e face ao ponto em que se encontra no currículo (Gomes, 2001).

1.2. Pergunta de partida e questões de investigação.

A pergunta de partida e as questões de investigação, perante uma dada problemática, focalizam a atenção do investigador sobre o que deverá ser observado durante o estudo. É a “pergunta inicial que vai orientar todo o processo. É ela que vai orientar a estratégia de investigação” (Lima, 2003, pp. 4-5), limitando o campo de estudo e orientando as formas de recolha de dados.

A sua definição “delimita com progressiva clareza o objeto de estudo, funcionando como referências para a posterior definição dos rumos de investigação” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 45).

No presente estudo, a pergunta de partida é “como pode a organização das atividades, em sala de aula, de acordo com a abordagem dos modelos *High/Scope* e do Movimento da Escola Moderna, contribuir para a implementação da Pedagogia Diferenciada e, desta forma, dar resposta à diversidade dos alunos?”

A pergunta de partida é subdividida em questões de investigação. As questões de investigação subjacentes a este trabalho sintetizam-se da forma seguinte:

- Como se processa a organização do trabalho segundo os modelos pedagógicos *High/Scope* e do Movimento da Escola Moderna?
- Como é implementado o Trabalho Autónomo/Individual, de acordo com estes modelos pedagógicos?

- Qual é o papel do aluno no Trabalho Autónomo/Individual?
- Qual é o papel do professor no Trabalho Autónomo/Individual dos alunos?
- Quais as semelhanças e diferenças entre as propostas dos dois modelos pedagógicos?
- Qual a contribuição de cada um destes modelos para uma Pedagogia Diferenciada?
- De que forma podem contribuir para uma escolaridade de sucesso?

1.3. Objetivos.

É nossa intenção perceber como pode o professor, com a(s) sua(s) turma(s), implementar a Pedagogia Diferenciada, respeitadora e valorizadora da diferença interindividual, na peugada da Escola Para Todos.

Queremos perceber as propostas dos modelos de Pedagogia Diferenciada (*High/Scope* e do MEM), sobretudo no tocante ao Tempo de Trabalho Individual (o planear-fazer-rever, do modelo *High/Scope*) ou Tempo de Estudo Autónomo (no modelo do MEM) e de que forma estas estratégias são uma oportunidade de Pedagogia Diferenciada.

Uma vez percebidas as vantagens da Pedagogia Diferenciada, queremos com este estudo, contribuir para o progresso da investigação em Ciências da Educação, designadamente no âmbito do Desenvolvimento Curricular, tendo em vista um mais generalizado sucesso educativo, na escolarização da sociedade.

Por outro lado, pretendemos contribuir para tornar possível a aplicabilidade das propostas destes modelos, na Escola portuguesa, tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas e as aprendizagens dos alunos.

2. Opções metodológicas

Nas palavras de Bell (1997), uma vez decididos o tema e os objetivos do trabalho de investigação, surgirá a necessidade de pensar a forma de recolher a informação pretendida. Assim, “a pergunta inicial não será que «metodologia», mas «o que preciso saber e porquê?». Só então se questionará «qual a melhor maneira de recolher dados?»” (p. 85).

Parece ser aceite, pela generalidade dos investigadores em educação, que a escolha de uma dada metodologia de investigação é conformada pelos objetivos e em particular pelas questões a que se pretende responder (Matos & Carreira, 1994, p. 20).

Motiva-nos a procura de «respostas» a partir da observação da «vida na aula», através da análise da organização das atividades à luz dos modelos de Pedagogia Diferenciada, junto dos intervenientes - professores e alunos. Parece-nos, portanto, que o estudo a realizar deve enquadrar-se no âmbito dos «estudos sociográficos ou descritivos», “em que a intenção é descrever rigorosamente e claramente um dado objeto de estudo na sua estrutura e no seu funcionamento” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 47).

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), o objetivo dos investigadores qualitativos é o de “melhor compreender o comportamento e a experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados” (p. 70).

Nos estudos qualitativos, o investigador tem uma ideia daquilo que está a fazer, mas não estabelece previamente um procedimento pormenorizado. É mais o trabalho em si que estrutura a investigação (Bogdan & Taylor, 1992, pp. 38-44).

Este trabalho de investigação enquadra-se dentro da chamada investigação qualitativa, considerando este como “um termo genérico que agrupa as diversas estratégias de investigação (...), os dados recolhidos são designados qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

2.1. Estudos de Casos.

Yin (1989) define «estudo de caso» como uma “abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 216).

Considerando que as questões de investigação deste trabalho são do tipo «como?», é o estudo de caso uma metodologia recomendada. Yin (1989), põe em evidência que “o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de «como»; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 216).

O estudo de caso é, assim, uma metodologia adequada quando, como neste caso concreto, se pretende a exploração e descrição de casos únicos, com a recolha de dados de natureza qualitativa e não se persegue a confirmação de nenhuma hipótese, nem a generalização.

O estudo de caso é adequado quando o fenómeno em estudo não se pode isolar do seu contexto, na medida em que oferece um meio de investigar fenómenos imersos em

unidades sociais complexas que incluem múltiplos elementos potencialmente importantes para a compreensão desse fenómeno (Matos & Carreira, 1994).

Acrescente-se, ainda, que “o método de estudo de caso é especialmente indicado para investigadores isolados” (Bell, 1997, p. 22), proporcionando uma oportunidade para estudar, de uma forma relativamente aprofundada determinados aspetos de uma questão/problema, em relativamente pouco tempo. É muito mais do que uma história ou descrição de acontecimentos e circunstâncias. Como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, interessando-se sobretudo pela interação de fatores e acontecimentos. A observação e a entrevista são as técnicas frequentemente utilizadas nesta metodologia de estudo de caso qualitativo (Bell, 1997, p. 23).

A grande vantagem dos estudos de caso é permitir que o investigador se concentre no(s) caso(s) específico(s) e possa identificar os diversos processos interativos, observando, questionando, estudando. Centra-se na procura de características específicas e particulares, nas vantagens e dificuldades, etc..

Merriam (1988, pp. 11-13) caracteriza o estudo de caso como uma descrição analítica, intensiva, holística e globalizante de uma entidade bem definida, um fenómeno único ou uma entidade social única.

Speller e colaboradores (2002) referem que as questões de compreensão são características de estudos que pretendem descrever como é sentida e vivida uma determinada experiência, procurando conhecer em detalhe os problemas. De acordo com os autores, neste tipo de estudo, o investigador não tem, inicialmente, uma ideia muito clara acerca daquilo que irá encontrar, e por isso as metodologias utilizadas para a recolha

de dados são geralmente diversas, incluindo entrevistas em profundidade, histórias de vida, estratégias de observação participante ou outras formas de análise intensiva da situação. Defendem ainda que, nestes estudos, não é necessária uma grande amostra, mas é essencial uma boa escolha dos informantes, optando por participantes com uma experiência rica.

Os críticos desta metodologia de investigação apontam o problema da representatividade / generalização. Convém explicitar que o objetivo não é a generalização, mas “o estudo pode ser relatado de forma a permitir aos membros de grupos semelhantes reconhecer dificuldades e, possivelmente, ver formas de solução de problemas semelhantes no seu próprio grupo/caso” (Bell, 1997, p. 25).

Stake (1978) sugere o conceito de generalização naturalista ao argumentar que existe nas pessoas uma tendência geral em encontrar modelos que sirvam de explicação para os acontecimentos que as rodeiam, bem como para a sua própria experiência. O processo de generalização naturalista acontece porque se reconhece haver semelhança nas situações, fenómenos e objetos de análise – embora em diferentes contextos.

Uma posição semelhante consiste em admitir que nos estudos de caso a generalização é realizada pelo leitor, na medida em que lhe são colocados à disposição elementos que pode interpretar à luz da sua experiência. É o leitor das conclusões do estudo de caso que deve interrogar o texto e questionar o que há no referido estudo que possa ser aplicado à sua própria situação e o que claramente não poderá ser aplicado.

Nesta perspetiva, em última análise, a generalização está relacionada com aquilo que o leitor pretende aprender com o estudo de caso (Matos & Carreira, 1994).

Yin (cit. Ponte, 1994) contrapõe esta questão referindo que este tipo de estudo não generaliza “em extensão mas sim para a teoria” ajuda a levar ao aparecimento de novas teorias ou, até mesmo, “confirmar ou infirmar as teorias existentes” (p. 10).

“Os estudos em educação (...) constituem uma «ciência prática», na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e agir «melhor» do que anteriormente” (Langeveld, 1965, p. 4).

Na tentativa de encontrar respostas para as questões enunciadas, pareceu-nos útil o «mergulho» na sala de aula, no ambiente “natural” onde “os fenómenos se verificam” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 20), através da realização de dois estudos de caso realizados simultaneamente em locais diferentes (diferentes modelos pedagógicos). Esta classificação tem como base os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994). O investigador, assim, “observa o que se passa, escuta o que se diz, pergunta coisas; ou seja, recolhe todo o tipo de dados acessíveis para poder projetar luz sobre o tema que decidiu estudar (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 15).

Em suma, o estudo de caso qualitativo focaliza-se numa determinada situação, acontecimentos e fenómenos; o produto final é uma descrição do objeto estudado; é holístico porque tem em conta a realidade na sua globalidade. Nos estudos de caso, é dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação (Carmo & Ferreira, 1998, p. 217). É descritivo, porque tem em conta o fenómeno, a história e outros estudos; é interpretativo, na medida em que tem em conta o

contexto e as diversas relações; é explicativo porque envolve descrição, explicitação e questionamento (Pinto, 2008).

2.2. Procedimentos e Técnicas de recolha de dados.

No estudo de caso, utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados, tais como a entrevista, a observação, o questionário ou a análise documental (Carmo & Ferreira, 1998).

De acordo com Yin (1988), os dados recolhidos num estudo de caso podem ser de natureza quantitativa, qualitativa ou de ambas. Nesta investigação, recolheram-se dados predominantemente de natureza qualitativa.

É necessário registar pormenores, dar conta de factos e de perspetivas, captar “o interacionismo dos fenómenos” e definir as “funções que lhes estão subjacentes” (Estrela, 1992, p. 30).

Para isso, utilizámos a entrevista e a observação, que como referimos anteriormente, se adequam à metodologia escolhida, complementadas com análise documental.

As Entrevistas.

Moser e Kalton (1971) descrevem a entrevista como uma conversa entre um investigador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado. Embora possa parecer tão fácil e linear, a entrevista é uma técnica que é necessário dominar minimamente para com ela atingir os objetivos de investigação que se pretende.

Como técnica de investigação, a entrevista deve servir três propósitos (Amado, 1998):

1. é uma técnica que tem acesso às concepções das pessoas, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, etc.;
2. pode ser usada para testar ou sugerir hipóteses podendo, ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações;
3. pode ser usada em conjugação com outros processos. A conjugação de métodos de investigação permite ajuizar da coerência ou incoerência dos resultados e validar dados obtidos pela entrevista.

Todas as entrevistas pressupõem uma relação verbal direta (frente a frente) entre o entrevistador e o entrevistado e serão provocadas pelo investigador. Embora comportando uma parte de artificialismo, servirão para completar as observações. Nas entrevistas usamos guilões, permitindo a expressão do entrevistado, mas de uma forma orientada. O guilão da entrevista, com o conjunto de pontos a explorar, orienta o sentido das questões e diálogos.

Aquando da realização das entrevistas, tentamos revelar o interesse do estudo, a utilização que virá a fazer-se dele; preocupando-nos em fazer desaparecer os receios e explicar o papel do entrevistado no estudo.

Optamos pela entrevista semidiretiva. “Por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspetivado”

(Ruquoy, 1997, p.85), por outro, limitando-lhe a divagação para considerações fora do objeto de estudo.

A entrevista com guião respeita quatro momentos-chave, a saber: os preliminares, o início da entrevista, o corpo da entrevista e o fim da entrevista.

No primeiro momento (os preliminares), intentámos pôr o interlocutor à vontade e vencer as suas últimas apreensões, assegurando-lhe, também, a garantia da confidencialidade. Recordámos sinteticamente os objetivos da investigação e o papel do investigado. “Trata-se de agir de modo que o entrevistado se sinta associado à investigação e compreenda que o seu ponto de vista é importante” (Ruquoy, 1997, p. 111).

Para o início da entrevista, escolhemos sempre uma questão introdutória que aflore o tema central do trabalho. Durante o corpo da entrevista, surgem todas as outras questões que se desejam abordar, colocadas de uma forma semidiretiva, de forma a permitir ao entrevistado a estruturação do seu pensamento e a respetiva exposição, procurando sempre centrar-se no tema e evitar desvios.

O fim da entrevista foi aproveitado para perguntar ao entrevistado se, em seu entender, não foi omitido nada de importante e/ou pertinente, bem assim, como perceber como decorreu a entrevista e como se sentiu o entrevistado.

Apesar do papel incontestável da entrevista, “o que as pessoas afirmam sobre as suas práticas não é suficiente para revelar as lógicas que as subentendem (...). Embora a

entrevista permita aceder às representações dos sujeitos, só de forma imperfeita dá informações sobre as suas práticas” (Ruquoy, 1997, p.88). Daí decorre a necessidade de complementaridade com outras técnicas de recolha de dados.

Ao longo do estudo, para complementar os dados recolhidos na entrevista inicial e nas observações, foram realizadas pequenas entrevistas, do tipo “entrevista centrada”, com “perguntas abertas” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 131) à professora e aos alunos.

No final, realizámos uma entrevista, com o objetivo de recolher informações relativas à avaliação do ano com a turma, à avaliação dos alunos (progressos, etc.) e para complementar as informações recolhidas.

A Observação.

As entrevistas fornecem elementos que revelam o entendimento que as pessoas têm acerca do que acontece e não o que realmente acontece, daí ser usual considerar que a observação e a entrevista se complementam.

A observação permite a contextualização de comportamentos e de perspetivas, considerando que “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97).

Com a observação, o objetivo foi detetar práticas e perspetivas face à Pedagogia Diferenciada, designadamente no tocante à organização das atividades, interessando a situação e os detalhes, com vista a uma posterior interpretação “situada” (Estrela, 1992, p. 33).

A observação permite uma atenção centrada no registo dos “incidentes”, de algum modo relacionados com a problemática enunciada. Colocado à parte da turma, procurámos uma atenção seletiva (Erickson, 1989), registando os fenómenos relevantes para a compreensão e futura descrição dos casos estudados.

A Análise Documental.

De acordo com Yin (1989), os dados recolhidos pela análise documental podem ser ricos, embora devam ser analisados em conjunto com outras fontes de informações, permitindo assim verificar a sua exatidão.

Segundo Valles (1997) a investigação documental é uma ferramenta importante no campo da sociologia, dando como exemplos, os sociólogos Marx, Durkheim e Weber que produziram estudos importantes recorrendo a ela.

No que respeita ao uso dos documentos disponíveis, Valles (1997) recomenda:

O uso que o investigador social faça da documentação disponível, deverá ir acompanhado da correspondente avaliação e interpretação do material documental. O uso vantajoso desta singular fonte de informação passa, necessariamente, pelo reconhecimento dos seus limites. Pois estes, como as vantagens, são sempre relativos.

Depende de qual seja o propósito do estudo e das decisões de desenho adotadas. Uma vez mais, o desenho (que é tanto como evocar a imaginação sociológica) se nos apresenta como a chave para tirar o máximo proveito dos sempre limitados recursos da investigação (p. 131).

A informação que os documentos contêm, de acordo com Olabuénaga (2003), podem não permitir respostas completas às nossas questões, mas, a partir de uma análise atenta, orientada por um princípio organizador, podem ser retiradas interpretações suficientemente contrastadas que possibilitem captar o sentido e o significado que encerram.

2.3. Delimitação do campo de observação.

Para seleccionar-se um método de observação é imperativo decidir o que pretende observar-se, o que não é assim tão fácil. É impossível registar tudo, daí que se tenha que tomar decisões em relação ao que observar: se o conteúdo, se o processo, as interações, determinados aspetos específicos (Bell, 1997).

Durkheim (1980) considera que para melhor captar o objeto de estudos é preciso delimitar o seu campo e, nesse sentido, Raymond Quivy (1992) compara o processo de pesquisa nas Ciências Sociais ao da prospeção petrolífera. Da mesma forma que qualquer perfuração no terreno é precedida de um estudo geológico prévio, “mergulhar cegamente num processo de recolha de dados sem delimitar minimamente o objeto de estudo resulta numa perda de tempo e energias” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 44).

Na intenção de recolher dados que permitissem reflexão acerca da temática abordada, propusemo-nos observar duas turmas em que fossem experimentados dois modelos pedagógicos distintos: o modelo *High/Scope* e o modelo do Movimento da Escola Moderna.

Os Modelos *High/Scope* e da Escola Moderna são modelos de Pedagogia Diferenciada, na medida em que propõem a organização das atividades e a gestão das

rotinas da sala de aula em função das aprendizagens dos alunos, considerados na sua individualidade, no que diz respeito a necessidades face ao currículo, aos interesses e aos ritmos e estilos de aprendizagens. São modelos que preconizam um papel ativo na planificação, monitorização e avaliação das atividades desenvolvidas na sala de aula, tornando os alunos gradualmente conscientes do papel que desempenham nas suas aprendizagens.

O Modelo *High/Scope* propõe um tempo de planejar-fazer-rever (ou trabalho individual); o Modelo do Movimento da Escola Moderna defende a existência de um tempo de Estudo Autónomo, na agenda semanal. Em ambos é pressuposto que os alunos tenham um tempo específico para trabalho individual, a pares ou em pequenos grupos, no qual são responsáveis pela planificação, desenvolvimento e avaliação do trabalho desenvolvido.

Por tudo o que foi exposto, estes modelos que estão em implementação em Portugal, são modelos de Pedagogia Diferenciada, fazendo sentido estudá-los para a prossecução dos nossos objetivos.

Optámos por observar turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico por, a este nível, se verificar a monodocência e, por inerência, um maior tempo de trabalho semanal sem «variação de atores». Por outro lado, é aqui considerado, também, o critério da familiaridade. “É vantajoso que o trabalho a empreender se enraíze na experiência anterior do investigador” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 45).

Assim, na prossecução dos objetivos deste trabalho, julgámos ser importante recolher dados relativos a:

- caracterização da turma;
- organização física da sala de aula;
- atividades curriculares propostas e desenvolvidas;
- organização das atividades;
- trabalho autónomo (implementação, desenvolvimento, monitorização e avaliação).

Na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.

Os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto. Frequentando o local estudado, as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

2.4. Definição de unidades de observação.

De acordo com Merriam (1988), a escolha da unidade de análise ou caso deve ser cuidada, existindo para tal várias técnicas, sendo as não probabilísticas as mais apropriadas.

As amostras não probabilísticas podem ser selecionadas tendo como base critérios de escolha intencional, sendo frequentemente utilizadas para fazer estudos em

profundidade, devendo a sua dimensão ou elementos serem escolhidos em função dos objetivos do estudo (Carmo & Ferreira, 1998).

Planeámos acompanhar a “vida escolar” de duas turmas do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, tendo em vista a problemática enunciada e a Pedagogia Diferenciada. O plano foi aberto, de modo a poder operacionalizar-se em adaptabilidade com o que, no contexto, a evolução da recolha de dados viesse a oferecer.

As Professoras.

As práticas pedagógicas das professoras escolhidas para o presente estudo foram determinantes, uma vez que pretendíamos estudar a implementação de modelos de Pedagogia Diferenciada.

Neste sentido, escolhemos duas professoras: uma professora (A) que implementa o modelo *High/Scope* e uma professora (B) que implementa o modelo do Movimento da Escola Moderna. Contudo, procurámos professoras que tivessem beneficiado de formação inicial com o modelo, complementada com formação contínua no modelo e que acompanhassem a turma, desde o 1.º ano, na implementação dos respetivos modelos.

A professora (A), que escolhemos por implementar o modelo *High/Scope*, realizou os seus primeiros anos de ano serviço numa escola pioneira na implementação do modelo *High/Scope* em Portugal. Também tem frequentado ações de formação contínua e conferências sobre o modelo, inclusive através da plataforma *e-learning* disponibilizada pela *High/Scope Educational Research Foundation* aos seus membros.

A Professora (B), que implementa o Modelo do MEM, tem formação e implementa o modelo; participa regularmente no grupo cooperativo e no congresso anual, inclusive com a apresentação/partilha das suas práticas. Sempre trabalhou segundo este modelo.

As Turmas.

As turmas a observar são as das professoras escolhidas, depois de feitos diversos contactos, designadamente com associações e movimentos que manifestam preocupações com esta temática, onde é possível observar o funcionamento nos modelos pedagógicos referidos. Em função desses contactos e seguindo a sugestão de Bell (1997, p. 37) de decidir se os indivíduos a investigar iriam colaborar e ter tempo para recolher e analisar as informações, optámos por estas turmas.

As duas turmas estudadas são de 4.º ano. A turma A é constituída por 11 alunos e funciona numa escola da freguesia de Cascais. A turma B é constituída por 12 alunos e funciona numa escola da freguesia de Algueirão/Mem-Martins.

De acordo com a caracterização prévia das turmas, pelas respetivas professoras, os alunos da turma A “gostam da Área da Expressão Plástica, eles gostam de mexer no material. (...) São muito virados, na maioria, para a Matemática e não tanto para a Língua Portuguesa. (...) A turma tem elementos que são muito preguiçosos” (Entrevista 1-A).

No quadro que se segue apresenta-se, sumariamente, uma visão global acerca dos alunos da turma A.

Quadro 4 – Síntese global da situação dos alunos face às aprendizagens – Turma A

Aluno	Idade	Língua	Matemática	Estudo do Meio
-------	-------	--------	------------	----------------

1	9	Precisa melhorar a fluência e expressividade; Dificuldades de ortografia; Precisa concentrar-se na escrita.	Dificuldades: números e operações; cálculo mental; interpretação de problemas	Motivada
2	9	Precisa melhorar a fluência e expressividade; Não aplica algumas regras gramaticais da Língua Portuguesa, transpondo este problema também para a escrita, revelando dificuldades sérias de ortografia e coesão textual.	Dificuldades: números e operações; cálculo mental; interpretação de problemas	Motivada
3	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Lê fluentemente e expressivamente. As dificuldades na ortografia estão a ser superadas.	Motivado. Sucesso.	Motivado.
4	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Lê fluentemente e expressivamente.	Motivado. Sucesso.	Motivado.
5	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Lê fluentemente e expressivamente, embora timidamente. Constrói textos coerentes e ricos, embora revele resistência à construção de textos maiores.	Motivado. Sucesso.	Motivado.

6	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Lê fluentemente e expressivamente, embora timidamente.	Motivado. Sucesso.	Interessado, mas pouco participativo.
7	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Precisa de escrever textos mais longos.	Motivado. Sucesso.	Motivado.
8	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Dá erros ortográficos, devendo investir mais na leitura e na escrita autocorretiva.	Motivada. Sucesso.	Motivada.
9	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Constrói textos coerentes e ricos.	Motivada. Sucesso.	Motivada.
10	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Constrói textos coerentes e ricos.	Motivada. Sucesso.	Motivada.
11		Espectro autista. Nunca foi observado nas aulas		

A turma B “é um bocadinho especial. (...) Tem um grupo de alunos que têm algumas dificuldades relativas às atitudes e aos comportamentos depois; tem um grupo de alunos que, embora possa ter algumas dificuldades de comportamento, mas que têm algumas dificuldades a nível de aprendizagem” (Entrevista 1-B).

Apresenta-se, de seguida, um quadro com uma síntese da situação dos alunos face ao currículo.

Quadro 5 – Síntese global da situação dos alunos face às aprendizagens – Turma B

Aluno	Idade	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
1	9	Boa capacidade de leitura, interpretação e produção de textos.	Bom desenvolvimento ao nível do raciocínio lógico. Precisa de treinar a invenção de problemas.	Precisa de ler, escrever e fazer esquemas para aperfeiçoar as técnicas de estudo e criar relações.
2	9	Boa capacidade de leitura e interpretação e média capacidade de produção escrita. É criativo.	Apresenta facilidade em criar esquemas e diversificar estratégias para resolver problemas. Precisa de treinar a criação de problemas e a leitura de números com muitos algarismos.	Precisa de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo.

3	9	Boa capacidade de leitura e interpretação. Por vezes, precisa de ler em voz alta para compreender. Precisa de formalizar mais a escrita e melhorar o encadeamento de ideias.	Tem correspondido razoavelmente aos assuntos trabalhados. Precisa de treinar a leitura de números com muitos algarismos.	Demonstra gosto por aprender coisas novas. Precisa de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo.
4	9	Gosta mais de ler do que de escrever, precisando de ser muito incentivada para a escrita.	Corresponde muito bem aos assuntos trabalhados.	Excelente nível de cultura geral. Precisa de ser mais persistentes no estudo, escrevendo e/ou esquematizando os temas.
5	9	Satisfatória capacidade de leitura e interpretação de textos e capacidade média de produção escrita. Por vezes, não identifica os seus próprios erros.	Corresponde de forma mediana aos assuntos trabalhados. Tem dificuldade em se apropriar dos exemplos dados em coletivo, para utilizar nas suas atividades individuais.	Precisa de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo.
6	9	Comete irregularidades ortográficas comuns, mas tem vindo a progredir na capacidade autoaperfeiçoamento de textos.	Muito interessa, apresenta bom cálculo mental. Nem sempre dispõe de estratégias adequadas para resolver as situações, sobretudo se envolverem tabelas e esquemas.	Precisa de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo.
7	9	Boa capacidade de leitura, interpretação e produção de textos. Hesita na leitura de livros e textos extensos. Precisa de formalizar mais a escrita.	Bom raciocínio lógico, um bom cálculo aritmético e mental. É rápido e claro e desenvolvido nos seus raciocínios	Precisa de ser um pouco mais persistente no estudo, escrevendo e/ou esquematizando os temas trabalhados
8	9	Boa capacidade de leitura, interpretação e produção de textos. Precisa de treinar o texto explicativo.	Ainda demora muito na resolução de situações problemáticas, mas já tem mais facilidade em diversificar estratégias.	Tem gosto e entusiasmo em temas abordados em coletivo e em projetos. Precisa de ler e escrever mais, assim como esquematizar.
9	9	Lê textos e obras extensas. Praticamente não comete incoerências ortográficas.	Corresponde muito bem aos assuntos trabalhados.	Excelente nível de cultura geral. Ganharia muito escrevendo e/ou esquematizando os temas.
10	9	Lê textos e obras extensas. Praticamente não comete incoerências ortográficas.	Corresponde muito bem aos assuntos trabalhados.	Excelente nível de cultura geral. Ganharia muito escrevendo e/ou esquematizando os temas.
11	9	Lê textos e obras extensas. Praticamente não comete incoerências ortográficas.	Corresponde muito bem aos assuntos trabalhados.	Excelente nível de cultura geral. Ganharia muito escrevendo e/ou esquematizando os temas.
12	9	Boa capacidade de leitura e interpretação. Por vezes, precisa de ler em voz alta para compreender. Precisa de formalizar mais a escrita e melhorar o encadeamento de ideias.	Tem correspondido razoavelmente aos assuntos trabalhados. Precisa de treinar a leitura de números com muitos algarismos.	Demonstra gosto por aprender coisas novas. Precisa de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo.

Os alunos das turmas são naturalmente heterogêneos entre si, no que diz respeito às características pessoais, aos interesses, às dificuldades e necessidades de aprendizagem, havendo alunos que durante a observação se revelaram com bastantes dificuldades em algumas áreas curriculares, a par de alunos que, revelando facilidade perante a maioria das aprendizagens, constantemente se desafiam e querem aprender mais e em mais âmbitos.

Numa segunda fase, optámos por acompanhar aprofundadamente o percurso particular de quatro alunos, cuja escolha não foi aleatória. De entre os alunos das turmas, escolhemos os quatro que demonstraram mais evidências de maior familiaridade e que tirassem mais partido do Trabalho Autónomo / Individual. A escolha baseou-se na nossa percepção e na opinião da docente de cada turma.

2.5. Indicadores: Os fenómenos.

Os indicadores são construídos para atingir objetivos concretos: retratar a realidade, nas suas facetas, revelar as percepções dos indivíduos que se pretende observar e avaliar a intervenção com clareza e rigor. Funcionam como instrumentos de pilotagem de informação, permitindo uma orientação mais segura no terreno.

Os fenómenos que intentaremos observar referem-se a situações e comportamentos, atividades e tarefas, os tempos e os espaços de ação demonstrativos da organização das atividades segundo modelos de Pedagogia Diferenciada e, portanto, respeitadores da diversidade. Consideraremos que o critério de seleção dos comportamentos a registar será o da pertinência.

Com o objetivo de recolher dados que nos permitissem retratar a realidade e as suas múltiplas facetas, fomos construindo uma listagem de indicadores que, na fase de tratamento de dados possibilitasse uma visibilidade mais aprofundada sobre os campos e posterior descrição dos casos estudados.

Todos os dados foram recolhidos através de entrevistas, observação e análise documental.

Indicadores/Fenómenos	Técnicas de recolha de dados
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização da Turma <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterização Geral ▪ Casos de alunos (mais positivos e mais negativos) ▪ Avaliação/Progressão • Organização Espacial (Espaço e Recursos) <ul style="list-style-type: none"> ▪ A sala de aula ▪ Materiais (Recursos: equipamentos, textos, jogos, etc.) • Atividades Curriculares <ul style="list-style-type: none"> ▪ Horário / Semana Típico (rotinas) ▪ Organização / distribuição de tarefas / atividades ▪ Avaliação • Organização das atividades <ul style="list-style-type: none"> ▪ Professor/turma, grupo, individual ▪ Simultaneamente/iguais, diferentes em simultâneo, diferentes em tempos diferentes ▪ Plano de trabalho: decisão do professor, negociação prof/aluno, decisão do aluno ▪ Estratégias: fundamentação da decisão/avaliação de pré-requisitos, acompanhamento, avaliação final ▪ Alunos • Interações (Comunicação) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interação ▪ Participação dos alunos • Papel do professor <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perspetivas Metodológica ▪ Metodologias Preferenciais ▪ Perspetiva de Diferenciação Pedagógica 	<p>entr inicial + Anal.Doc. entr inicial + Anal.Doc. entr final + Anal.Doc.</p> <p>Observação + Anal.Doc. observação</p> <p>observação + Anal.Doc. observação + Anal.Doc. observ + entr final</p> <p>observação observação</p> <p>observação</p> <p>observação</p> <p>observação</p> <p>observação</p> <p>observação</p> <p>observação</p> <p>entr inicial + Anal.Doc. entr inicial + Anal.Doc. entr inicial + observ + Anal.Doc.</p>

Legenda: entr inicial = entrevista inicial (1-A) / observ = observação / Anal.Doc = análise documental

2.6. Calendarização das observações.

- 1.^a fase – Estudo exploratório: reconhecimento prévio do campo – 10 horas
(entrevista preliminar, análise documental e observação)
- 2.^a fase – Observação genérica acerca da organização das atividades
(implementação, monitorização, avaliação) – 30 horas
– Entrevista(s) complementar(es)
- 3.^a fase – Observação relativa ao Trabalho Autónomo / Trabalho Individual
(planificação / decisão das atividades, realização, monitorização e
avaliação; avaliação / evoluções) – 60 horas
– Análise documental
– Entrevista(s) final(is)
- 4.^a fase – Entrevista(s) aos alunos – realizadas nos finais de período do 5.º ano
(ano letivo seguinte)

1.^a fase.

Como a entrevista é uma forma de recolher dados, ela “está presente na fase exploratória da generalidade das investigações”, como nos diz Ruquoy (in Albarello, 1997, p. 84). O mesmo autor que reflete acerca do facto de as Ciências Sociais se interessarem pelo coletivo, questionando o interesse em interrogar o singular, defende que “o indivíduo é investigado enquanto representante de um grupo social.” (idem, p. 85).

As entrevistas preliminares podem ser situadas perto do extremo “completamente não estruturado do *continuum* de formalidade” (Bell, 1997, p. 121). Nesta fase, o

investigador precisa, ainda, de descobrir que tópicos e áreas são importantes. Também é neste momento que o investigador pode imprimir uma dose de coragem para falar sobre o que for de importância fulcral para o investigado.

Antes de iniciar a observação, realizámos uma entrevista preliminar para recolher informações iniciais que nos permitissem o primeiro conhecimento do grupo a observar, bem assim como um conjunto de características de alguns casos especiais de alunos; com os objetivos de definir pontos de referência para a caracterização da turma, recolhemos dados para uma caracterização da opinião do professor sobre aspetos da relação pedagógica e sobre a Pedagogia Diferenciada. Através dessa entrevista pretendemos ficar a conhecer melhor as características gerais do grupo / turma, como é que cada um dos professores caracteriza a sua ação e como percebe a organização das atividades na sala de aula.

Esta entrevista inicial forneceu parâmetros, ferramentas, uma orientação geral para os passos seguintes. Foram objetivos da entrevista inicial:

- (1) Compreender as concepções dos professores acerca da Pedagogia Diferenciada (interesse? utilidade? valor? finalidade?);
- (2) Compreender como são organizadas as atividades na turma;
- (3) Perceber como interpretam as propostas de organização das atividades do Modelo de Pedagogia Diferenciada com que se identificam;
- (4) Perceber como percebem a importância do trabalho autónomo para a liberdade e gestão da própria aprendizagem;
- (5) Compreender como é preparado (diagnósticos), implementado, monitorizado e avaliado o trabalho autónomo.

O guião das entrevistas iniciais e um excerto exemplificativo encontram-se como anexos.

No Decreto-Lei 6/2001, o Ministério da Educação determina os diferentes níveis de adequação do Currículo Nacional, estabelecendo que cada turma deve ter um Projeto Curricular de Turma, da responsabilidade do professor titular da turma, em articulação com o Conselho de Docentes da escola. Neste Projeto, o professor deve referir e justificar os aspetos do Currículo Nacional que privilegiará na sua prática docente, em função das características da turma.

Assim, os Projetos Curriculares de Turma incluem, de um modo geral, a caracterização da turma e de cada um dos seus alunos, a forma de organização dos momentos letivos e da sala de aula, entre outras informações relevantes para compreender o funcionamento e as particularidades da turma em questão.

Alguns investigadores encaram este tipo de documentos oficiais das escolas ou de outras instituições burocráticas como extremamente subjetivos, com informação enviesada e com dados irrealistas, especialmente se tiverem como objetivo a divulgação para o exterior. Porém, são exatamente essas propriedades que podem interessar ao investigador, pois embora possam não transmitir a verdade pura dos factos, revelam a forma como os vários responsáveis encaram a escola ou a situação referida nesses documentos. São testemunhos escritos da “perspetiva oficial” das instituições, bem como das pessoas que os redigiram ou divulgaram (Bogdan e Biklen, 1994, p.180).

Tal como refere Yin (1989, citado por Bressan, 2000), a utilização dos dados da documentação deve ser cuidadosa, pois eles não podem ser encarados como registos literais e precisos dos eventos ocorridos, devendo o seu uso ser metuculoso, de modo a que sirva para corroborar e aumentar as evidências vindas de outras fontes.

Tendo em conta estes aspetos, considerámos pertinente a consulta e utilização da informação do Projeto Curricular de Turma, cuja utilidade para a análise cruzada de dados é inequívoca, especialmente para compreender alguns aspetos da organização da vida da turma e explicitar algumas intenções da professora face a determinadas rotinas ou atividades.

Para a recolha de dados da observação exploratória, construámos uma grade de recolha de dados. No cabeçalho registámos o número de ordem de cada dia de observação e a turma respetiva. No corpo da grade, registámos as horas do registo que estávamos a fazer, o tipo de atividade e a descrição. Na coluna das observações fomos registando algumas inferências, dúvidas que surgiram, tópicos para reflexão posterior e outras notas.

Quadro 6 - Exemplo de grelha de observação, não preenchida

Observação ___ – Turma ___

Tempo	Actividade	Descrição	Observações

2.ª fase.

Nesta fase fizemos uma observação genérica da organização das atividades (implementação, monitorização e avaliação), utilizando o mesmo modelo de grade da 1.ª fase.

Para complementar os dados recolhidos na entrevista inicial e nas observações, foram realizadas pequenas entrevistas, do tipo “entrevista centrada”, com “perguntas abertas” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 131) à professora, com os seguintes objetivos:

- (1) Compreender o funcionamento dos instrumentos de pilotagem do trabalho;
- (2) Perceber a relação entre o currículo explícito e os Planos Individuais de Trabalho (MEM) e os registos de avaliação (*High/Scope*);
- (3) Clarificar regras do Tempo de Estudo Autónomo / Individual;
- (4) Compreender outras atividades;

3.^a fase.

Foi feita a análise documental dos registos do Trabalho Autónomo/Individual dos alunos: planeamento, realização e avaliação. De acordo com Yin (1989), este tipo de dados pode ser rico, embora deva ser analisado em conjunto com outras fontes de informações, permitindo assim verificar a sua exatidão.

Assim, foi feita a recolha de dados e a análise dos Planos Individuais de Trabalho de todos os alunos da turma A e os registos acerca do Trabalho Individual realizados pela professora da turma B, pretendendo-se recolher entre outros dados:

- De que forma cada participante (alunos, professora) se apropriou do instrumento de registo e o utiliza;
- Se existiu evolução na relação entre a última avaliação e a planificação seguinte do trabalho;
- Os quatro alunos que se revelaram ser uma referência na utilização do Trabalho Autónomo/Individual.

Para registo dos dados e posterior análise, foi criada uma matriz. Esta matriz consiste numa grelha com todos os itens relevantes do Plano Individual de Trabalho (turma A) e dos registos da professora (turma B), para cada aluno.

Alguns dos dados registados são de natureza qualitativa, tais como as avaliações escritas, mas outros são adequados para um tratamento de índole quantitativa, como o número de atividades previstas ou a avaliação simples das atitudes durante o Tempo de Estudo Autónomo / Trabalho Individual.

O Quadro seguinte exemplifica uma parte da matriz de registo dos dados, preenchida com as informações constantes nos Planos Individuais de Trabalho (turma A), referentes a um aluno. Em anexo a esta investigação, apresentaremos dois exemplares da matriz – um exemplar sem dados e outro preenchido - em formato real para facilitar a leitura.

Quadro 7 - Exemplar de parte da Matriz de registo dos dados do PIT, preenchida

MARTA		Semana 10		Semanas 11/12		Semana 15		Semana 16		Semana 18		Semana 19		Semana 20	
Tarefa	Tarefa	Material		Relógio, agenda e presidente		Correspondência		Limpeza		Presidente		Biblioteca		Fichas	
	Avaliação	Bem		Bem. Avisava quando se portavam mal.		Bem. Perguntava às pessoas.		Bem. Limpei sempre.		Não cumpri muito bem, porque faltei		Trabalhei bem na minha tarefa.		Cumpri mais ou menos, porque às vezes Não fazia.	
Actividades		P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	P	R
	L.P.	4	4	8	4	9	7	4	3	6	2	5	6	5	4
	Mat	8	8	8	2	6	2	7	7	5	2	7	3	4	5
	E.M.	1	1	3	2	3	2	4	4	4	0	2	0,5	3	3
	Comp.	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Prod. Apr.	1	1	1	1	5	5	1	1	0	0	0	1	0	0
Projecto	Grupo	Bruna						Rodrigo e Diogo							
	Tema	Ciclo da água						O Dia do Regicídio							
	Fizemos	Vimos livros e fizemos texto.		Passámos textos a computador		Fizemos dois textos.		Fizemos as experiências.		Estivemos a arranjar melhor o projecto.		Fizemos textos e passámos metade a computador		Acabámos o projecto.	
	Avaliação	Bem		Bem. Esforcei-me.		Bem. Trabalhei no meu projecto.		Bem.		Bem, porque trabalhei com a Bruna.		Bem, porque tenho andado a trabalhar com eles.		Bem, porque trabalhei com eles.	
Normas da escola		Cumprí. Não me portei mal.		Cumprí. Não me portei mal.		Cumprí. Não me portei mal.		Cumprí. Não me portei mal.		No 1.º dia, acho que cumprí, mas depois faltei.		Bem. Não me portei mal e aproveitei o tempo.		Cumprí bem as regras, porque não me portei mal.	
Como trabalhei		Bem. Cumprí o PIT.		Mais ou menos porque não cumprí o PIT.		Bem. Cumprí o PIT.		Bem.		Mal, porque faltei.		Mais ou menos, porque não cumprí o PIT, mas aproveitei o tempo.		Trabalhei bem, porque cumprí o PIT.	
Como vou melhorar		Matemática: divisão		Matemática: problemas		Matemática: divisão		Matemática		Problemas		Problemas de Matemática		Graus dos adjectivos.	
Apreciação do(s) colega(s)		Bem. Podias ter feito mais coisas a Matemática.		Acho que devias trabalhar mais.		Devias ter marcado menos trabalhos.		Não trabalhou bem em alguns objectivos do PIT.		Acho que te esforçaste, mas não tiveste tempo para mais.		Esforçaste-te bem e parece que devias tentar outra vez 14 actividades.		Muito bem. Avança para 14 actividades.	
Apreciação da professora		O grupo propõe que faça mais actividades em E.M., mais		---		O teu trabalho podia estar mais equilibrado. Não te esqueças da Matemática.		---		---		Trabalhaste com muito empenho, esta semana, embora não		Mais uma vez demonstreste muita responsabilidade e empenho.	

Após ponderar quais os alunos que melhor ilustrariam uma boa rentabilização do Trabalho Autónomo / Trabalho Individual, o assunto foi discutido informalmente com

cada professora, que confirmaram ter a mesma percepção a respeito desses alunos. Assim, foram escolhidos quatro alunos e dois suplentes (para prevenir uma eventual impossibilidade de recolha de dados), sobre os quais incidiu a nossa observação mais focada no Tempo de Trabalho Autónomo / Individual.

Para esta fase de observação, construímos uma grelha de observação, baseando-nos em grelhas já testadas em trabalhos de investigação congéneres (Pinto, 2008).

Esta grelha constitui um instrumento indispensável ao registo dos comportamentos/procedimentos observáveis, realizados pelos alunos, durante o Tempo de Estudo Autónomo.

A grelha permite o registo de observações de comportamentos/estratégias observáveis de três alunos, em simultâneo. É composta por três grandes secções, correspondentes às três grandes fases do trabalho individual realizado no TEA, ao longo da semana: a planificação, a execução e a avaliação.

A coluna “Descrição” pretende reunir todos os comportamentos/procedimentos observáveis. Existe espaço para, em cada uma das fases, acrescentar comportamentos que não estavam previstos inicialmente na grelha.

As secções correspondentes à Planificação e à Avaliação são compostas por comportamentos/procedimentos observáveis cuja frequência é única ou nula (acontece ou não acontece), para cada aluno. Por esse motivo, cada comportamento/estratégia é acompanhada de um espaço onde será registado se se verificou ou não, na coluna “Sim/Não”. Foi ainda acrescentada, em cada uma destas secções, uma coluna denominada “Ordem”, para registar a ordem com que é realizada cada ação, de modo a que, posteriormente, seja possível compreender melhor o processo.

Quadro 9 - Exemplar de grelha de observação – Execução (TEA/TI)

Descrição do Comportamento	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
	Frequência (n.º de actividades acompanhadas:)	Frequência (n.º de actividades acompanhadas:)	Frequência (n.º de actividades acompanhadas:)
Realiza actividades planificadas no início da semana / do dia			
<i>Realiza actividades não planificadas</i>			
<i>Altera o registo das planificações</i>			
Observa o registo de planificação antes de iniciar cada nova actividade			
Corrige os seus próprios trabalhos de semanas anteriores			
	- por sugestão da professora		
	- por iniciativa própria		
Ao realizar uma actividade numa nova folha de trabalho, identifica correctamente a data e a actividade que irá realizar			
Reúne os recursos necessários no início de cada actividade			
Mantém o local de trabalho organizado durante cada actividade			
<i>Distrai-se com os colegas</i>			
<i>Alheia-se da actividade</i>			
<i>Sai do lugar quando não é necessário</i>			
<i>Interpela a professora sem se ter inscrito/proposto para apoio</i>			
<i>Deixa uma actividade incompleta e inicia outra</i>			
Auto-instrui-se (verbalização das acções)			
Ao escrever textos, faz rascunhos			
Assinala a	- no início da sua execução		
actividade como executada ...	- durante a sua execução		
	- no final da sua execução		
Revê e corrige os seus próprios trabalhos, quando os termina			
Trabalha	- individualmente		
	- a pares		
	- em pequeno grupo		
Regista/Verbaliza, no final do dia, a avaliação respectiva			
Pede auxílio aos colegas			

Quadro 10 - Exemplar de grelha de observação – Avaliação (TEA/TI)

Descrição do Comportamento		Aluno 1		Aluno 2		Aluno 3	
		Sim / Não	Observações	Sim / Não	Observações	Sim / Não	Observações
Por escrito (individual):	Preenche, no final de cada dia, a avaliação respectiva						
	Preenche a avaliação global no final da semana, no momento para isso destinado						
	Pede a um colega que opine, por escrito, a respeito do seu trabalho						
	Justifica, por escrito, a sua avaliação						
	Refere e reflecte sobre o que aprendeu						
	Refere o que pretende melhorar para a semana						
No Conselho / Na Assembleia (em colectivo):	Justifica, oralmente, a sua avaliação						
	...Apelando aos critérios pré-estabelecidos por todos						
	Aceita críticas e/ou sugestões dos colegas pacificamente						
	Aceita críticas e/ou sugestões da professora pacificamente						
	Avalia o trabalho dos colegas						
	...Apelando aos critérios pré-estabelecidos por todos						
	A sua auto-avaliação é confirmada pela hetero-avaliação colectiva						
	Refere e reflecte sobre o que aprendeu						

Complementámos os dados recolhidos através da observação, utilizando a grelha apresentada, através de autorrelatos guiados dos alunos, durante o Tempo de Estudo Autónomo / Individual.

Para o efeito, elaborámos 25 questões, a aplicar durante a realização das tarefas, nas três fases (planificação, execução e avaliação) do trabalho. O guião e um exemplo preenchido estão em anexo.

No final, realizámos uma entrevista a cada professora, para complementar as informações recolhidas, tendo como objetivos:

- (1) Aprofundar as conceções das professoras acerca da Pedagogia Diferenciada (interesse? utilidade? valor? finalidade?);
- (2) Aprofundar a identificação das professoras com os modelos;
- (3) Aprofundar como as professoras caracterizam o modelo;
- (4) Conhecer a formação inicial, a formação no modelo, experiência docente e o nível de aprofundamento e/ou divergência do modelo, das professoras;
- (5) Aprofundar as conceções e práticas de Tempo de Estudo Autónomo / Trabalho Individual (planear/fazer/rever), das professoras;
- (6) Conhecer o balanço que fazem das opções de organização as atividades na turma;
- (7) Perceber como interpretam a influência do modelo nos resultados obtidos pelos alunos;
- (8) Perceber que balanço fazem do trabalho autónomo, como momento promotor da liberdade e gestão da própria aprendizagem;
- (9) Perceber que alteração virão a introduzir em futuras implementações do modelo, face ao balanço do presente ano letivo e do acompanhamento da turma durante anos anteriores.

O guião e um excerto ilustrativo estão em anexo.

4.ª fase.

No decurso do ano letivo seguinte, estando os alunos a frequentar o 5.º ano de escolaridade, aplicámos uma entrevista a cada um dos quatro alunos (mais dois suplentes) que decidimos observar mais aproximadamente durante a fase anterior.

Com esta entrevista pretendemos:

- (1) Perceber como foi a adaptação ao 5.º ano, isto é, à pluridocência, à maior disciplinarização do currículo;
- (2) Perceber que dificuldades estão a ser sentidas;
- (3) Conhecer qual a perceção que os alunos têm a respeito de quais as competências desenvolvidas no 1.º Ciclo, mobilizadas neste novo ciclo escolar;
- (4) Conhecer qual a perceção que os alunos têm a respeito das vantagens que foram sentidas, em comparação com as sentidas pelos colegas;
- (5) Saber se os alunos utilizam alguma forma de autorregisto de um plano estratégico (em casa, na escola, no ATL);
- (6) Saber se o(s) aluno(s) utiliza(m) estratégias de gestão das tarefas escolares e do tempo (tpc, estudo para momentos de avaliação formal, trabalhos, estudo autónomo);
- (7) Conhecer qual a perceção que os alunos têm a respeito das suas áreas curriculares mais fortes e mais fracas e como se posicionam perante os seus níveis de final de período;

- (8) Conhecer qual a percepção que os alunos têm a respeito da influência do TEA/TI (no 1.º Ciclo) para o sucesso/resultados no 2.º ciclo;
- (9) Conhecer qual a percepção/opinião que os alunos têm acerca do funcionamento do Estudo Acompanhado, no 2.º ciclo;
- (10) Conhecer qual a percepção que os alunos têm sobre a importância do Conselho de Cooperação (MEM) / Planear-Fazer-Rever (*High/Scope*) e que aspetos estes momentos de reflexão em grande grupo poderiam ajudar a melhorar se existissem no 2.º Ciclo;
- (11) Conhecer a percepção do(s) aluno(s) acerca da influência/importância do Trabalho de Projeto no 1.º ciclo para o seu desempenho na área curricular de Área de Projeto, no 2.º ciclo;

2.7. Instrumentos de registo.

- Bloco de notas: registo das primeiras impressões, sob a forma de tópicos, diagramas, memorandos;

- Diário de pesquisa: “diário de bordo” com registos em ordem cronológica de acontecimentos relevantes (suporte informático);

- Gravações áudio (das entrevistas);

- Grades de registo;

- Fotografias (dos espaços e instrumentos pedagógicos usados nas turmas)

Apresenta-se, de seguida, um quadro síntese dos dados recolhidos, com cada tipo de instrumentos, relativos a cada categoria.

Quadro 11 – Categorias, Instrumentos e Dados recolhidos

Instrumentos Categorias	Entrevistas à professora			Observações		Auto-relatos Guiados (4 alunos, durante o TEA/TI)	Informação documental	
	Preliminar	Intermédia	Final	Da turma	De 4 alunos, durante o TEA/TI		PCT	Planificação do TEA / TI
Cenário pedagógico	Descrição da organização da sala de aula e respectiva intencionalidade	Intencionalidade, de que forma foi introduzido e que alterações foram surgindo	Alterações que foram surgindo	Organização espacial da sala de aula Recursos materiais disponíveis	De que forma utilizam os recursos Mobilidade dos alunos na sala de aula Consciência de organização do espaço e do que se faz em cada área	Percepção dos alunos sobre a organização do espaço e dos recursos	Intencionalidade da organização do espaço e dos recursos	Relação com as diversas áreas de trabalho e diversos recursos
Caracterização da turma	Impressão geral da turma Casos de alunos	Avaliação / Progressão dos alunos	Avaliação / Progressão dos alunos	Modo como os alunos respeitam as regras do modelo estabelecidas / negociadas			Impressão geral da turma Casos de alunos	

Instrumentos Categorias	Entrevistas à professora			Observações		Auto-relatos Guiados (3 alunos, durante o TEA/TI)	Informação documental	
	Preliminar	Intermédia	Final	Da turma	De 3 alunos, durante o TEA/TI		PCT	Planificação do TEA / TI
Desenvolvimento Curricular	Intencionalidad e: implementação da Agenda Semanal Organização e distribuição de tarefas Planificação, Execução e avaliação das actividades		Balanço do ano lectivo em termos de desenvolvimento curricular	Como se desenvolvem e de que forma os alunos intervêm na: Agenda Semanal Organização e distribuição de tarefas Planificação, Execução e avaliação das actividades	Desenvolvimento das actividades no TEA em particular	Percepção sobre o desenvolvimento das actividades e a forma como participação na planificação das actividades (individuais e colectivas) Consciência dos critérios de trabalho e avaliação	Agenda Semanal Organização e distribuição de tarefas Planificação, Execução e avaliação das actividades	Planeamento, desenvolvimento e avaliação
Organização das actividades				Prof/turma Grupos Individual Iguais em simultâneo Diferentes em simultâneo Diferentes indeferido Estratégias: fundamentação das decisões Avaliação de pré-requisitos Acompanhamento Avaliação final	Actividades realizadas em TEA / TI	Percepção sobre as opções de actividades a realizar e das suas necessidades e interesses	Currículo explícito	Planeamento, desenvolvimento e avaliação

Instrumentos Categorias	Entrevistas à professora			Observações		Auto-relatos Guiados (3 alunos, durante o TEA/TI)	Informação documental	
	Preliminar	Intermédia	Final	Da turma	De 3 alunos, durante o TEA/TI		PCT	PIT dos alunos
Interações (comunicação)	Perspectivas relativamente ao funcionamento e gestão das interações e da comunicação			Interações Participação dos alunos				
Papel do prof	Perspectivas metodológicas Metodologias preferenciais Perspectiva de Pedagogia Diferenciada	Perspectivas metodológicas Metodologias preferenciais Perspectiva de Pedagogia Diferenciada		Metodologias preferenciais e Modelo de Pedagogia Diferenciada			Perspectivas metodológicas Metodologias preferenciais Perspectiva de Pedagogia Diferenciada	

2.8. Situação de Observador.

Observámos o grupo de alunos e a professora, através de observação, para permitir um descritivo comportamental coerente. Só intervimos no trabalho, pontualmente, ajudando ocasionalmente um aluno ou outro e pedindo-lhes esclarecimentos acerca do que estava a fazer (modos, razões, fins imediatos). Desta forma pudemos esclarecer, ao longo do processo de observação, pistas levantadas por observação direta e o levantamento de novas pistas explicativas.

Ainda assim, na maioria do tempo, a nossa presença na sala de aula foi a mais discreta possível, procurando ficar mais ao fundo da sala. Bogdan e Biklen (1994) consideram que “o facto de o investigador ser o segundo adulto irá alterar as relações existentes, tornando-se difícil que a sua presença não seja intrusiva” (p. 92). Com a nossa presença discreta ao fundo da sala e com o avançar do tempo, este efeito tendeu a reduzir-se.

Colocámo-nos na situação de quem queria aprender e apreender as lógicas dos atores. Procurámos manter, durante a nossa permanência no terreno, um papel visível e por todos reconhecido de investigador, umas vezes mais distanciado outras vezes mais próximo (pedindo esclarecimentos, tentando obter informações de alguma situação imediatamente vivida).

O estudo de caso, como no-lo relembram Matos e Carreira (1994) não tem características de intervenção – exige mesmo um certo distanciamento do investigador em relação ao objeto em análise.

2.9. Estratégia de Observação.

Durante o período de trabalho de campo e recolha de dados, a observação foi sistemática, ao longo do ano letivo; de uma forma intermitente, por regra uma semana completa de cada vez.

A seleção das semanas a observar foi sempre resultado da combinação prévia com cada professor. A observação sistemática permite pôr em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos. Realizada no meio natural permite a descrição e a quantificação dos comportamentos.

Para realizar as observações, construímos grelhas de observação que preenchemos diariamente. Todas as grelhas e anotações foram arquivadas por ordem cronológica.

A forma de registo da informação foi, de certa forma e em grande parte, uma questão de preferência pessoal, nas palavras de Bell (1997). Neste sentido, para o registo das observações das aulas das turmas, tentámos utilizar instrumentos construídos com base em pressupostos e teorias testadas por outros investigadores e que nos permitissem a recolha e a sistematização da informação para futuro tratamento.

Assim, para as observações de aula recorreremos a uma “Grelha para registo de comportamentos em situação de aula”, segundo o modelo de Albano Estrela (1994), com adaptações, onde registámos, para além da data, o tempo (hh:mm), os intervenientes, a descrição situacional, materiais didáticos utilizados e inferências pessoais.

À medida que o estudo for evoluindo, “afunilámos” a recolha de dados, de acordo com o interesse do estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente, por isso, ao longo de todo o processo fomos sempre fazendo opções e adequações estratégicas e instrumentais.

3. Técnica de Análise Dos Dados: Análise de Conteúdo.

Depois das entrevistas e observações, por muito úteis que sejam as tabelas e grelhas, estas não registam as emoções, tensões e intenções escondidas. É necessário descobrir relações entre os factos observados, entre as posições assumidas nas entrevistas e entre estas e as observações. Todos os dados recolhidos (registados) têm pouco significado até serem analisados e interpretados. O trabalho do investigador consiste em procurar e descobrir semelhanças e diferenças, modelos significativos.

“O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações (...) que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (Quivy, 1998, p. 227)

A análise de dados tem como finalidade principal a construção de um esquema de inteligibilidade dos campos concretos estudados. A operação básica de análise qualitativa dos dados consiste em descobrir «categorias», isto é, classes pertinentes de ações, pessoas e acontecimentos. Depois, são definidas as suas propriedades específicas e constrói-se um conjunto de relações entre as classes.

Segundo os teóricos da análise de conteúdo, esta permite-nos “a ultrapassagem da incerteza” e o “enriquecimento da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência?” (Bardin, 1977, p. 29).

A análise de conteúdo é uma “técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações,

tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson, citado por Carmo e Ferreira, 1998, p. 251).

As fases da análise de conteúdo são três, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977, p. 95).

A primeira fase, a pré-análise, corresponde à organização, a um período de intuições, mas tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais. As grandes missões desta fase são a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Dentro desta fase, a primeira atividade é a leitura «flutuante», estabelecer o contacto com os documentos a analisar e deixar-se evadir das impressões e orientações. Gradualmente, vão surgindo hipóteses, projeções de teorias sobre o material.

A fase da exploração do material, a mais longa e fastidiosa, consistirá na administração das opções tomadas decorrentes da primeira fase.

No passo seguinte, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples permitirão o estabelecimento de quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, pondo a relevo as informações fornecidas pela análise. (Bardin, 1977).

É necessário enquadrar a análise dentro de um quadro teórico. Tratar o material é codificá-lo, transformando os dados brutos do texto permitindo uma representação do conteúdo.

Para nos auxiliar na análise de conteúdo, recorreremos ao *software NVivo 9 - Qualitative Data Analysis Software* -, que nos auxiliou na classificação dos dados recolhidos e, posteriormente, na sua análise.

PARTE III

RECOLHA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Modelos de Pedagogía Diferenciada

Apresentação

Neste capítulo, apresentamos dois modelos de Pedagogia Diferenciada, na sua proposta para o 1.º ciclo: o modelo *High/Scope* e o modelo do Movimento da Escola Moderna.

De acordo com Joyce e Weil (1985), a descrição dos modelos pedagógicos deve compreender as seguintes secções: introdução ao modelo, o modelo, aplicação e efeitos didáticos e educativos.

Do nosso ponto de vista, antes da descrição dos modelos, é oportuna uma apresentação das Associações que suportam a atualização de cada modelo e a correspondente formação dos professores.

1. O Modelo *High/Scope*

O Modelo *High/Scope* é uma abordagem aberta, de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais, que se baseia no desenvolvimento natural das crianças. É um enfoque educativo orientado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando as perspetivas intelectual, social e emocional (Epstein, 2007).

Baseado nas teorias de Jean Piaget (1896-1980) acerca do desenvolvimento infantil, o Modelo *High/Scope* insere-se numa abordagem interacionista/construtivista do desenvolvimento. Centrado no desenvolvimento da criança em termos de estádios sequenciais, considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete (Epstein, 2003). “Cada estádio representa uma estrutura qualitativa própria que, por sua vez, forma uma sequência invariante de desenvolvimento universal” (Guerreiro, 2006, p. 33).

Partindo da abordagem piagetiana, “a abordagem educacional do *High/Scope* enfatiza a «aprendizagem participativa ativa»” (Epstein, 2007, p. 1), ou seja “as crianças aprendem fazendo” (Fewson, 2008, p. 10). Esta «aprendizagem pela ação» designa “a ação do sujeito sobre os objetos, as pessoas, as ideias e os acontecimentos” (Epstein, 2007, p. 1). Para que a aprendizagem aconteça, é necessário proporcionar inúmeras oportunidades de ação («experiências-chave») a fim de que o sujeito realize experiências altamente significativas e possa explorar diversos materiais (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 2007).

Nesta perspectiva, os adultos organizam as áreas de interesse, no ambiente de aprendizagem; mantêm a rotina diária que permite às crianças o planejamento e a realização das suas próprias atividades; e juntam-se às atividades das crianças para as ajudar a refletir. Para além disso, os adultos encorajam as crianças a envolverem-se em experiências-chave, ajudam-nas a aprender a fazer escolhas, a resolver problemas e a optar por atividades que promovam o desenvolvimento intelectual, social e físico (Fewson, 2008). Ao longo de décadas de investigação (Schweinhart & Weikart, 1999; Evans, 1999; Peyton, 2008), tem-se demonstrado que o modelo tem resultados positivos, potenciando significativamente as oportunidades de vida das crianças. Estudos têm comparado os resultados de crianças de diferentes proveniências socioculturais, sendo que as que beneficiam do modelo *High/Scope* revelam um desenvolvimento superior (Epstein, 2003, p. 2). Quando adultos, as pessoas que beneficiaram do modelo *High/Scope* na sua escolarização, têm profissões mais bem pagas (Epstein, 2003, p. 3).

1.1. A Fundação *High/Scope*.

A *High/Scope Educational Research Foundation*, sediada no Michigan, nos Estados Unidos da América, é a fundação que está na origem do modelo e que continua a dar-lhe suporte, tendo sido constituída em 1970 (Epstein, 2003). Na sua atividade regular, dinamiza a atualização do modelo, através da condução de investigação; promove a formação dos associados; e comercializa publicações de apoio à implementação de estratégias condizentes com os seus fundamentos.

O seu sítio de Internet disponibiliza informação diversa acerca do modelo e possibilita, para além da formação contínua em *e-learning*, a comunicação e troca de experiências entre os associados, assim como acesso a um conjunto de documentos que testemunham a sua história.

Em Portugal, a fundação está representada na Associação *High/Scope* Portugal [AHSP], criada em 2010 e sediada em Lisboa, dispondo de um centro de formação destinado a formar professores neste modelo. Esta associação e o respetivo centro de formação são o resultado da experiência adquirida na implementação deste modelo, em Portugal, de uma forma sistemática, desde 2000 (AHSP, 2013).

A Formação no modelo.

A formação no modelo contempla um programa de formação inicial (*Step-by-step*), organizado em três segmentos (Haque, 2009, pp. 21-22; Woodard, 2009): Básico (fases 1 a 3); Avançado (fase 4) e Especialização (fase 5):

- 1.^a fase – Sensibilização: trata-se de uma introdução aos elementos básicos do modelo, ajudando a melhor entender como aprende a criança e como a aprendizagem ativa é importante. Também é feita uma abordagem à temática da interação adulto-criança e é dada uma panorâmica geral sobre todos os elementos do modelo;
- 2.^a fase – Construção do conhecimento: esta fase foca-se no ambiente de aprendizagem e nos conteúdos curriculares; também introduz alguns componentes mais complexos do modelo, como sejam os “Indicadores Chave do Desenvolvimento da Criança” e a sequência “planear-fazer-rever”;
- 3.^a fase – Aplicação do conhecimento: formação acerca de como aplicar a informação das fases anteriores, incluindo a criação de planos de aula (ideias para atividades em pequeno e em grande grupo), de acordo com os interesses e níveis de desenvolvimento das crianças, a importância do registo de episódios;
- 4.^a fase – Estudo Avançado - Programa de Desenvolvimento Profissional: nesta fase serão aprofundadas as áreas das Artes, Ciência, Desenvolvimento Socioemocional, Linguagem e Literacia, Matemática, Música e Movimento.
- 5.^a fase: Especialização: estudo aprofundando do modelo, com uma componente de prática supervisionada.

A formação, de acordo com as fases descritas, é realizável em diversas cidades dos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa onde o modelo está implementado e há delegações da Fundação *High/Scope*. Em Portugal, a formação no modelo é possível, como o referimos, no centro de formação da “Associação *High/Scope* Portugal”, associado à Escola Raiz, em Lisboa.

Anualmente, realiza-se um Congresso Internacional onde são abordadas questões diversas do modelo e partilhadas experiências e estudos sobre a sua implementação.

A revista da Fundação - *Extensions* - é publicada de dois em dois meses e difundida pelos membros, a nível mundial, apresentando estudos realizados sobre o modelo, experiências de implementação, sugestões sobre alguns dos aspetos metodológicos e divulgação de iniciativas e publicações.

No sítio *www.highscope.com*, os membros podem aceder à plataforma de formação à distância, bem como a aplicações diversas (acesso restrito), como por exemplo, para o registo de episódios observados nos alunos, através da COR (*Child Observation Record*).

1.2. O Modelo *High/Scope*.

1.2.1. Introdução.

Origem

O Modelo *High/Scope* começou a ser estruturado nos anos sessenta, em Ypsilanti (Michigan, Estados Unidos da América), com a denominação “Ypsilanti Perry-School Project”, sob a direção de David P. Weikart (diretor dos Serviços Especiais de Apoio às Escolas Públicas de Ypsilanti). Weikart tinha trabalhado como psicólogo no distrito

escolar de Ypsilanti, nos finais da década de 50 do séc. XX, no atendimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais (Hohmann, 2007; Brickman & Taylor, 1996).

Esta experiência profissional motivou-o para desenvolver um programa de educação pré-escolar que preparasse estas crianças para a entrada na escola. Cria, então, em 1962, o Ypsilanti Perry Pre-School Project que representa a primeira pedra do que é hoje o modelo High/Scope que, como é natural, estava ainda muito longe da estruturação que hoje apresenta (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 55).

A fundamentação teórica deste modelo centra-se em Piaget e na sua teoria, defendendo que o ser humano se desenvolve mediante estádios sequenciais do pensamento e dependendo este desenvolvimento das interações que o sujeito estabelece com o meio ambiente. Tal como este teórico do desenvolvimento, também a abordagem *High/Scope* defende que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento humano, adotando a expressão “aprendizagem pela ação” (Hohmann, 2007; Brickman & Taylor, 1996; Oliveira-Formosinho, 2007) para designar a ação do sujeito sobre os objetos, as pessoas, as ideias e os acontecimentos (Epstein, 2007).

Deste modo, é considerado um modelo cognitivo de educação (Constantino, 2001, p. 60; Oliveira-Formosinho, 2007, p. 57), inserindo-se numa abordagem interaccionista/construtivista do desenvolvimento (Guerreiro, 2006, p. 33), defendendo um currículo flexível, no sentido em que atende às necessidades e particularidades de cada aluno, mediante o respeito pelos seus interesses e propostas (Epstein, 2007).

A história do modelo é-nos apresentada por diversos autores (Oliveira-Formosinho, 2007; Guerreiro, 2000, 2006; Constantino, 2001; Hohmann & Weikart, 2007), dividida em quatro importantes fases: (1) educação compensatória, (2) tarefas piagetianas / tarefas de aceleração, (3) experiências-chave: da aceleração à construção e (4) a criança como motor da aprendizagem, no diálogo. Neste trabalho, apresentamos o que perspetivamos venha a ser considerada a quinta fase: em 2012, são publicados nove volumes (Epstein, 2012b-i) com a atualização do modelo *High/Scope*, de onde destacamos os “indicadores-chave de desenvolvimento” (completamente novos), para cada área curricular (Epstein, 2012a).

Numa primeira fase, designada como «educação compensatória», o projeto guiava-se por considerações de ordem geral, que identificavam o que queriam que o projeto não fosse: “não queriam que fosse meramente um código de «boas maneiras e bons costumes»; não queriam que fosse somente um apoio ao desenvolvimento socioemocional da criança” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 56).

O nascimento deste modelo situa-se no Movimento da Educação Compensatória, com preocupações com a igualdade de oportunidades educacionais, chamando a atenção para a necessidade de se criarem condições promotoras da igualdade (Guerreiro, 2006).

“Depois de muitos estudos e debates, foi criada uma Comissão de Serviços de Educação Especial cujo objetivo principal era promover a igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças, no sentido de combater precocemente o insucesso” (Constantino, 2001, p. 60). Os pressupostos centrais são que a aprendizagem se processa

através da ação e não somente pela imitação, repetição ou memorização e o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança (Oliveira-Formosinho, 2007).

Com o objetivo de servir as crianças em risco de bairros pobres de Ypsilanti (Michigan) e de dar resposta às elevadas taxas de insucesso existentes nos alunos do Ensino Secundário, começaram, então, a elaborar-se os primeiros programas dirigidos a crianças em idade Pré-Escolar, a partir dos 3-4 anos, baseados nos estudos e teorias de Piaget (Guerreiro, 2000).

Posteriormente, é desenvolvida uma rotina diária - *plan-do-review* (planear-fazer-rever) - baseada nas tarefas piagetianas (tarefas de aceleração), dando início à segunda fase. O adulto daria às crianças diferentes tarefas, com o intuito de promover o desenvolvimento das estruturas próprias de cada estágio, permitindo à criança alcançar o estágio seguinte (Guerreiro, 2000, p. 22).

Surgem nos Estados Unidos, nos anos 60, várias apresentações da obra piagetiana. Estas influências, combinadas com o contributo de Sara Smilansky ao nível do desenvolvimento de uma rotina diária e do ciclo planear-fazer-rever, são duas das principais fontes para esta segunda fase (Hohmann & Weikart, 2007).

Nesta fase, o modelo, assenta em vários pressupostos (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 57):

- a) Definição do desenvolvimento psicológico como finalidade da educação;
- b) Definição do papel do professor como o promotor do desenvolvimento psicológico da criança;

- c) Criação e utilização de tarefas e questões que promovam as estruturas próprias de cada estágio e que permitam que a criança avance para o estágio seguinte;
- d) Criação de uma rotina diária estável, incluindo o tempo do denominado «planear-fazer-rever».

Toda a atividade do modelo se organiza em torno da preparação de tarefas que permitam “acelerar” o desenvolvimento da criança.

A terceira fase surge nos inícios dos anos 70. Podemos encontrar no livro “A Criança em Ação” (Hohman, Banet & Weikart, 1995) uma aprofundada descrição.

Sumariamente, esta fase contempla a organização das atividades educativas baseadas em “experiências-chave” e numa nova conceção do papel do adulto, que deixa de determinar tarefas, técnicas e situações de aplicação estandardizadas para, partindo da teoria, construir a sua prática educativa com base na reflexão. “As experiências de aprendizagem, para as crianças, devem ser ativas” (Brickman & Taylor, 1996, p. 3), porque “as crianças aprendem fazendo” (Fewson, 2008, p. 10).

O modelo, assim concebido, “passou a ser utilizado de forma flexível com diferentes populações de crianças – mais favorecidas e menos favorecidas – em programas bilingues, em programas com crianças com Necessidades Educativas Especiais, etc.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 58). Existem diversas publicações que descrevem o modelo com turmas que integram alunos com diferentes línguas maternas (Escobar, 2013, Weiner, 2013; Hirshbein, 2013), turmas em países desfavorecidos (Archibald, 2013, Williams, 2009; Marshal, 2007) e/ou crianças com Necessidades Educativas Especiais (Tretjack, 2010; Downling e Mitchell, 2007).

Nos primeiros anos da década de oitenta do século passado, o modelo é alargado ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 58; Fewson, 2008, Hohmann, 2004).

Na quarta fase, a criança é vista como o motor da aprendizagem no diálogo (Fewson, 2008; Constantino, 2001). Com esta fase, o papel diretivo do adulto tende a diminuir, preconizando-se formas de atuação que permitam à criança maior ação, maior iniciativa e maior decisão (Oliveira-Formosinho, 2007; Fewson, 2008, Hohmann, 2004, Gavin, 2009).

Nesta fase, entende-se que o processo de aprendizagem se realiza através da interação entre as ações da criança e o meio, implicando quatro elementos críticos, a saber (Epstein, 2007):

- 1) ação direta sobre os objetos;
- 2) reflexão sobre as ações;
- 3) motivação intrínseca, invenção e produção;
- 4) resolução de problemas.

Foram atualizados os instrumentos PIP (Perfil de Implementação do Programa)³, em 1989, e o COR (Registo de Observação da Criança)⁴, em 1992 (Constantino, 2001, p. 63). Também nesta fase, foi desenvolvido um novo texto sobre o modelo, que incorpora os saberes construídos ao longo do tempo e o alarga a outros níveis de ensino. “Pode,

³ PIP – Program Implementation Profile (High/Scope Press, 1989)

⁴ COR – High/Scope Child Observation Record (High/Scope Press, 1992)

assim, dizer-se que a criança se tornou decisivamente o motor central do programa e que se clarificou quer o papel do adulto quer o papel da teoria no programa curricular” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59).

Recentemente (Epstein, 2012a), com aquela que perspetivamos venha a ser a 5.^a fase, o modelo integrou algumas mudanças/atualizações, decorrentes de décadas de prática e investigação, assegurando um equilíbrio “entre a continuidade e a mudança” (p. 5). Foram publicados nove volumes (Epstein & Hohmann, 2012), sobre a teoria e investigação curricular, sobre a prática pedagógica, sobre a avaliação e sobre as diversas áreas curriculares: Abordagem à Aprendizagem; Desenvolvimento Social e Emocional; Desenvolvimento Físico e Saúde; Linguagem, Literacia e Comunicação; Matemática; Artes Criativas; Ciência e Tecnologia; e Estudos Sociais (Epstein, 2012b-i).

Os princípios e fundamentos teóricos, assim como os “ingredientes da aprendizagem ativa” mantém-se. O modelo de controlo-partilhado continua a guiar a interação adulto-criança. As filosofias de organização do espaço e das rotinas mantém-se as mesmas.

O modelo foi atualizado na investigação que suporta as práticas e foi expandido o modelo de avaliação. Assim, apesar de se manterem as oito áreas curriculares para que se propõem experiências-chave de desenvolvimento praticamente inalteráveis, os “indicadores-chave de desenvolvimento” (KDI), para cada área, são completamente novos. Foram revistos, para refletirem a atual investigação sobre o desenvolvimento das crianças e sobre as práticas pedagógicas. Para cada indicador-chave foi concebido um “esquema de suporte ao desenvolvimento”, descrevendo as competências a desenvolver

nas crianças e como podem os professores apoiar a aprendizagem das crianças com diferentes competências e níveis de desenvolvimento (Epstein, 2012a). Esta ferramenta facilita a implementação individualizada do modelo.

Os seis indicadores-chave estruturam-se da seguinte forma (Epstein, 2012a):

1. Iniciativa na exploração do mundo: indicadores-chave que se relacionam com a curiosidade, independência e autorregulação das aprendizagens, interação com materiais, ações e ideias;
2. Planificação: relaciona-se com os planos feitos pelas crianças (tomada de decisões, expressão das escolhas e intenções baseadas nos interesses) de complexidade crescente ao longo da escolaridade;
3. Compromisso: as atividades devem estar focadas nos seus interesses, para que as crianças desenvolvam a capacidade de se comprometerem e sejam determinadas e concentradas na prossecução dos seus compromissos;
4. Resolução de Problemas: prende-se com a flexibilidade e inovação na resolução de problemas. É normal progredir-se através da tentativa e erro.
5. Utilização dos recursos: exploração do mundo com vários recursos (incentivo à colocação de questões, à exploração de ideias);
6. Reflexão sobre as suas experiências: as crianças têm que desenvolver-se na capacidade de chegar a conclusões acerca de pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, etc...

A “Abordagem à Aprendizagem” (Epstein, 2012b) prende-se mais com o “«como as crianças aprendem» do que com «o que aprendem»” (Hyson, 2008) até porque o modelo preconiza que “as crianças aprendem fazendo” (Fewson, 2008, p. 10). A “Abordagem à Aprendizagem” é o primeiro tópico da nova estruturação do modelo, para “sublinhar que as crianças produzem as suas próprias experiências educativas em todos os domínios” (Epstein, 2012a, p. 8). De acordo com Ross Thompson (2002), quando a criança é curiosa, interessada e confiante na descoberta das respostas para as suas questões, estão mais capazes de beneficiar das oportunidades de aprendizagem da leitura, da matemática e de todas as outras áreas. Isto reflete-se no seu progresso tanto no 1.º ciclo como posteriormente.

Em Portugal, este modelo foi inicialmente contextualizado pela Professora Cristina Figueira, da Escola Superior de Educação de Setúbal, nos anos 80 (Figueira, 1990). Mais tarde, uma equipa de professores do Instituto da Criança, da Universidade do Minho, também trabalhou sobre este modelo, no âmbito do “Projeto Infância: Contextualização de Modelos de Qualidade” (integrando a descrição da implementação em algumas turmas, no distrito de Braga), sendo a equipa coordenada pela Professora Júlia Oliveira-Formosinho.

É determinante destacar que o modelo *High/Scope*, presente em mais bibliografia relacionado com a Educação Pré-Escolar, está implementado,

com o mesmo nível de qualidade, na escolaridade básica, baseando-se nas componentes centrais do modelo, implicando aprendizagem participativa/ativa;

mudanças no espaço de aprendizagem; autêntico suporte na relação adulto-criança; abordagem de resolução de problemas aplicada à resolução de conflitos; e consistente rotina diária, incluindo a sequência planejar-fazer-rever (Fewson, 2008, p. 10).

A implementação do modelo *High/Scope* na escolaridade básica é descrita por diversos investigadores (Fewson, 2008; Kruse, 2003), sendo os componentes e princípios semelhantes ao modelo aplicado à educação pré-escolar.

Por outro lado, é também de referir que podemos considerá-lo um modelo de Pedagogia Diferenciada, na medida em que “o modelo *High/Scope* permite aos professores a adaptação das atividades e interações aos interesses e necessidades de cada criança” (Epstein, 2012a, p. 6). Aliás, este modelo pretende conduzir a “uma mudança do ensino centrado no professor para a aprendizagem centrada no aluno” (Fewson, 2008, p. 10).

Porém, o professor continua a ter um papel determinante. Epstein (2007) refere-se a “ser um professor intencional”, dizendo que o

ensino intencional significa que os professores agem tendo em mente os objetivos que se prendem com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ... os professores precisam de conhecer quando usar uma dada estratégia para acomodar diferentes percursos de aprendizagem, de acordo com a individualidade das crianças e os conteúdos específicos que querem fazer aprender (Epstein, 2007, p. 1).

O modelo *High/Scope* propõe um quadro geral de organização das atividades, adaptado à turma com que se trabalha. “A coisa mais importante que queremos que as crianças aprendam é, provavelmente, que todos somos iguais em muitos aspetos e todos somos diferentes noutros aspetos e que tais diferenças são normais” (Brickman & Taylor, 1996, p. 184).

Tretjack (2010), ao apresentar sugestões de gestão da sala de aula, considerando a diversidade, lembra-nos que

as nossas comunidades são compostas de indivíduos e grupos que representam um amplo leque de experiências, competências e conhecimentos prévios. A diversidade é refletida, na nossa sala de aulas, nas crianças das diversas proveniências culturais, raciais e etnias; com diferenças físicas e de conhecimentos prévios; com estruturas familiares e meios socioculturais diferentes; com diferentes experiências linguísticas; com um conjunto de características individuais que fazem de cada criança uma criança única (p. 9).

De acordo com a abordagem do modelo *High/Scope*, “as crianças têm oportunidade de fazer escolhas baseadas nos seus interesses individuais e no seu nível de desenvolvimento. Uma consistente, mas flexível, rotina diária dá às crianças uma sensação de controlo; e um espaço de aprendizagem organizado promove a independência” (Tretjack, 2010, p. 9), o que é favorável à diferenciação.

Aliás, como vimos nas páginas anteriores, o modelo nasce com preocupações com a igualdade de oportunidades educativas.

1.2.1.1. Objetivos.

É, genericamente, objetivo do Modelo *High/Scope* ajudar as crianças em diversos domínios (Espstein, 2003, p. 2):

- a serem autónomas, mais livres, capazes de tomarem decisões e expressarem o que sentem e pensam; a serem criativas, pacíficas e que sabem relacionar-se com os outros;
- a tornarem-se independentes, responsáveis e seguras, assim como preparadas para um bom desempenho escolar;
- a aprenderem a planear muitas das suas atividades, levá-las a cabo e trocarem ideias e experiências com outras crianças e seus professores sobre o que fizeram;
- a aprenderem, através da interação ativa com outras pessoas, com matérias, acontecimentos e ideias;
- a adquirirem conhecimentos e competências em áreas importantes do desenvolvimento humano, como a representação recreativa, a língua, iniciativa e relações sociais, movimento, música, classificação, seriação, Matemática, espaço e tempo.

Pretende potenciar-se, em suma, através deste modelo, as áreas do desenvolvimento cognitivo, socioemocional e psicomotor, concebendo a criança como um todo (Espstein, 2003, p. 2).

1.2.1.2. Enquadramento Teórico.

A influência do Construtivismo Piagetiano

A teoria piagetiana e dos seus seguidores, tais com Hunt, Flavel e Ginsburg influenciaram a conceção curricular atual do modelo *High/Scope* (Hohmann & Weikart, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007), designadamente ao defender que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento; que a construção dos conhecimentos não é estática, mas efetua-se através de ações; que as ações da criança devem ser interpretadas como desenvolvimento das estruturas mentais.

As pesquisas de Piaget tiveram como principal objetivo o estudo do conhecimento, nos seus processos de desenvolvimento. Os grandes princípios por ele definidos, à volta da ideia de que o saber se elabora através da construção, na relação ativa do sujeito com o ambiente, e não por meio da reprodução passiva (Morgado, 2005), são elementares para a compreensão da sua teoria do funcionamento cognitivo das crianças e, neste estudo, da influência que teve no modelo *High/Scope*.

Piaget salienta a importância de “descobrir e respeitar os interesses dos alunos, dando-lhes a possibilidade de interagir com um leque suficientemente alargado de áreas de saber” (Morgado, 2005, p. 30), neste processo de construção do saber.

Abordou o desenvolvimento do pensamento lógico da criança no “estudo da génese das estruturas lógicas e a elaboração das categorias do pensamento” (Piaget, 1981, p. 21). O desenvolvimento não é automático, nem uma qualidade inata, mas construído pelo sujeito, em interação com o ambiente, com o mundo físico e social, sendo indissociável a experiência sensorial do raciocínio.

Piaget não se identifica com um neobehaviorismo nem com um maturacionismo, indicando que a questão central é a da formação contínua de novas estruturas, que não estariam à partida formadas no próprio sujeito (Piaget, 1978).

De acordo com o maturacionismo, é o mecanismo biológico de maturação que regula toda a forma de crescimento. A criança é portadora de estruturas que, naturalmente, dão início à construção do conhecimento e o seu desenvolvimento caracteriza-se por uma sucessão de estádios. O desenvolvimento mental processa-se numa ordem imutável, sem que o meio interfira de forma determinante. Neste sentido, a Pedagogia não teria um papel primordial na aprendizagem, uma vez que tudo estaria predeterminado (Perraudau, 1996).

De acordo com o behaviorismo, o conhecimento adquire-se através de um mecanismo de condicionamento relativo ao exterior. Neste sentido, no domínio da educação, o papel transmissor de saber pode ser desempenhado por um adulto ou por um outro meio (dicionário, computador, ficheiro autocorretivo, etc.) (Perraudau, 1996).

Quando apresenta os estádios de desenvolvimento da criança, Piaget não quer lançar as bases de um quadro normativo tipo maturacionista, mas apenas criar referências cronológicas que representam estimativas médias (Vermersch, 1979). Se ele descreve uma sucessão de etapas, põe sobretudo em evidência as estruturas que as caracterizam e mostra as ligações que as unem. O conceito de «estrutura» é um conceito-chave do pensamento piagetiano, englobando um sistema definido por prioridades em interação (Piaget, 1981).

A forma como se constrói o conhecimento é central nas pesquisas de Piaget. Para ele, a ação desempenha um papel determinante: “o instrumento de intercâmbio inicial não

é a percepção, tal como os racionalistas o atribuíram com demasiada facilidade ao empirismo, mas sim a própria ação na sua plasticidade bem maior” (Piaget, 1978, p. 12). Não se trata, no entanto, de uma ação reduzida ao nível da motricidade, mas sim de um ato mais complexo que ganha sentido na consciencialização que a criança efetua.

A ação, ato observável, encontra a sua pertinência na operação. As propriedades que definem a operação são a interiorização (capacidade de pensar a ação), a reversibilidade (possibilidade de fazer a ação e depois de a desfazer) e a articulação de diversas operações num agrupamento: a estrutura (Perraudau, 1996, p. 42).

A este respeito, convem clarificar que “ser ativo de modo cognitivo não se limita, como é evidente, a um qualquer tipo de manipulação; pode haver atividade mental sem manipulação, assim como pode haver passividade com manipulação” (Inhelder, Sinclair & Bovet, 1974, p. 44).

Meirieu (1991), na linha de Piaget, considera que o conhecimento se produz a partir da ação da criança sobre o objeto “mas, como esse conhecimento só é possível através da mediação da linguagem, o professor tem de criar condições para que essa linguagem possa desempenhar o seu papel: uma das principais condições será o trabalho em grupo” (p. 45).

Nesta perspetiva, a finalidade da educação é o desenvolvimento e, para tal, é necessário que se apoie a criança no processo de avançar para o estágio seguinte (processo educativo), oferecendo e criando-lhe espaços de troca e situações sociais e intelectualmente estimulantes, para que possa construir a sua autonomia intelectual, como autoconstrutora do seu conhecimento (Guerreiro, 2006).

1.2.1.3. Princípios.

São cinco os princípios básicos que formam o enquadramento da abordagem educativa *High/Scope*: Aprendizagem pela Ação, Rotina Diária, Interação adulto-criança, Ambiente de Aprendizagem e Avaliação (Fewson, 2008; Murphy, 2012;).

O seguinte diagrama, intitulado “Roda da Aprendizagem”, inclui estes 5 princípios e serve de orientação aos profissionais envolvidos na abordagem *High/Scope* (HSERF, 2009, anexo):

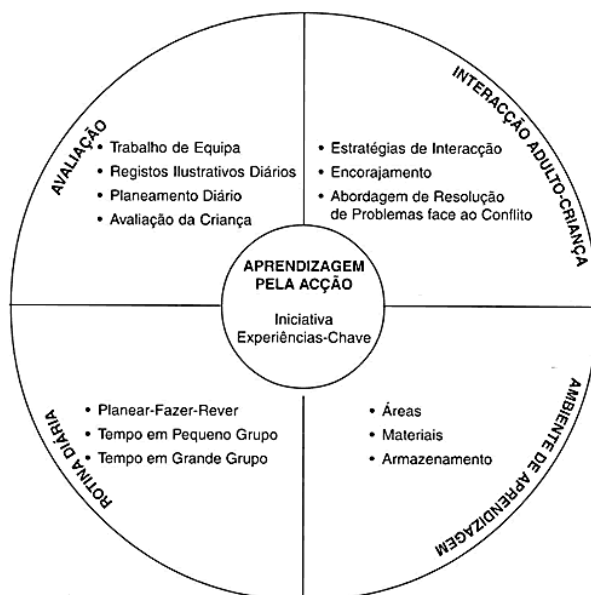


Imagem 1 – Diagrama “Roda da Aprendizagem”. Fonte: HSERF, 2008, anexo

Podemos dizer que os princípios centrais do modelo *High/Scope* assentam na convicção de que as “experiências de aprendizagem para crianças devem ser ativas, isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias” [e] “o papel do adulto não é dirigir

ou controlar este processo de aprendizagem, mas apoiá-lo” (Brickman & Taylor, 1996, pp. 3-4).

As atividades são desenvolvidas em pequeno grupo (Epstein, 2009) e grande grupo (Marshall, 2009), assentes nas decisões e realizações individuais e coletivas. Deste modo, para além de promover a autonomia de cada criança, promove também a cooperação e a interação grupal. “É importante desenvolver relações positivas na sala de aula e construir uma comunidade que desenvolva a aprendizagem e o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo” (Marshall, 2009, p. 8).

Aprendizagem pela Ação.

A abordagem educativa *High/Scope* enfatiza a "aprendizagem ativa participativa" (Brickman & Taylor, 1996; Epstein, 2007; Fewson, 2008). Aprendizagem ativa significa que os estudantes têm experiências de aprendizagem com pessoas, objetos, eventos e ideias (Epstein, 2007). Os interesses e escolhas das crianças estão no cerne do modelo. Eles constroem o seu próprio conhecimento através da interação com o mundo e com as pessoas à sua volta. São as crianças que dão o primeiro passo no processo de aprendizagem, fazendo escolhas e seguindo os seus planos e decisões. Espera-se que os professores prestem apoio ao desenvolvimento físico, emocional, intelectual (Epstein, 2012). Em configurações de aprendizagem ativa, os adultos expandem o pensamento das crianças, com diversos recursos e nutrindo as interações: expandem a capacidade de pensar independentemente, assim como a curiosidade e o desejo de aprender (Gainsley, 2003a; 2003b, 2004).

Para tal, é necessário que a criança disponha de um meio rico em materiais e interações estimulantes, para que se desencadeiem experiências ativas que promovam o conhecimento do mundo que a rodeia (Vogel, 2012).

O modelo *High/Scope* tem como característica principal a sua intencional promoção da aprendizagem ativa, ou seja, acredita que as vivências diretas e imediatas, no dia-a-dia da criança, são muito importantes, se ela retirar delas algum significado, através da reflexão. O poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal que geram as experiências-chave. “As crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem” (Brickman & Taylor, 1996, p. 4).

A aprendizagem ativa pressupõe que a criança escolhe o que vai fazer, que há muitos materiais que podem ser utilizados de diversas maneiras pelas crianças e que esta é livre de manusear os objetos livremente (Fewson, 2008; Vogel, 2012; Epstein, 2003). Ao utilizar e manusear os materiais, a criança é incentivada a descrever o que está a fazer. O adulto deve reforçar positivamente as soluções e a criatividade da criança (Gainsley, 2008).

Ao dar-se às crianças a possibilidade de escolha, está a garantir-se o seu interesse. “Quando as crianças estão interessadas nalguma coisa, é mais provável que aprendam algo de novo e que permaneçam interessadas no que estão a fazer” (Brickman & Taylor, 1996, p. 13). Ao descobrirem que podem fazer planos e executá-los até ao fim e que não há fórmulas mágicas para fazer as coisas, mas apenas problemas para resolver, as crianças ganham autoconfiança. Por outro lado, tomando decisões e resolvendo problemas, as crianças desenvolvem a sua independência e “aprendem a não depender demasiado dos

adultos para saberem como fazer, quando fazer ou porque fazer” (Brickman & Taylor, 1996, p. 13).

Através da aprendizagem ativa as crianças constroem um conhecimento que as ajuda a encontrar sentido no seu mundo. Assente na convicção de que as crianças aprendem melhor seguindo os seus próprios interesses e metas, estimula-se para que escolham, em cada dia, as atividades e os materiais que vão utilizar. Exploram-nos, levantam perguntas, procuram respostas, resolvem problemas e interagem com os seus companheiros (Gainsley, 2008).

Podemos, portanto, dizer, em síntese, que a abordagem da aprendizagem, à luz do modelo *High/Scope*, considera que “através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 5).

As crianças planificam, realizam e avaliam as suas atividades, o que vai desenvolvendo o pensamento e a aprendizagem da criança (Murphy, 2012; Fewson, 2008, Epstein, 2003).

O ambiente é fundamental para uma boa aprendizagem. O modelo *High/Scope* propõe uma certa disposição e uso de mobiliário e equipamento organizados em áreas de interesse, claramente definidas. Isto permite às crianças localizar materiais, utilizá-los e recolocá-los no seu lugar para o uso dos companheiros. As salas estão divididas em áreas de interesse (Vogel, 2012; Fewson, 2008).

Os cinco princípios da Aprendizagem Ativa, podem sintetizar-se em (adaptação a partir de Epstein, 2007):

1. Materiais: o modelo defende a disponibilização abundante de diversos materiais, apropriados à idade;
2. Manipulação: as crianças manipulam, examinam, combinam e transformam materiais e ideias;
3. Escolha: as crianças escolhem os materiais, mudam-nos e constroem-nos, planejando as atividades de acordo com os seus interesses e necessidades;
4. Linguagem: as crianças descrevem o que fazem e aprendem; comunicando verbal e não verbalmente.
5. Adultos construtores de andaimes: os adultos apoiam as crianças ao seu nível, ajudando-as a avançar para o estágio seguinte.

Experiências-chave.

As experiências-chave, propostas pelo modelo, são organizadas de acordo com as áreas curriculares — Língua e Literacia, Matemática, Ciência, Expressão Dramática e Música e Movimento Rítmico —, definem o alcance e sequência de conceitos-chave e competências para as crianças (Gainsley, 2008). Porém, o modelo é compatível e deve ser adaptado ao desenho curricular de cada país, para cumprir os requisitos curriculares legalmente instituídos (Epstein, 2008). Essas experiências-chave guiam o ensino e a avaliação em cada área (Fewson, 2008; Epstein, 2010). O professor usa as experiências-chave nas suas próprias observações das crianças para planear as atividades dos pequenos grupos, focando conceitos e competências em cada área temática (Epstein, 2008; Marshall, 2009; Kruse, 2006). A grande maioria das atividades propostas pelo modelo

pressupõem que as crianças possam trabalhar com materiais manipulativos; aplicam competências para resolver problemas práticos; e aprendem a comunicar os resultados dos seus esforços numa variedade de formas (Vogel, 2012). Muitas experiências exigem trabalho cooperativo e de utilização eficaz das competências de comunicação. Os professores também incentivam as crianças a usar importantes conceitos e competências durante as atividades programadas pelas crianças que ocorrem durante o tempo de trabalho e outros segmentos da agenda são programados (Epstein, 2003, 2008).

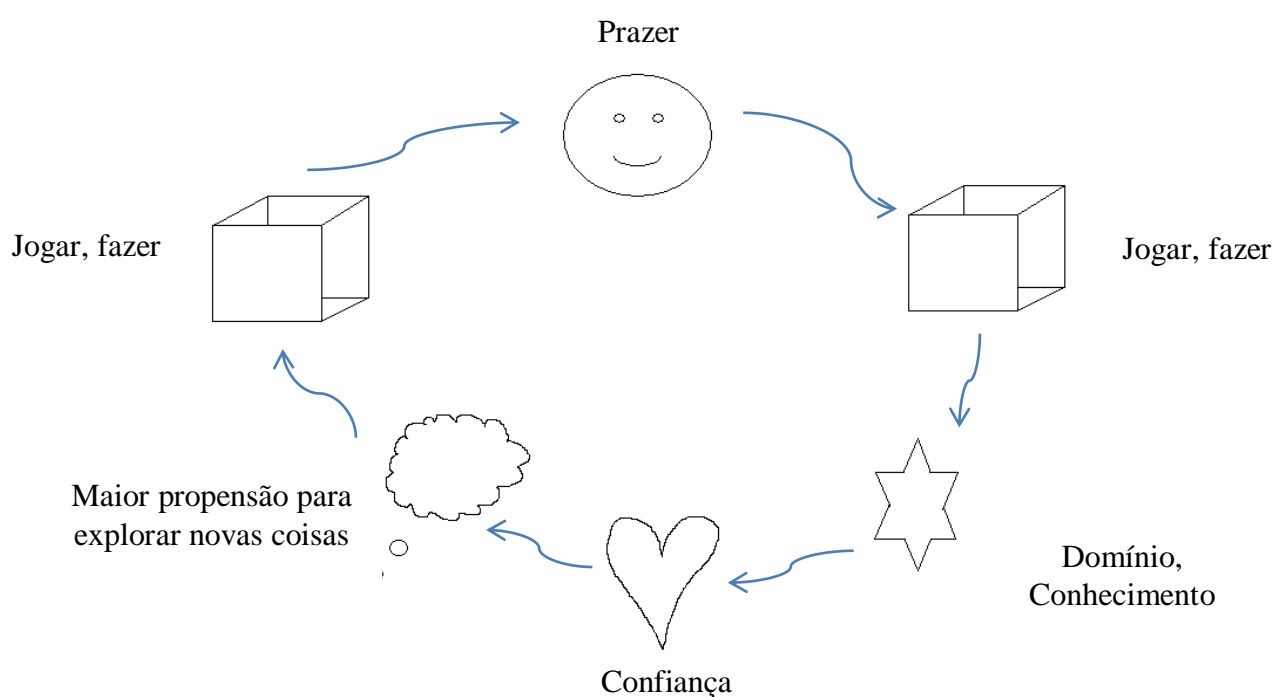


Imagem 2 – Diagrama “Ciclo da Aprendizagem” (Adaptado por Gomes, Mário) Fonte: HSERF, 2008, anexo

1.2.2. Análise do modelo.

A análise do modelo será feita segundo quatro dimensões: a sintaxe, o sistema social, os princípios de reação e os sistemas de apoio, tal como proposto por Joyce e Weil (1985).

“A sintaxe das fases do modelo descreve o modelo em ação” (Joyce & Weil, 1985, p. 26), com a apresentação das estratégias que são postas em marcha, as sequências e as fases. Enquanto na parte sobre “o Sistema Social descreve os papéis do professor e dos alunos e as relações e tipo de normas que prevalecem” (p. 27), no que toca aos “Princípios de reação, [estes] são princípios que nos dizem como atender ao aluno e como responder ao que faz” (p. 27). Relativamente ao “Sistema de apoio” referimo-nos à descrição das condições necessárias para a sua existência. Por fim, apresentamos os “Efeitos didáticos e educativos”, diretos e indiretos, respetivamente.

1.2.2.1. Sintaxe.

Rotina ou Agenda Diária

A rotina do modelo *High/Scope* estrutura-se segundo uma sequência de acontecimentos previsíveis, constantes e estáveis, possibilitando que as crianças beneficiem de “um ambiente descontraído” (Kruse, 2003, p. 2) e que haja “liberdade de escolha” (idem).

Cada dia segue uma consistente agenda, cuidadosamente planeada para incluir experiências de aprendizagem individuais, em pequenos grupo e em grande grupo e um equilíbrio entre as atividades planeadas pelo professor e as planeadas pela

criança. Cada dia inclui o tempo de planejar-fazer-rever, pelo menos uma hora ou mais, em que cada criança planifica, executa e reflete sobre as suas próprias escolhas. O trabalho em pequenos grupos é planeado pelo professor à volta de conteúdos específicos na maioria das áreas (Fewson, 2008, p. 11).

Os interesses das crianças também são tidos em consideração, devendo ser questionadas, para que possam fazer escolhas, podendo seguir os seus interesses enquanto desenvolvem competências nas diversas áreas (Epstein, 2003).

“A rotina não dita a atividade da criança, mas organiza-lhe o dia, procurando fazer emergir a iniciativa da criança, pedindo-lhe que determine as suas metas, que lhes dê continuidade e que reflita sobre elas nos vários tempos em que se divide” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 60).

A agenda diária deve adequar-se às características da turma: “é flexível, oferecendo a suficiente segurança, independência e estímulo para ir de encontro às necessidades de todas as crianças ...; possibilita que a criança escolha de uma larga variedade de atividades ...; promove o desenvolvimento de todas as crianças ...; implica a existência de materiais suficientes para apoiar o desenvolvimento das atividades” (Kruse, 2003, p. 2).

Momentos da rotina diária

Na sala de aula *High/Scope*, regra geral, existem os seguintes momentos da rotina diária:

Tempo de acolhimento ou roda de boas vindas

É o momento em que as crianças chegam à escola e se sentam em grupo, falando de acontecimentos significativos. É um momento de forte interação com as outras crianças e com o professor, momento que também é aproveitado para planejar o dia (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 2007).

Planejar-fazer-rever

Esta sequência “é única na abordagem *High/Scope*” (Epstein, 2003, p. 4). Inclui 10 a 15 minutos em pequeno grupo durante o qual cada criança planeia o que quer fazer durante o tempo do planejar-fazer-rever (a área a visitar, materiais que vai usar, e com que colegas); uns 45 a 60 minutos de trabalho individual para executar os seus planos; e, depois 10 a 15 minutos, em pequeno grupo para rever com o adulto e com outras crianças o que fez e o que aprendeu. Entre o «fazer» e o «rever», a criança limpa e arruma todos os materiais utilizados. Geralmente, à medida que a criança vai crescendo e se vai adaptando ao modelo, maiores e mais detalhados são os planos e as revisões (Epstein, 2003).

Fewson (2008), ao descrever a utilização do modelo *High/Scope*, refere que o tempo “planejar-fazer-rever” na escolaridade básica é baseado nos mesmos princípios que o “planejar-fazer-rever” da Educação Pré-Escolar, mas apresenta exemplos de registos que

cada criança pode fazer, em cada um dos momentos do planejar-fazer-rever (inicialmente utilizando o desenho e, gradualmente, passando a apenas escrito).

As crianças, regra geral, estão motivadas durante o tempo «fazer», porque estão a realizar as atividades que lhes interessam. Elas podem seguir os seus planos iniciais mas, muitas vezes, à medida que estiverem envolvidas na ação, os seus planos podem mudar completamente (Gainsley, 2008).

Na fase do «rever», o professor deve incentivá-las a rever as suas experiências. Isto não significa que elas tenham que contar de forma oral todos os passos que deram dentro da área onde estiveram a fazer o que havia sido planeado. É, acima de tudo, uma oportunidade para fazerem uma revisão da sua experiência e do que acham que aprenderam (Epstein, 2007).

Quando as crianças falam sobre os seus projetos, os põem em prática e refletem sobre eles, estão num triângulo que tem por objetivo fortalecer os interesses, as iniciativas e as competências. Planejar é importante porque estimula as crianças a articularem as suas ideias, escolhas e decisões, promove a autoconfiança e o seu sentido de controlo, leva ao envolvimento e concentração na brincadeira e apoia o desenvolvimento de atividades lúdicas progressivamente mais complexas (Mitchell, 2008).

Tempo em pequenos grupos.

Mitchell (2008) explica-nos que, durante este tempo, um pequeno grupo de crianças, “idealmente seis a oito” (Epstein, 2003, p. 4) reúnem-se com um adulto, para experiências com materiais e para resolução de problemas. Embora o professor possa

escolher um pequeno grupo de atividades para enfatizar uma ou mais áreas de conteúdos, as crianças são livres para utilizar os materiais, da forma que quiserem, durante este tempo (Mitchell, 2008).

O trabalho em pequeno grupo é planejado pelo professor à volta de determinado conteúdo, nas diversas áreas, devendo apelar a atividades cooperativas de incentivo à coesão de grupo (Epstein, 2009b).

Tempo de grande grupo

O tempo de grande grupo constrói um sentido de comunidade. São os momentos em que toda a turma se reúne para atividades de Música e Movimento Rítmico, Expressão Dramática, Leitura, momentos de comunicações e outras experiências partilhadas. Neste tempo, as crianças têm muitas oportunidades de fazer escolhas e desempenhar o papel de líder (Biddle, 2010; Epstein, 2003, p. 4).

O modelo *High/Scope* permite o cruzamento com a metodologia de trabalho de projeto, em que se podem conciliar atividades autoiniciadas pelas crianças e atividades planeadas pelo adulto. Um projeto é a exploração em detalhe de um assunto ou tópico realizado por um grupo de crianças ou por uma criança em conjunto com o professor (Epstein, 2007). O trabalho de projeto permite discussão e debate, trabalho de campo, representação (desenho, pintura, escrita, representação gráfica, role-play, drama, etc.), exposição (seleção e organização da documentação). Normalmente são consideradas três

fases na metodologia de trabalho de projeto: (1) planeamento e início; (2) progresso e desenvolvimento; (3) consolidação e finalização (Gainsley, 2008).

Tempo de exterior

As crianças e o professor passam pelo menos 30 minutos fora da sala de aula todos os dias, para jogar ao ar livre, sem as limitações das quatro paredes. Eles sentem-se livres para fazer grandes movimentos e experiências com as suas vozes. As crianças correm, escalam, pulam, gritam e cantam com energia (Mitchell, 2008; Epstein, 2003).

Transições

As transições são os minutos entre os blocos do dia, bem como a chegada e a partida. O objetivo é fazer transições sem problemas para o próximo segmento do dia. As transições também fornecem oportunidades significativas de aprendizagem. Sempre que possível, dar-se-á às crianças a oportunidade de escolha sobre como fazer a transição. Por exemplo, podem escolher tempo de pequenos grupos. Com uma rotina diária consistente, as crianças sabem o que vai ter lugar no próximo momento (Mitchell, 2008; Epstein, 2003).

Alimentação e repouso

As refeições e pequenos lanches permitem desfrutar de alimentos saudáveis num ambiente social e calmo. O principal objetivo é a criação de um momento de convívio saudável e sentido de comunidade (Mitchell, 2008).

Além da proposta, de resto estruturante, no modelo *High/Scope*, há pequenas sugestões genéricas, de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, nas diversas áreas do saber. São disso exemplo, as que seguidamente de apresentam, no âmbito da Língua, da Matemática, das Ciências e dos Estudos Sociais.

A comunicação escrita.

O modelo sugere a utilização de um quadro de mensagens diárias. Este quadro permite a partilha de ideias, sendo um incentivo à escrita, à leitura e à conversação. Neste quadro, as crianças escrevem informações, sugestões, críticas, agradecimentos, tudo o que quiserem partilhar com a turma (Gainsley, 2007).

Outra estratégia é a utilização do momento da leitura: do professor para a turma, de alunos para a turma, em pequenos grupos, a pares, individualmente. Constitui um momento importante de treino da leitura e de enriquecimento do vocabulário. Estes momentos são de extrema importância e devem ser incentivados, até ao ponto máximo de os alunos tomarem a iniciativa de ler para a turma trechos de livros que andem a ler, fora da escola, mas que desejem partilhar com a turma (Hohmann & Adams, 2008; Escobar, 2013).

A aprendizagem da Matemática.

No desenvolvimento de competências, no âmbito da Matemática, é importante a sequencialidade. “Cada atividade de Matemática é criada para garantir o desenvolvimento de todas as crianças em todos os níveis, em para atingirem o sucesso e terem experiências de aprendizagem significativas. ... A progressão é construída em cada atividade e na relação com outras atividades, permitindo que a criança evolua num *continuum*” (Epstein, 2008, p. 1).

A aprendizagem sequencial é importante, sendo importante assegurar que a crianças em diferentes estádios de desenvolvimento correspondem estratégias de ensino adequadas (Neil, 2011).

A aprendizagem da Matemática desenvolve-se nas seguintes áreas de conteúdo: sentido de número e operações, medidas, geometria, álgebra e análise de dados (Epstein, 2008, p. 2).

É comumente aceite que o desenvolvimento da aprendizagem da Matemática “não pode ser fortuito ou aleatório” (Epstein, 2007): deve assegurar que se elevam a “níveis sofisticados de construção de ideias, de reconhecimento e uso de relações para resolverem problemas e conectar as novas aprendizagens com as anteriores” (NCTM, 2000, p. 6). Isto implica que “o currículo seja coerente e compatível, que haja relação entre as aprendizagens e que a aprendizagem seja sequencial” (NAYEC e NCTM, 2002), beneficiando as crianças através desse planeamento sequencial (Clements, 2004). Para tal, é fundamental “usar o conhecimento inicial das crianças, para que elas construam progressivamente mais avançados conhecimentos e, simultaneamente, a sua perceção matemática faça sentido” (Campbell, 1997, p. 106).

No modelo *High/Scope*, “os professores são incentivados a tomar atenção às ideias das crianças, sendo o seu papel, como professores, o de criar relações com essas ideias” (Epstein, 2008, p. 2).

As atividades em pequeno grupo podem ser adequadas para que as crianças foquem a sua atenção numa ideia. O professor pode observar o que a criança está a compreender ou não e apoiá-la na experiência de aprendizagem, de acordo com o seu próprio nível. A criança aprende quando ela mesma resolve as discrepâncias entre as suas

estratégias e conclusões e as estratégias e conclusões dos seus pares. Grupos mistos potenciam a aprendizagem em Matemática (Epstein, 2008).

Adequar as estratégias às crianças assegurará experiências de aprendizagem positivas e maximizará o potencial de cada criança. “Em sequências fixas, ao contrário, o professor pode seguir em direção a atividades de alto-nível, mas algumas crianças podem não conseguir acompanhar e ficar «perdidas» na implementação das seguintes atividades” (Epstein, 2008, p. 2).

A aprendizagem no campo das ciências.

Segundo a conceção deste modelo, as crianças exploram o mundo utilizando as mesmas técnicas que o adulto “cientista” usa: observação, identificação do problema ou questionamento, formulação de hipóteses, experimentação, análises dos resultados, conclusão e comunicação (HSERF, 2008).

Através da observação, sugere-se que a criança aprenda sobre o mundo físico, natureza, como as coisas funcionam e os seus limites. Na fase da observação, espera-se que ganhem sentido as aprendizagens e as novas descobertas. Sugere-se que as crianças criem um sistema de classificação, com categorias próprias do seu nível etário. Ao experimentar, a criança pode testar uma ideia e verificar se é verdadeira ou tentar soluções, para que resulte. Predizer é descrever a expectativa criada com as fases anteriores. A fase da apresentação das conclusões é uma fase importante na construção do conhecimento, antes da comunicação na escola e em casa, aos colegas e à família (Fewson, 2008; Epstein, 2008).

A avaliação.

O modelo valoriza a avaliação como estratégia para conhecer o nível em que cada criança se encontra na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências, para auxiliar a planificação das experiências-chave de aprendizagem. A avaliação deve ser feita, preferencialmente, em equipa (Epstein, 2003).

“Avaliar, na abordagem *High/Scope*, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 8).

A avaliação é feita diariamente e está integrada, inclusivamente, na sequência «planear-fazer-rever», de uma forma muito clara, para os alunos, sendo formalmente uma tarefa do professor e baseada nos seus registos de observação das crianças. Os professores deverão fazer um registo diário de notas ilustrativas, baseando-se naquilo que veem e ouvem quando observam as crianças. Cada professor vai anotando episódios importantes acerca do seu desenvolvimento. Implica construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança, de modo a aferir se está a evoluir para o estágio seguinte (Epstein, 2003).

O(s) professor(es) documentam os progressos através de dois métodos: recolhendo breves notas de episódios, gravação de observações das crianças e compilando produções em portefólios com amostras do trabalho e outros tipos de documentos que são demonstrativas do progresso. Estes métodos fornecem uma avaliação mais completa e equilibrada das crianças e dos seus progressos do que a tradicional realização de testes (Shipstead, 2008; Fox, 2005).

Existem, também, alguns instrumentos de registo do trabalho diário, com o objetivo de regular a ação das crianças e promover o desenvolvimento dos seus interesses (Guerreiro, 2006): mapas de registos (mapa de atividades, mapa de presenças, quadro de tarefas, diário e plano semanal) coletivos e individuais; as comunicações aos colegas ou à comunidade; as ocorrências significativas registadas no diário e reflexão realizada em Assembleia.

A fundação *High/Scope* desenvolveu dois instrumentos de avaliação, para apoiar o modelo: o COR (“*Child Observation Record*”), através do qual se avalia a criança através do registo das observações de experiências-chave; e o PIP (“*Projeto de Implementação do Programa*”) que permite observar, avaliar e verificar a exequibilidade da eficácia do projeto dentro da sala. O objetivo da avaliação é permitir adequar constantemente a prática e intervenção do professor às necessidades e interesses das crianças (Guerreiro, 2006; Fox, 2005).

O modelo preconiza a avaliação do desenvolvimento da criança com observações abrangente, em vez de testes restritos, usando o “*Child Observation Record (COR)*”, um protocolo de observação desenvolvido pela fundação que dá suporte ao modelo. Observando um vasto leque de comportamentos, ao longo de várias semanas ou meses, dá-nos uma imagem mais exata das verdadeiras capacidades da criança do que testes administrados numas sessões, usando os conteúdos das áreas como um quadro de registo diário de episódios, descrevendo o que as crianças fazem e dizem (Withrell, 2005). Duas ou três vezes por ano, devem rever-se esses episódios e avaliar cada criança ao mais alto nível que ele ou ela tem demonstrado até ao momento, em 30 pontos em seis áreas de desenvolvimento: iniciativa, relações sociais, criatividade, representação, movimento e

música, linguagem e alfabetização e lógica e matemática. A pontuação ajuda os professores na conceção de oportunidades de aprendizagem adaptadas ao seu nível de desenvolvimento. Em vez de só se dar uma pontuação resumo aos pais, os professores ilustram o que os seus filhos estão a fazer neste momento e como é que vai continuar a crescer, com partes de episódios registados (Guerreiro, 2006; Dluke, 2011).

O “*Projeto de Implementação do Programa*” (PIP) é um instrumento de avaliação dos níveis de implementação do modelo construído e editado pela Fundação *High/Scope*. Pode ser usado como ferramenta de avaliação, como ajuda na formação de professores que queiram implementar o modelo e, ainda, como um meio de assegurar um controlo de qualidade. Está organizado para observar e avaliar 30 itens, que são subdivididos em quatro secções (Guerreiro, 2006, p. 37):

1. Ambiente físico – neste item observa-se e avalia-se a organização do espaço, a variedade e riqueza de recursos e a sua organização;
2. Rotina diária – auxilia na observação e avaliação da rotina diária, que é implementada pelo adulto – a sua consistência, equilíbrio e as estratégias utilizadas para o planear-fazer-rever;
3. Interação adulto-criança – ajuda na observação e avaliação do papel do adulto na criação de situações que desafiem o pensamento da criança, na comunicação, no seu envolvimento nas atividades, etc.;

Interação adulto-adulto – refere-se à observação e avaliação do nível de interação entre os adultos (pessoal docente e não docente), que utilizam um trabalho em equipa, onde se partilha a responsabilidade na implementação do modelo, planificação e

avaliação, na relação com os encarregados de educação e na formação contínua (Esptein, 2003).

1.2.2.2. Sistema Social.

Adulto – Criança

Neste modelo, o professor é entendido como o promotor do desenvolvimento psicológico da criança.

Na abordagem que o High/Scope propõe (...) os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação. Creio que é isto que faz com que o programa tenha tão bons resultados (Hohmann & Weikart, 2007, p. 1).

A aprendizagem ativa depende, inequivocamente, da interação positiva entre os adultos e as crianças. “O papel do adulto não é dirigir ou controlar o processo de aprendizagem, mas antes apoiá-lo” (Brickman & Taylor, 1996, p. 4). Os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer os seus comentários e observações que considerem pertinentes, também apoiam e encorajam a criança nas suas descobertas e na solução de problemas. Desta forma a criança sentir-

se-á confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos (Fewson, 2008).

A interação adulto-criança cria na criança uma confiança e empatia que lhe permite expressar-se livremente e com confiança pois, como assinalam Hohmann e Weikart (2007), “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (p. 6). Esta forma de interação é sustentada pelo encorajamento da iniciativa da criança e dos grupos, estabelecendo-se relações verdadeiras com a criança e, pelo apoio do adulto, nas brincadeiras e na resolução de problemas que possam surgir.

Nesta conceção do papel do adulto, este deixa de determinar tarefas, técnicas e situações de aplicação estandardizadas para, partindo da teoria, construir a sua prática educativa com base na reflexão (Fewson, 2008; Biddle, 2010).

Por isso, pode “dizer-se que a criança se tornou decisivamente o motor central do programa e que se clarificou quer o papel do adulto quer o papel da teoria no programa curricular” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59).

Gestão do ambiente

O professor, no modelo *High/Scope*, evita a utilização da recompensa e punição para gerir os comportamentos, centrando-se na criação de um ambiente social positivo no qual as expectativas e os limites são claros. Os adultos ajudam as crianças a aprender a usar uma abordagem de resolução de problemas, a resolver dificuldades e conflitos. Os adultos esforçam-se em focar os pontos fortes das crianças, em vez das limitações e utilizam estratégias pedagógicas que se baseiam na motivação intrínseca para aprender (Epstein, 2003).

Os castigos não existem. Quando surge algum problema, incentiva-se a criança a encontrar soluções, que seja ela mesma a encontrá-las e a impô-las.

1.2.2.3. Princípios de reação.

O conflito é inevitável na vida das crianças. Elas precisam de desenvolver as capacidades de interpretar sinais sociais, de compreender outros pontos de vista e de aprender a adequar o seu comportamento às situações. Para ajudar as crianças a aprenderem a resolver os conflitos, o modelo defende que os professores treinem o uso de seis etapas para resolver problemas e resolver conflitos (Epstein, 2003; Hohmann & Weikart, 2007; Brickman & Taylor, 1996):

1. Abordagem calma, parando quaisquer ações ou linguagem ofensiva: uma maneira calma tranquiliza as crianças, dando-lhes a ideia de que as coisas estão sob controle e que tudo pode ser resolvido para satisfação de todos.

2. Reconhecer sentimentos: as crianças sentem necessidade de expressar os seus sentimentos, são incentivadas a exprimi-los e a pensar sobre possíveis soluções para o problema.

3. Recolher informação: os adultos têm que ter cuidado para não fazer suposições ou tomar posição. Solicita-se que deixem abertura para ajudar as crianças descreverem o que se passou nas suas próprias palavras.

4. Reformular o problema: usando as informações fornecidas pelas crianças, os adultos reformulam o problema, usando termos claros e simples.

5. Pedir ideias e soluções ao grupo: os adultos incentivam as crianças a sugerir soluções, ajudando a colocá-las em prática. As crianças aceitam melhor as suas ideias, em vez da imposição das ideias do adulto, dando assim às crianças a satisfação de ter resolvido o problema.

6. Dar seguimento e dar apoio quando necessário: os adultos ajudam as crianças a concretizar a solução, certificando-se de que ninguém permanece aborrecido. Se necessário, repetir uma ou várias etapas até que todas as crianças fiquem bem.

O Currículo

O currículo *High/Scope* não apresenta um conjunto estruturado e sequencial de tarefas e conteúdos, mas apenas um quadro geral que é utilizado para desenvolver um programa específico, adaptado ao grupo particular de crianças com o qual trabalham (Epstein, 2008, 2010). “Embora as linhas-mestras do curriculum sejam concretas e para aplicação prática, elas não determinam o programa do dia-a-dia: os detalhes dos materiais, do planeamento do tempo e das atividades de cada dia são elaboradas, caso a caso, pelo pessoal de cada programa” (Brickman & Taylor, 1996, p. 3).

Neste sentido, o modelo propõe que se organizem as experiências-chave em torno de cinco grandes áreas: Língua e Literacia, Matemática, Ciência, Expressão Dramática e Música e Movimento Rítmico (Epstein, 2003, 2012).

Os professores planificam as aulas em torno dos conteúdos definidos no Currículo Nacional, “em função do seu conhecimento sobre os princípios da aprendizagem ativa e das suas próprias observações dos interesses e competências das crianças, para planearem

trabalho em pequeno-grupo focando-se em conceitos e competências em cada uma das áreas curriculares” (Fewson, 2008, p. 11). São de destacar os projetos em que

as crianças trabalham com materiais manipulativos, aplicando as suas competências para resolver problemas e aprender a comunicar os resultados dos seus esforços em formatos variados. Algumas experiências requerem trabalho cooperativo e o uso de efetivas competências de comunicação. Os professores também encorajam as crianças a usar importantes conceitos e competências durante as atividades de iniciativa das crianças durante o tempo de trabalho em diversos segmentos da agenda (Fewson, 2008, p. 11).

A Socialização

O desenvolvimento das capacidades sociais, a par das cognitivas, ocorre por experiência direta, através da observação, exemplificação, tentativas e resolução de problemas (Epstein, 2012b).

A abordagem *High/Scope* à socialização organiza-se em torno de cinco capacidades: confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima (Brickman & Taylor, 1996). Estas capacidades vão-se desenvolvendo pela ordem apresentada, devendo cada uma delas ser consolidada antes que a seguinte se enraíze.

A **Confiança** é “a crença nos outros que permite à criança aventurar-se à ação, sabendo que as pessoas de quem depende lhe proporcionarão o apoio e o encorajamento necessários. Os adultos que trabalham com a criança sabem que a confiança é uma condição prévia – as crianças têm que estar confiantes antes de serem capazes de explorar e de aprender” (Brickman & Taylor, 1996, p. 15).

A **autonomia** é entendida como “a capacidade de independência e de exploração” e a **iniciativa** não é mais do que “a capacidade que a criança tem de começar uma tarefa e de a levar até ao fim. É a capacidade de avaliar uma situação e de atuar de acordo com o entendimento que tem dessa situação” (Brickman & Taylor, 1996, p. 16).

Relativamente à **empatia**, esta é a “capacidade que permite à criança compreender os sentimentos dos outros por os poder relacionar com os sentimentos que ela própria já experimentou. A empatia leva a criança a fazer amizades e a desenvolver um sentido de pertença” (Brickman & Taylor, 1996, p. 17).

“A confiança na própria capacidade de dar contributos positivos a outras pessoas ou situações” (Brickman & Taylor, 1996, p. 16) é a **autoestima**.

O modelo valoriza o desenvolvimento de competências sociais, relacionando essa missão com os Estudos Sociais (Epstein, 2012b) e com a aceitação da diversidade na sala de aula (Hirshbein, 2013; Tretjack, 2010).

1.2.2.4. Sistema de apoio.

Ambiente de Aprendizagem

O modelo atribui grande importância ao planeamento das atividades e à seleção dos materiais adequados, porque as crianças integradas num contexto de aprendizagem ativa, têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões (Murphy, 2012).

A sala de aula

De acordo com a abordagem *High/Scope*, “a sala de aula contém distintas áreas, de acordo com as suas funções. As áreas de aprendizagem diferem de ano para ano de escolaridade, de acordo com as idades das crianças” (Fewson, 2008, p. 10). A sala de aula é dividida em cinco ou mais áreas de “interesse” distintas, como, por exemplo, «Leitura e Livros», «Matemática», «Ciências», «Artes», «Jogos e Construções» e «Computadores» (Fewson, 2008; Vogel, 2012). Cada área é concebida em relação com as áreas curriculares e preparada para a iniciativa de aprendizagem dos alunos (Fewson, 2008).

Estas diferentes áreas contêm materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher para usarem conforme o que tinham planeado, para levar a cabo as suas atividades/tarefas. Quando a criança termina a tarefa que realizou, arruma devidamente no lugar os materiais que utilizou. Para que isto aconteça é necessário que todos os materiais se encontrem em prateleiras baixas, facilmente acessíveis e onde esteja colado uma etiqueta com o símbolo e nome do que a caixa contém.

Em cada área, uma larga variedade de materiais apelativos estão disponíveis, acessíveis às crianças, para que os possam usar e voltar a arrumar independentemente. A criança é livre para usar cada uma das áreas durante o tempo do planear-fazer-rever e tipicamente fazem rotação entre as diversas áreas durante as atividade planeadas pelo(s) professor(es) (Fewson, 2008).

Os Materiais

Na sala de aula, de acordo com a abordagem deste modelo, as crianças têm acesso a abundante e significativo material, para uso no cotidiano. “A variedade e disponibilidade permitem à criança direcionar as suas próprias descobertas e possibilita a aprendizagem de várias competências” (Fewson, 2008, p. 11). Fewson (2008), na sua descrição do modelo *High/Scope* na escolaridade básica, refere que mesmo com materiais semelhantes aos da escola tradicional, o uso e as funções desses materiais é diferente. “Por exemplo, os materiais de pintura, na sala de aula tradicional são usados com descrição durante específicas aulas de arte. Na sala *High/Scope*, estão acessíveis à criança, para o uso diário, como desejar, durante as atividades de aprendizagem” (Fewson, 2008, p. 11).

Neste ambiente, há uma variedade de materiais que podem ser usados de variadas formas, o que convida os alunos ao envolvimento pessoal, através de experiências educativas significativas. “Na sala de aula *High/Scope*, as crianças têm acesso a uma abundância de materiais significativos, para uso de acordo com a agenda diária. A variedade e a disponibilidade permitem que as crianças dirijam as suas próprias descobertas e se acomodem à variedade de competências a desenvolver” (Fewson, 2008, p. 11). Estes materiais estão disponíveis para a criança trabalhar ao longo do dia, assim como também durante o tempo de “planear-fazer-rever”. Por exemplo,

se o professor estiver a ensinar o conceito de padrão, em Matemática, os alunos podem ser encorajados a selecionar um conjunto de materiais para fazerem séries de padrões (exemplo: moedas, feijões, etc.), de qualquer área da sala. As crianças podem escolher e selecionar outros materiais (pincéis, rolo de fita, etc.) durante

as atividades de ciências quando lhe é pedido que comparem objetos, em termos de velocidade, num plano inclinado. Durante uma sessão de arte, quando lhes é pedido que usem lanternas para capturar sombras, as crianças podem selecionar materiais do ambiente e integrar como parte da aprendizagem (Fewson, 2008, p. 12).

Outros aspetos

Indicadores de implementação do Modelo *High/Scope*

A Fundação *High/Scope* publicou, na revista “Extensions” (HSERF, 2008), 10 sinais indicadores da implementação do modelo, numa adaptação da Associação Nacional para a Educação da Criança, que resumidamente se apresentam:

1. As crianças ocupam a maior parte do seu tempo a jogar e a trabalhar com materiais e com outras crianças; não estão sentadas, passivamente, durante longos períodos de tempo;
2. As crianças têm acesso a variadas atividades ao longo do dia, utilizando materiais de construção, materiais de pintura e de outras artes, puzzles. Não estão todos a fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo.
3. Os professores trabalham individualmente com a criança, com pequenos grupos e com toda a turma, diversas vezes, durante o dia. Não ocupam todo o tempo com toda a turma.
4. A sala está decorada com trabalhos originais realizados pelas crianças, com os seus próprios textos e histórias;

5. Os alunos realizam atividades de escrita, de Matemática e experiências, relacionadas com o seu contexto, incluindo animais, plantas, de que tratam;
6. As crianças trabalham em projetos e têm tempo para os explorar;
7. As crianças têm a possibilidade de brincar todos os dias, nunca sendo sacrificados os tempos de atividade de recreio fora da sala;
8. As crianças leem individualmente ou em pequenos grupos;
9. O desenvolvimento do currículo é baseado nas necessidades e interesses dos alunos. Os professores reconhecem que as crianças têm diferentes pré-requisitos, interesses e necessidades, não podendo aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo;
10. As crianças estão felizes, não choram frequentemente, por irem para a Escola.

Ready School

Fruto de anos de investigação, é desenvolvido o conceito de “Ready School”, que tem a ver com a escola assegurar que todas as crianças que entram nas suas portas desenvolverão ao máximo todas as suas potencialidades com alunos (Daniel-Echols, 2008; HSERF, 2006), e foi publicada uma lista de dez características de uma “Ready School” (Shore, 1998).

A Fundação *High/Scope* foi financiada para desenvolver uma ferramenta de avaliação da implementação dos princípios “Ready School”. Neste sentido, publicou uma edição com um conjunto de questionários de avaliação das diferentes vertentes da implementação do modelo, como forma de auxiliar na sua implementação e de aferição do nível de desenvolvimento do modelo (HSERF, 2006).

Este conceito de “Ready School” está fortemente conectado com a focagem do modelo na construção de ambientes de aprendizagem que concorram para o MÁXIMO desenvolvimento de TODOS os alunos.

Efeitos do modelo

O nascimento deste modelo, como o referimos, a propósito da sua origem, situa-se no Movimento da Educação Compensatória, com preocupações com a igualdade de oportunidades educacionais, chamando a atenção para a necessidade de se criarem condições promotoras da igualdade, através da igualdade de oportunidades económicas e sociais.

O sucesso da abordagem *High/Scope* tem sido documentada numa série de estudos (já referimos neste capítulo alguns deles), tendo sido validado inicialmente na década de 1980 pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos da América (Epstein, 2003). Os dados recolhidos sobre a abordagem incluem melhorias nas crianças no tocante à realização de testes de avaliação de níveis de alfabetização e aptidões. Também foram tidos em conta relatos de professores demonstrativos de melhorias nas habilidades para resolver problemas, tomar decisões e expressar-se criativamente (Epstein, 2003).

Como referimos, ao longo da descrição do modelo, é esperado que os adultos ajudem as crianças a aprender a fazer escolhas, a resolver problemas (James, 2012) e a optar por atividades que promovam o desenvolvimento intelectual, social e físico (Fewson, 2008). A investigação tem destacado que modelo tem efeitos positivos junto dos cidadãos que dele beneficiaram na sua escolarização, potenciando significativamente as oportunidades de vida (Schweinhart e Weikart, 1999; Evans, 1999; Peyton, 2005). De acordo com um dos mais destacados nomes do modelo, Ann Epstein, os estudos que têm comparado os resultados de crianças que beneficiam do modelo *High/Scope* com outras crianças, revelam um desenvolvimento superior as que têm experiência escolar neste modelo (Epstein, 2003, p. 2). Estudos a longo prazo têm revelado que, em adultos, quem

beneficiou de escolarização de acordo com a abordagem *High/Scope* tem profissões mais bem pagas (Epstein, 2003, p. 3).

2. Modelo do Movimento da Escola Moderna

O Modelo do Movimento da Escola Moderna (M.E.M.) foi sendo construído, ao longo dos últimos 50 anos, a partir da reflexão fundamentada na prática pedagógica dos membros do movimento que lhe dá o nome.

Pode ler-se no sítio da internet do M.E.M., em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>, que este movimento “surge a partir da atividade de seis professores que se constituíram, em fevereiro de 1965, num Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, impulsionado pelos cursos de aperfeiçoamento profissional de professores que Rui Grácio promoveu e dirigiu no Sindicato Nacional de Professores” (MEM, 2013).

Desde então, o modelo tem estado em desenvolvimento através da formação cooperada, da partilha e da investigação produzida pelos associados do movimento (González, 2000). São associados do M.E.M., atualmente, mais de dois mil profissionais de educação, dos diversos níveis de ensino, organizando-se por núcleos regionais. A associação tem como principal objetivo a formação contínua dos seus associados, segundo um sistema de autoformação cooperada (Pinto, 2008).

Para que melhor se compreenda o estado atual do modelo, começamos por fazer uma breve apresentação do movimento e da sua evolução histórica, bem como dos objetivos e princípios que lhe subjazem, realçando que o movimento pretende assumir-se como uma “alternativa de socialização democrática dos estudantes assente na organização e gestão cooperadas do trabalho curricular das turmas, entendidas pelo MEM como comunidades democráticas de aprendizagem” (MEM, 2013).

2.1. O Movimento da Escola Moderna.

Origem.

O Movimento da Escola Moderna encontra as suas raízes nas propostas pedagógicas de Freinet e na Pedagogia Institucional e, como afirma Nóvoa (1996), em personalidades como César Porto, Faria de Vasconcelos, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos e Adolfo Lima, entre outros, através da descoberta da Escola Nova e de algumas correntes da pedagogia liberal e republicana que influenciaram a escola portuguesa na primeira metade do século XX.

A partir do ano 50, os contributos de Maria Amália Medeiros, João dos Santos e Rui Grácio, entre outros, foram determinantes para a história do Movimento da Escola Moderna português que, segundo a interpretação de Nóvoa (1996), se confunde, a vários níveis, com a história da educação em Portugal.

O grupo inicial (Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica), constituído a propósito cursos de aperfeiçoamento profissional de professores, que Rui Grácio promoveu, “analisava e refletia sobre as suas práticas de ensino a partir de relatos apoiados nos trabalhos dos alunos, complementando essa atividade com a produção de instrumentos auxiliares do trabalho pedagógico e com a leitura e debate de textos promotores do seu desenvolvimento teórico” (González, 2000).

Em 1966, Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza assumiram, estrategicamente, no Congresso Francês da Escola Moderna, em Perpignan, a responsabilidade de integrar, com a discrição requerida pela vida sob ditadura, a Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (FIMEM). A intenção era

conseguirem apoio para o projeto que haviam empreendido e a que se associou a experiência dos professores do Centro Infantil Helen Keller, a que ambos pertenciam e onde se utilizavam já as técnicas Freinet (introduzidas com o estímulo de Maria Amália Borges antes desta partir para o Canadá em 1963) (González, 2000; MEM, 2013; Gomes, 2014).

Em 1974, começou a publicação do boletim (hoje revista) «Escola Moderna», com alguns números anuais e cujo objetivo é ser o veículo de comunicação e instrumento de intercâmbio de experiências entre os sócios (Henrique, 1992).

Apesar de o movimento se ter criado nos anos 50-60, apenas foi formalizado juridicamente em 1976 (Diário da República 26/11/1976).

O Movimento da Escola Moderna reorientou, desde os anos oitenta, o seu trabalho de formação cooperada e o respetivo modelo pedagógico de intervenção escolar para uma perspetiva comunicativa e sociocultural, decorrente dos trabalhos de Vygotsky, Bruner e outros (González, 2000).

No início do ano letivo de 2001/02, o MEM foi reconhecido como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública (Diário da República, II série, n.º 226 de 28 de setembro de 2001) e em maio de 2004, no âmbito das comemorações do 30.º aniversário do 25 de Abril, agraciado com o título de Membro-Honorário da Ordem da Instrução Pública (Diário da República, II série, n.º 46 de 19 de outubro de 2004).

Atualmente, o Movimento da Escola Moderna propõe um modelo que é reconhecido pelas instituições universitárias portuguesas e estrangeiras, fruto dos resultados positivos obtidos na aplicação prática e cientificamente fundamentada, como modelo de autoformação cooperada e modelo pedagógico, na formação contínua de professores (Grave-Resendes & Soares, 2002).

O sistema de formação cooperada e o modelo pedagógico, que os professores vão construindo, têm sido divulgados na Revista Escola Moderna, através do relato de práticas e de outros artigos, e objeto de vários trabalhos de investigação, designadamente no âmbito de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento (Niza, 2011; Mestre, 2010; Neves, 2011; Lousada, 2008).

O Sistema de Formação Cooperada.

A formação dos membros do MEM tem por base um sistema de autoformação cooperada (Grave-Resendes & Soares, 2002) fundamentado numa “filosofia que, por um lado, assume uma perspetiva de autoformação e de cooperação entre iguais e, por outro, tem como objetivo a construção de um modelo pedagógico em que as práticas escolares visam a coerência com os princípios que defende” (González, 2002, p. 42). Para essa formação, o M.E.M. organiza e dinamiza Grupos de Formação Cooperada, Sábados Pedagógicos, Congressos Anuais e Encontros de Formação.

Grupos de Cooperação Formativa (“Grupos Cooperativos”)

São espaços privilegiados de formação onde grupos de sócios (MEM, 2013):

- avaliam e planificam as suas práticas de intervenção escolar;
- constroem e partilham instrumentos de trabalho didático/pedagógico;
- realizam a reflexão e o aprofundamento teórico das práticas à luz dos contributos das Ciências da Educação.

Sábados Mensais de Animação Pedagógica (“Sábados Pedagógicos”)

A organização dos Sábados Mensais de Animação Pedagógica fica a cargo da Comissão Coordenadora de cada Núcleo Regional. Podem organizar-se sob as formas de (MEM, 2013):

- Jornadas pedagógicas (temáticas);
- Apresentação simultânea de três relatos de práticas (pré-escolar, 1.º ciclo e 2.º/3.º ciclos, secundário e superior), seguidos de debate;
- Sessões Plenárias, com apresentação e discussão de um trabalho académico ou um tema de atualidade na política educativa.

Em setembro, em alguns dos Núcleos Regionais, as Comissões Coordenadoras promovem a realização de Jornadas Pedagógicas que correspondem a pequenos congressos regionais de apoio ao início do ano escolar.

Congresso Anual

O Congresso Anual tem lugar na segunda quinzena do mês de julho, organizado rotativamente pelos diferentes Núcleos Regionais, chamando à participação de todos os

membros do MEM a nível nacional e outros profissionais de ensino curiosos pelas propostas deste modelo (González, 2002). É o grande momento de mostra e de avaliação do trabalho realizado, ao longo do ano letivo nas escolas, na formação de professores e na investigação.

Encontros de Formação

Estes encontros, em complemento com o trabalho e a dinâmica desenvolvida nos grupos de cooperação formativa, podem considerar-se como a matriz fundadora do Movimento porque foi pelas atividades de formação que construiu o seu modelo isomórfico. Decorrem da convicção, sentida por esta comunidade de conhecimento e aprendizagem, de que se aprende na ação cooperada e pela criação de produtos culturais (textuais, experimentais, artísticos) (MEM, 2013).

Encontros da Páscoa

Realizam-se anualmente, na interrupção letiva da Páscoa, os Encontros da Páscoa. São encontros destinados a sócios que durante um dia e meio discutem assuntos relacionados com a vida associativa (formação, organização, ...) e refletem sobre temas específicos de atualidade profissional (MEM, 2013).

Para além do seu sistema de formação cooperada, o movimento publica uma revista trimestral intitulada “Escola Moderna”, dispõe de um Centro de Formação e de

um Centro de Documentação. Também faz divulgação de práticas e estudos sobre o Movimento no seu sítio da internet.

2.2. O Modelo do Movimento da Escola Moderna.

2.2.1 Introdução.

O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna português é um modelo sociocêntrico de organização cooperativa que vem sendo construído ao longo de mais de quarenta anos, através de uma interação permanente entre a prática desenvolvida pelos seus sócios e a partilha e reflexão sistemáticas no seio de grupos de aprofundamento teórico-prático (González, 2000; 2002).

Denomina-se de “modelo sociocêntrico” porque a “prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e dos espaços se fazem em cooperação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 41).

Através da prática e reflexão têm vindo a ser desenvolvidas estratégias metodológicas ativas e de diferenciação do trabalho pedagógico, fomentando a participação democrática dos educandos, tanto na vivência em cooperação da sala de aula, como nos diversos contextos da vida escolar.

Podemos considerá-lo um modelo de Pedagogia Diferenciada atendendo a que, a partir das necessidades e interesses dos alunos, partilhando com eles a gestão dos tempos, dos recursos e dos conteúdos escolares, este modelo tem, como finalidade, o envolvimento e corresponsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, com vista a uma maior qualidade educativa que se reflita, não só num aumento dos saberes dos alunos e no seu gosto de aprender, como num maior desenvolvimento pessoal e social

dos mesmos, através da prática de uma formação democrática para o exercício da cidadania (Niza, 2011; Rebelo, 2011; Louseiro, 2011).

2.2.1.1. Objetivos.

Um dos pontos centrais do modelo do MEM é procurar “envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem, no sentido da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo” (Santana, 1999, p. 117).

A clarificação do ponto de partida (a partir do currículo claramente explicitado, mobilizando os interesses e saberes prévios), são o arranque para o envolvimento dos alunos (Xarepe, 1992), para o que concorre também a instituição de circuitos de comunicação (Miranda, 2011). Simultaneamente criam-se condições para a estimulação do desenvolvimento da autonomia, da interajuda, da socialização, do sentido da responsabilidade e de cidadania, através da vivência de regras democráticas (Santana, 1999, 2000a).

Como explicita Sérgio Niza (1998a), neste modelo a ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores.

São objetivos do modelo do MEM (González, 2002):

- envolver os alunos na sua aprendizagem;
- desenvolver a consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo;
- articular as aprendizagens das diversas áreas curriculares;

- desenvolver vivências democráticas;
- desenvolver a autonomia, a interajuda, a socialização, o sentido da responsabilidade e da cidadania;
- diferenciar o trabalho dos alunos, na sala de aula;
- potenciar as aprendizagens cooperativas;

2.2.1.2. Enquadramento teórico.

A Aprendizagem Cooperativa

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais sugere explicitamente que o professor deve “criar condições para que o aluno possa cooperar de forma produtiva, na realização de tarefas em grupos” (DEB, 2001, p. 54).

A aprendizagem cooperativa é uma velha ideia, já referida no Talmude, onde se afirma que, para aprender, deve haver um companheiro de aprendizagem. Da mesma forma, o filósofo Séneca afirmava «qui docet discet», ou seja, ensinar é aprender duas vezes (Johnson & Johnson, 1983) e Johan Amos Comenius defendia que os alunos deviam beneficiar do ensino ministrado por professores e do ensino proporcionado por outros alunos, entendendo a escola como um «oficina de homens» (Leitão, 2006).

O MEM tem sido influenciado, como o podemos perceber, pelo sociocunstrutivismo, valorizando a aprendizagem cooperativa.

O Socioconstrutivismo

Algumas das ideias propostas por Vygotsky já foram apresentadas anteriormente, na perspectiva da influência exercida sobre as concepções atuais no campo da autorregulação da aprendizagem.

Queremos, agora, focar a sua perspectiva sobre a aprendizagem cooperativa.

Vygotsky (1995) salienta a importância da experiência partilhada, do diálogo e da colaboração, concebendo, desse modo, a aprendizagem como um processo de trocas e, portanto, necessariamente social. Para Vygotsky (1993; 1995) a construção do conhecimento manifesta-se na e pela interação social, e deve ser um processo transparente, inteiramente possível de ser observado e comungado por todos aqueles que participam na situação. É essa visibilidade que amplia a capacidade cognitiva individual porque abre espaço para a tomada de consciência e decorrente realização em conjunto daquelas tarefas que o indivíduo não é capaz de realizar sozinho (Pinto, 2008). Vista assim, a interação com o adulto ou pessoa mais experiente assume um caráter estruturante pois além do apoio efetivo, fornece ajuda para a atividade cognitiva (Palangana, 1994).

Princípios da Aprendizagem Cooperativa

Bertrand (1992) enumera alguns princípios da aprendizagem cooperativa, entre eles: a) a cooperação – a sinergia entre alunos que trabalham em conjunto num projeto faz com que aprendam mais; b) a flexibilidade – traduz-se na adaptabilidade a circunstâncias, alunos, culturas, regiões, não havendo um modelo único válido para todas as circunstâncias; c) a entreaajuda – é o princípio que advoga que todos devem ajudar-se

no trabalho comum, o que tem efeitos positivos nos alunos fracos, nos médios e nos bons; d) a complexidade cognitiva – as situações de aprendizagem são pensadas para estimular a dimensão cognitiva, psicológica e social do aluno que aprende a evoluir num contexto mais estimulante; e) a interdependência positiva – o trabalho conjunto realizado visa contrariar o espírito de competição e promover cooperação; os elementos são recompensados na base do reconhecimento do trabalho realizado; f) a valorização pessoal – os alunos veem, na realização de uma obra coletiva, a sua autoestima aumentar, sentem-se menos sós nos problemas, não são penalizados se errarem, o que facilita a motivação; g) o professor tem muitas funções, entre elas a de apoio ao trabalho de cada aluno e do grupo recorrendo ao *feedback* para explicar os sucessos ou as falhas dos alunos.

Ao tratar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1991, 1993), como já o referimos, refere-se a dois níveis de desenvolvimento: ao nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial (Fontes & Freixo, 2004). Este último nível a que pode chegar com assistência e orientação do adulto ou com a colaboração de pares, donde a importância do trabalho colaborativo. Para Vygotsky (1979) “a única aprendizagem válida é a que se antecipa ao desenvolvimento” (p. 89).

A interação aluno-aluno é potencialmente geradora do confronto de perspetivas, levando o aluno à necessidade de clarificação das suas ideias e ao esforço de compreensão das dos pares, estimula a elaboração de novos instrumentos cognitivos e, por essa razão, o socioconstrutivismo defende que as interações sociais podem promover o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo: “supervisionar, analisar, refletir e rever são

consideradas capacidades metacognitivas, que envolvem pensamento acerca do pensamento, considerado como um tipo superior de pensamento” (Smith, 1990, p.52).

Nesta linha de pensamento, a linguagem assume um importante papel na estruturação do conhecimento:

aprendemos estruturando e estruturamos através da exteriorização oral ou escrita. Assim, boa parte da aprendizagem da criança resulta da interação conversacional com os outros durante a realização de tarefas em colaboração. É a falar com os outros que a criança expõe as suas ideias, questiona, desafia e confirma – estratégias muito úteis na aprendizagem (Dillon, 1985, p. 90).

2.2.1.3. Princípios.

O MEM propõe-se promover o desenvolvimento de formação democrática dos alunos através da atividade dos docentes associados (González, 2002). Na abordagem do modelo do MEM, é sugerido que os alunos participem na gestão do currículo e sejam corresponsáveis pelo planeamento das atividades curriculares (Pinto, 2008), assim como corresponsáveis pela aprendizagem dos colegas, designadamente quando envolvidos em trabalhos de grupo como, por exemplo, na realização de trabalhos de projeto. Os alunos também são envolvidos na auto e hetero-avaliação, por exemplo, quando são apresentados trabalhos e, semanalmente, na avaliação dos Planos Individuais de Trabalho, durante o Conselho de Cooperação.

De acordo com o sítio da Internet do MEM (www.movimentoescolamoderna.pt), o essencial é “a integração dos valores democráticos na vida das escolas” (MEM, 2013), daí se valorizar, na organização do trabalho da turma a implicação dos alunos, em exercício verdadeiro democrático.

As estruturas organizativas do MEM contemplam o formalismo jurídico mas assentam numa forma de organização própria e adequada à vida em democracia, de acordo com os seguintes princípios de estruturação da ação educativa:

- *os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação;*
- *a atividade escolar, enquanto contrato social e educativo;*
- *a prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em Conselho de Cooperação Educativa;*
- *os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos;*
- *a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação;*
- *as práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos;*
- *os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos;* (MEM, 2013)

2.2.1.4. Conceitos fundamentais.

Cooperação

A organização do funcionamento da turma, de acordo com o modelo do MEM, baseia-se no princípio de cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002), como o temos vindo a referir. Toda a turma é envolvida em todas as fases do processo educativo, desde a planificação à avaliação, passando pelo desenvolvimento (Pinto, 2008). Os alunos são responsáveis pelo bem-estar e pelo sucesso das aprendizagens dos outros, são responsáveis pela organização do espaço, pela gestão dos conflitos, por todas as dimensões de funcionamento da turma (Grave-Resendes & Soares, 2002).

O Conselho de Cooperação é o momento de excelência de cooperação, na medida em que é o momento em que todos os assuntos relacionados com a vida da turma são discutidos, procurando-se o consenso (Pinto & Gomes, 2013).

Diferenciação

De acordo com a abordagem do modelo do MEM, o que é perceptível, desde logo, nos seus princípios, cada aluno é entendido como tendo os seus próprios interesses, necessidades de aprendizagem, ritmos de trabalho e estilo de aprendizagem (Gomes, 2001, 2011b; Pinto, 2008; Grave-Resendes & Soares, 2002).

A organização do trabalho escolar respeita e potencia essas características individuais, havendo um Plano Individual de Trabalho e tempos regulares de Trabalho Autónomo. Mesmo nas atividades mais coletivas, é respeitado o ritmo de cada criança, aceitando-se com naturalidade as dúvidas ou dificuldades (Grave-Resendes & Soares, 2002). O PIT e o TTA promovem o desenvolvimento da Aprendizagem autorregulada (Pinto, 2008; Pinto & Gomes, 2013).

Regulação (auto e hetero)

No início da semana, cada aluno apresenta à turma o seu Plano Individual de Trabalho, com os compromissos de trabalho semanais. No final da semana, cada aluno faz a sua autoavaliação e pede a outros colegas para procederem também à sua avaliação (os alunos escrevem, em espaços para o efeito, no PIT). Depois, a professora também faz comentários nos PIT de cada aluno. Esta auto e heteroavaliação é feita e dada a conhecer, no final da semana, no Conselho de Cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002).

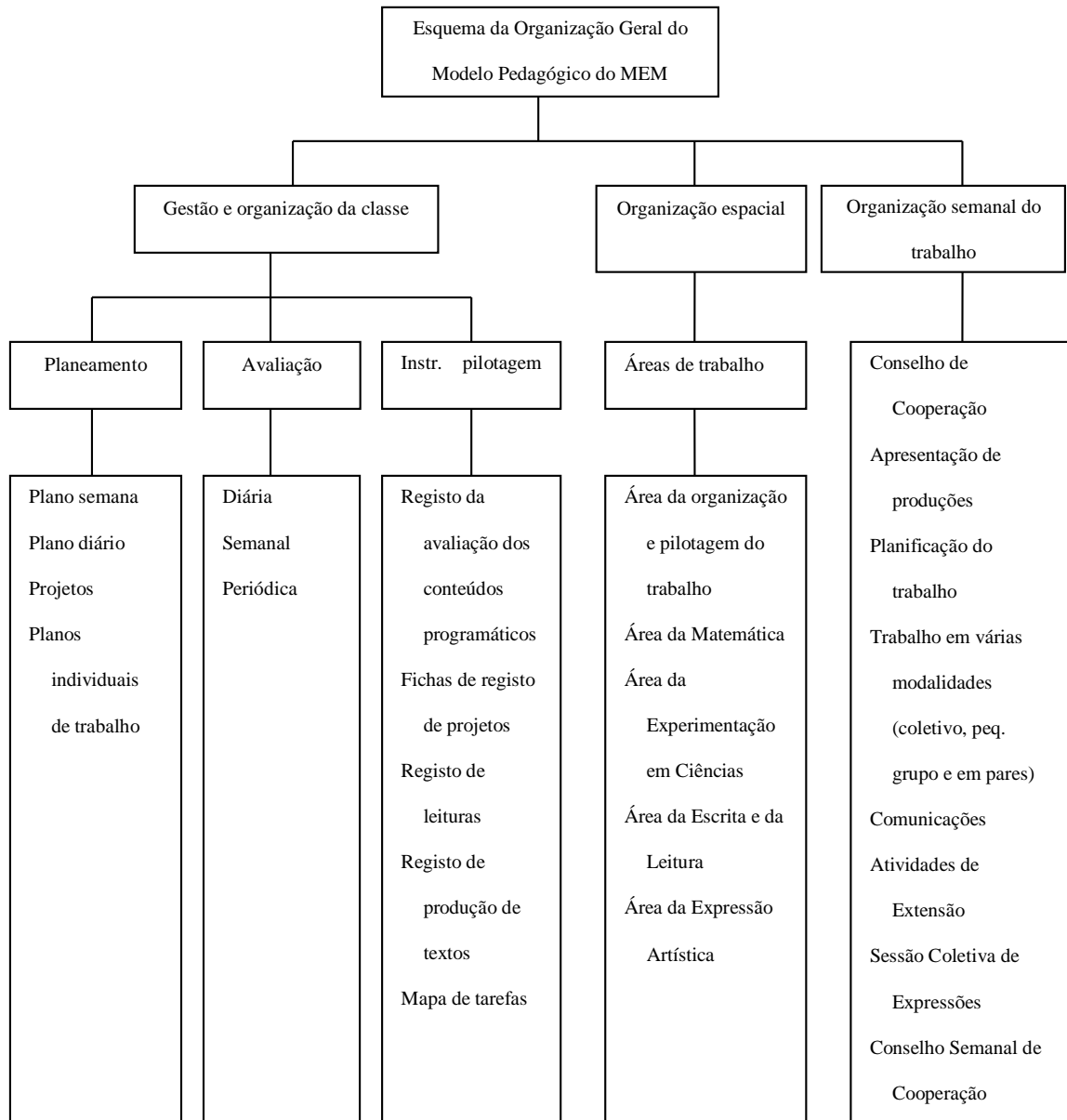
As conclusões da auto e heteroavaliação são tidas em conta na definição do PIT da semana seguinte. Toda a turma se sente corresponsável pelo trabalho de todos e de cada um, sendo normal interferirem, com comentários e sugestões, na elaboração do PIT (Pinto, 2008).

Partilha de poder

O poder é partilhado, dentro da sala de aula. O professor precisa de esvaziar concepções de autoridade e superioridade, para ser possível a turma trabalhar em cooperação, autonomia e responsabilidade. Não quer isto dizer que o professor se demita das suas funções supervisoras e de orientação do trabalho, mas ao aceitar partilhar com a turma as decisões sobre a vida da turma, é uma forma de criar um verdadeiro espírito de cooperação e de vivência democrática (Niza, 1998a, 2000).

2.2.2. Análise do Modelo.

A estrutura organizativa do modelo, que Grave-Resendes (2002, p. 127) nos propõe, aplicado ao 1.º ciclo, permite-nos uma visualização da forma como é organizada a dinâmica da sala de aula, segundo a abordagem do modelo do MEM.

Quadro 12 – Organização Geral do Modelo do MEM

Fonte: Grave-Resendes (2002, p. 127)

2.2.2.1 Sintaxe.

O Currículo explícito

“Porque a aprendizagem é um ato intencional, os alunos devem ter conhecimento do que se espera que aprendam, a fim de que dirijam o seu trabalho nesse sentido” (Santana, 1999).

Neste modelo, é feita a apresentação do currículo aos alunos, no início de cada ano escolar, através de grelhas de autoavaliação (Gomes, 2001). Estas permitem uma maior aproximação dos alunos aos objetivos e a sua apropriação gradual dos conteúdos a abordar, enunciados em competências a construir. Estas grelhas vão sendo preenchidas com códigos em cores (Pinto, 2008).

Periodicamente, faz-se um balanço do que foi trabalhado e do que falta trabalhar, o que desencadeia novas planificações. O registo das aquisições individuais devolve ao aluno a imagem do que se espera dele. A leitura das grelhas coletivas permite, por sua vez, perceber quais as áreas em que cada um tem que investir mais trabalho (Santana, 1999; Niza, 1998a; 2000).

A apresentação do currículo das diversas áreas curriculares aos alunos é feita no início do ano letivo e constitui a base do trabalho e a primeira abordagem do que a escola exige a todos (alunos e professores). “Procuramos, deste modo, desocultar os critérios da escola e partilhar com os alunos as competências e os conteúdos das aprendizagens, de forma a envolvê-los no processo desde o primeiro momento” (Santana, 1999, pp. 15-16). De certa forma, é um “contrato educativo” (Niza, 1998a), a partir do qual os alunos se mobilizam para as competências a desenvolver.

Depois, para além da apresentação do currículo no início do ano, há avaliações periódicas da evolução, para que os alunos gradualmente vão tomando consciência do que têm que aprender. Isto faz-se através da verificação de conteúdos que não foram ou foram menos trabalhados. Esses momentos são também momentos de planificação dos conteúdos a trabalhar no período seguinte e desencadeiam a constituição e organização de grupos em torno de novos projetos (Grave-Resendes & Soares, 2002; Niza, 1998a, 2000).

Para além disso, “é a auto e heteroavaliação das aprendizagens dos conceitos trabalhados que permite a cada aluno apropriar-se verdadeiramente do programa, a partir da tomada de consciência do que já domina e do que precisa de trabalhar para melhorar” (Santana, 1999, p. 16).

Pode construir-se, com a turma, uma grelha que permita simultaneamente uma análise do currículo e dos percursos individuais de aprendizagem. Terá uma listagem dos conteúdos e uma lista de verificação. Esta tabela facilita a gestão coletiva do trabalho, uma vez que se pode assinalar o que já foi trabalhado e o que se projeta trabalhar, propiciando a regulação individual das aprendizagens, através da autoavaliação periódica (Pinto, 2008). Cada aluno pode situar-se, em qualquer momento, face ao que já foi realizado. “Dá-nos uma visão global dos progressos do grupo e de cada um e facilita aos alunos a tomada de consciência dos seus percursos” (Santana, 1999, p. 16). Estes quadros, para cada área curricular, são afixados de modo a serem facilmente lidos por todos (Niza, 1998a).

Planeamento

Neste modelo, as tarefas são combinadas, distribuídas e avaliadas semanalmente, em Conselho de Cooperação, o que obriga muitas vezes a clarificar situações e até a fazer com os alunos uma análise de tarefas que o professor regista e expõe na aula para ajudar o desempenho dos alunos e para lhes permitir uma avaliação mais objetiva (Santana, 1999).

Os planos de trabalho são instrumentos que permitem diferenciar o trabalho, o tempo, as atividades e os conteúdos programáticos. Também são instrumentos de controlo, contratos explícitos que comprometem e responsabilizam os alunos e o professor perante si e perante a turma (Pinto, 2008; Niza, 2000).

Os planos são afixados na sala, como roteiro de trabalho e como instrumento de balanço das atividades diárias e semanais. Inicialmente, o registo e o controlo são feitos pelo professor, que gradualmente, vai passando essa competência para as crianças (Santana, 1999; Pinto, 2008).

Plano Semanal

O plano semanal é a listagem das atividades a realizar ao longo da semana, de acordo com o desenvolvimento do projeto curricular da turma e das rotinas de trabalho estabelecidas e a prosseguir (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Ao longo da semana, há para distribuir as seguintes atividades (Pinto, 2008)

- apresentação das produções pessoais (ler e mostrar);
- trabalho de projeto;

- trabalho de estudo autónomo (TEA);
- os livros e a leitura;
- Língua Portuguesa / trabalho de texto;
- Matemática Coletiva;
- Atividades de Extensão Curricular;
- Sessões Coletivas de Expressão Artística.

Plano diário

A planificação do trabalho, pelos alunos e pela professora, é feita diariamente, em Conselho de Cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002).

O plano diário decorre do plano semanal e contém a listagem das tarefas a realizar em cada dia pelos respetivos intervenientes.

Projetos: Trabalho de Projeto

Os trabalhos de projeto são realizados em pequenos grupos, em tempos predefinidos na agenda semanal, a partir de interesses dos alunos. Gradualmente, vão aprendendo a associá-los a temas curriculares, em concordância com o mapa curricular que lhes foi apresentado e está fixado na sala.

Trata-se de pequenas pesquisas que partem de interesses dos alunos, decorrem da avaliação e planificação das áreas curriculares ou de desafios lançados pelos correspondentes de outra turma/escola. A sua realização, em pequeno grupo (não mais do que três elementos) está contemplada na organização da semana.

O trabalho de projeto é uma estratégia de diferenciação dos conteúdos das aprendizagens, das atividades e do tempo (Pinto, 2008). Centra-se no trabalho dos alunos, isto é, no aprender, e não na lição do professor, isto é no ensinar. Portanto, implica o lado ativo e dispensa o lado passivo do processo aprendizagem (Niza, 2000).

Existe um quadro no qual os alunos registam os assuntos sobre os quais gostariam de fazer um trabalho de projeto (pesquisa). Nem todos dão origem a projetos, apenas se implicarem recolha de informação. Organiza-se um mapa de registo dos temas dos projetos e os nomes dos participantes, as datas previstas para finalizar o trabalho, para a apresentação das comunicações e a avaliação (Santana, 1999).

Comunicações

No final da realização dos projetos, o grupo faz a comunicação do projeto à turma, partilhando as aprendizagens feitas. O grupo que faz a apresentação também elabora uma «ficha de extensão», com perguntas acerca do projeto, para os restantes alunos responderem, apelando ao que aprenderam da comunicação do grupo (Gomes, 2014).

O PIT – Plano Individual de Trabalho

O Plano Individual de Trabalho (PIT) permite operacionalizar a diferenciação do trabalho, ou seja, permite que cada aluno realize atividades segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros.

Trata-se de um registo do projeto e compromisso individual de trabalho para a semana, que decorre das motivações e das necessidades tornadas conscientes através das várias formas de avaliação, designadamente da avaliação semanal do PIT anterior, em Conselho de Cooperação e de outros instrumentos de pilotagem do trabalho da turma.

No próprio documento existe um campo para a auto-avaliação, cujo conteúdo é partilhado com os colegas, no Conselho de Cooperação, no final da semana. Também as sugestões do professor e dos colegas, vão regulando o trabalho individual e ajudando a direcionar a planificação do trabalho da semana seguinte (Pinto, 2008).

O plano individual de trabalho (PIT) é um roteiro que guia o trabalho dos alunos ao longo da semana. “É planificado individualmente, no início da semana, e avaliado individualmente e coletivamente no final da semana (Santana, 1999, p. 119).

O modelo de PIT, regra geral, contempla (Pinto, 2008; Grave-Resendes & Soares, 2002; Santana, 1999):

- espaço destinado ao nome do aluno e à semana a que diz respeito;
- um espaço destinado ao registo da tarefa;
- uma área que contém do lado esquerdo o elenco das atividades possíveis de realizar naquele tempo, na qual cada aluno regista e quantifica aquilo que pensa fazer ao longo da semana.

- do lado direito, um espaço destinado ao registo e à quantificação das atividades efetivamente realizadas;
- uma área destinada ao registo dos projetos, à composição do grupo, ao que cada um se propõe fazer e ao balanço do trabalho realizado;
- uma área destinada ao registo da comunicação do projeto à turma, de outros trabalhos, ao registo do dia ou dias de trabalho com o professor durante o TEA e do apoio aos colegas;
- uma área destinada à autoavaliação e às sugestões dos colegas e do professor.

Avaliação

Diária

Diariamente, é feita, com o envolvimento de professor e alunos, a avaliação diária, confrontando o trabalho realizado com a planificação diária. No seguimento desta avaliação, pode surgir a necessidade de uma readequação/atualização da agenda dos dias seguintes. Aliás, a agenda semanal é diariamente atualizada, justamente considerando esta avaliação feita ao final de cada dia.

Semanal

Semanalmente, o Conselho de Cooperação reúne para fazer a avaliação da semana, iniciando-se, regra geral, por cada aluno proceder autoavaliação do seu PIT que,

depois, é objeto de avaliação/comentário pelos pares e pelo professor. É feita também a avaliação do plano semanal, que influencia a definição da agenda da próxima semana, dando continuidade ao trabalho realizado, considerando as necessidades, dúvidas individuais e coletivas, bem como as dúvidas ou sugestões que entretanto surgiram. Também em função desta avaliação, são combinados os apoios com a professora ou com os pares mais competentes, de acordo com as necessidades individuais. Apoios estes concretizados essencialmente durante o tempo de Trabalho Autónomo.

No Conselho de Cooperação é ainda lido o Diário de Turma (com o “gostei”, “não gostei” e “propostas”), seguindo-se a sua discussão, e são resolvidos os problemas que emergiram, ao longo da semana.

Periódica

Trimestralmente, é feito o balanço do que foi desenvolvido e ainda falta desenvolver face ao currículo, reprogramando-se o trabalho. É um momento privilegiado de balanço do desenvolvimento curricular, ajudando os alunos a desenvolverem a sua consciência acerca das aprendizagens concretizadas e a promover (Pinto, 2008).

As grelhas de autoavaliação permitem uma maior aproximação dos alunos aos objetivos programáticos e a sua mobilização para o trabalho sobre os itens em que sentem maiores dificuldades. Focalizam conteúdos dos programas apresentados sob a forma de capacidades e são preenchidos periodicamente segundo um código de cores. Esses registos individuais vão sendo passados para uma grelha coletiva através de discussões em grupo. São momentos de heteroavaliação que provocam uma enorme interação, uma vez que a avaliação individual pode não coincidir com a opinião do grupo (Santana, 1999, pp. 118-119).

2.2.2.2. O Sistema Social: A Regulação Cooperada das Aprendizagens.

O Conselho de Cooperação Educativa

O Conselho de Cooperação Educativa é constituído pelos alunos e professor(es) da turma (Niza, 2000; Santana, 1999; Pinto, 2008). É organizado segundo as regras democráticas e trabalha cooperativamente (Santana, 1999). Reúne diariamente para planificar e fazer o controlo do Trabalho (Conselho Diário ou Balanço Diário) e semanalmente, à Sexta-feira, para regular as relações sociais da turma, avaliar as realizações dos alunos durante a semana e programar o trabalho da semana seguinte (Conselho Semanal) (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Como referimos anteriormente, é durante Conselho de Cooperação que a turma planifica o trabalho diário semanal, que também se negociam os apoios com o professor aos projetos e a alunos com dúvidas, as tomadas de decisão quanto às comunicações a apresentar, a determinação dos conteúdos a tratar e os tipos de trabalho a realizar durante os tempos coletivos (Niza, 1998a, 2000).

O Conselho é presidido e secretariado, rotativamente, por dois alunos, sendo o presidente que assegura, durante a semana, o funcionamento do Conselho Diário.

Para a realização do Conselho Semanal, propõem-se que se organizem em U ou mesa redonda, para que os alunos se vejam frente a frente e possam comunicar facilmente, de acordo com as regras definidas e o respeito pelo uso da palavra gerido pelo presidente.

Instrumentos de pilotagem

Para regular a produção da turma, são usados diferentes registos, a que é comum chamar-se instrumentos de pilotagem complementares do PIT (Santana, 1999). Estes instrumentos estão visíveis junto das diversas áreas de trabalho, permitindo que cada aluno possa assinalar as suas realizações.

Em termos pragmáticos, estes instrumentos permitem o registo e, logo, a monitorização do trabalho da turma, face ao currículo, mas também no que diz respeito à utilização dos ficheiros de cada área curricular, à produção de textos e às leituras, por exemplo, constituindo-se um importante recurso para a avaliação.

Os instrumentos vulgarmente usados em turmas que implementam o modelo são os seguintes: o Diário de Turma, o mapa de desenvolvimento curricular, a ficha de registo dos projetos realizados e planeados realizar, o registo de leituras, o registo de produções de textos, os mapas de tarefas (Santana, 1999). A implementação destes instrumentos deve surgir das necessidades da turma e todos devem ser adequados à sua especificidade.

2.2.2.3. Princípios de reação

De acordo com a abordagem do MEM e considerando os seus princípios de formação democrática e de cooperação, a gestão dos conflitos é feita em Conselho de Cooperação, havendo corresponsabilização de todos pelos problemas relacionais entre alunos. As situações são, portanto, analisadas e discutidas no Conselho de Cooperação, sendo os alunos incentivados a apresentar propostas de resolução dos problemas.

Quando os alunos têm dúvidas em determinados conteúdos, podem ser ajudados, pela professora ou por aluno(s) mais competentes nessa área (Niza, 2000). Esses apoios são combinados em Conselho de Cooperação e são uma prática corrente, porque cada aluno tem necessidades e ritmos diferentes e, com a ajuda mútua, haverá uma mais eficaz superação dessas dificuldades.

2.2.2.4. Sistemas de apoio

Organização Espacial: O Cenário Pedagógico

A sala de aula é organizada de acordo com este modelo, em áreas de trabalho, sendo desejável que todos os materiais de cada área curricular estejam acessíveis aos alunos (Greve-Resendes & Soares, 2002). Os materiais vão sendo adequados, em função do desenvolvimento das aprendizagens, dos interesses e das necessidades dos alunos.

Através desta organização do cenário procura-se que este seja “estruturante e facilitador do acesso dos alunos a todos os recursos de aprendizagem bem como aos instrumentos reguladores dos processos de trabalho” (Santana, 1999, p. 117).

Além disso, a organização do espaço tem em vista a possibilidade de os alunos realizarem atividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho (individual, a pares, em grupo, etc.) e a disposição dos materiais visa permitir que os alunos o utilizem autonomamente (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Afixados na parede da sala, para estarem visíveis e acessíveis, estão um conjunto de instrumentos de apoio e de pilotagem que permitem o registo e organização cooperada do trabalho. Esta área denomina-se “Área de Organização e Pilotagem do Trabalho” e nela se apresentam a Agenda Semanal, os Planos de Trabalho diário e semanal, o Mapa de Projetos, os Mapas de Desenvolvimento Curricular, de tarefas e de presenças, bem como o Diário de Turma e o Calendário (Grave-Resendes & Soares, 2002).

A Agenda Semanal, como já o referimos, é organizada pela turma, apresentando os tempos dedicados a cada área curricular, tempo de trabalho autónomo, trabalho de projeto, etc. No início da semana, a turma decide o que vai ser feito dentro de cada um desses tempos, elaborando o Plano Semanal. Depois, diariamente, no início do dia, a turma concretiza e atualiza a agenda para o dia, com o Plano Diário.

O Mapa de Projetos é uma tabela onde se vão registando os projetos em curso, a constituição dos grupos e os temas.

Os Mapas de Desenvolvimento Curricular têm os conteúdos de cada área curricular para o ano de escolaridade e é nele que se vai registando a evolução do trabalho da turma e de cada aluno face ao currículo. Estes mapas são apresentados no início do ano letivo e, ciclicamente, são alvo de análise, para se fazer a avaliação do progresso dos alunos relativamente aos conteúdos a abordar.

A forma cooperada de gerir a atividade da turma implica que todos saibam o que é preciso fazer e que cada um seja responsável pela sua tarefa. Semanalmente, é atribuída uma tarefa a cada aluno ou par de alunos, registando-se no Mapa de Tarefas e sendo avaliado o desempenho no final da semana.

Também existe o Mapa de Presença onde, como o próprio nome indica, é feito o registo diário das presenças dos alunos da turma e, opcionalmente, se a turma o entender, diversificando as cores, da pontualidade.

Área da Matemática

É nesta área que estão à disposição dos alunos os materiais estruturados e não estruturados, a balança, pesos e medidas, assim como os ficheiros de Matemática. Junto aos ficheiros, estão também as tabelas de registo coletivo das produções e realizações dos alunos, nesta área (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Área da Experimentação em Ciências

Os materiais de apoio às experiências encontram-se nesta área, acompanhados de ficheiros e guiões para apoio à realização das experiências e grelhas de registo das experiências realizadas e das questões suscitadas.

Área da escrita e da leitura

Nesta área, estão o computador e o canto da leitura, com a(s) estante (s) onde estão os livros da biblioteca da turma e almofadas para os alunos poderem estar comodamente sentados a ler.

Também existem grelhas de registo das leituras realizadas, dos livros requisitados para leitura em casa e sugestões de leitura que os alunos podem fazer uns aos outros.

Também é nesta área que é afixada a correspondência coletiva recebida e produzida pela turma (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Área da Expressão Artística

Os materiais de pintura, modelagem e de desperdício estão nesta área, onde os alunos podem dar largas à sua imaginação criativa (Grave-Resendes & Soares, 2002).

2.2.3. Aplicação.

Apresentação de Produções

No tempo para a apresentação de produções pessoais (trabalhos realizados por iniciativa própria: textos livres, criações temáticas, ...), cada aluno faz a apresentação do que produziu. Como não é possível todos mostrarem as suas produções, em cada dia, faz-se por ordem de inscrição. Ao longo da semana, todos terão a oportunidade de fazer uma apresentação e de discutir as suas criações, de se sujeitar à apreciação dos outros e de recolher sugestões. É um momento de comunicação oral, de partilha de informação e de estratégias pessoais de aprendizagem, de auto e heterorregulação de regras sociais de comunicação: saber ouvir, aguardar a vez de falar, não perturbar, defender as suas opiniões e respeitar as dos outros.

Este momento faz interagir os conhecimentos que o aluno possui com novos conhecimentos que o grupo introduz, ou para os quais o desafia, provocando novas aprendizagens (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Planificação do trabalho

A planificação do trabalho é realizada em Conselho. O Plano Semanal, fruto da negociação na turma, tem as atividades a realizar ao longo da semana. Diariamente, a partir deste Plano Semanal, é elaborado o Plano Diário com maior objetividade e tem as atividades a realizar e os respetivos intervenientes, funcionando como um roteiro de trabalho, que no final do dia servirá de instrumento de balanço do dia.

Trabalho em várias modalidades

A turma no modelo do Movimento da Escola Moderna organiza-se, de acordo com os objetivos que se pretendam atingir, em trabalho individual, a pares, em pequenos grupos ou grande grupo/turma.

Nas sessões coletivas em que se pretende a apresentação de um conteúdo, ou a sua sistematização, de forma coletiva, a turma trabalha em grande grupo.

No desenvolvimento dos projetos, normalmente, recorre-se ao trabalho a pares ou em pequenos grupos.

No tempo de Trabalho Autónomo, a maioria do trabalho é individual, podendo também ser a pares, por exemplo, quando se faz enriquecimento de texto, na realização de experiências ou nos momentos de apoio entre pares.

O Tempo de Estudo Autónomo

O tempo de estudo autónomo (TEA) ocupa, pelo menos, uma hora diária, na agenda. Destina-se ao treino de capacidades e competências curriculares, ao estudo, à

escrita de textos e a leituras à escolha dos alunos e ao apoio do professor aos alunos que manifestam dificuldades em qualquer área do currículo, sem os desintegrar dos seus companheiros nem do trabalho que se desenvolve na turma.

Por acordo entre o professor e os alunos, algumas crianças dispõem de uma parte do seu tempo para ajudar um companheiro numa tarefa específica, escrever um texto ou fazer uma ficha, por exemplo. Este trabalho de cooperação, entre pares, faz parte dos seus planos individuais.

No início da semana, cada aluno, em função das suas necessidades, ritmo e interesses, livremente assiná-la no seu Plano Individual de Trabalho os trabalhos que pensa realizar. Diariamente, marca no seu PIT e nos registos coletivos as atividades realizadas. “Criam-se condições para que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos outros, a experimentar estratégias para vencer as dificuldades e também recorrer à ajuda de companheiros e de toda a informação disponível. Aprende-se a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afetividade que opõe a cooperação à competição” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 89).

2.2.4. Efeitos didáticos e educativos.

Como efeitos didáticos ou diretos, o Modelo do MEM tem como meta conseguir desenvolver nos alunos:

- competências de investigação;
- articular as aprendizagens das diversas áreas curriculares;
- potenciar o desenvolvimento de competências em todas as áreas curriculares,

apostando no conhecimento do currículo, por parte dos alunos.

Como efeitos educativos ou indiretos, segundo a perspectiva deste modelo, os alunos desenvolverão:

- formação democrática e ao desenvolvimento moral (justiça, reciprocidade e solidariedade);

- plena participação na gestão do currículo da turma (planificação, execução e avaliação);

- responsabilidade;

- espírito de interajuda.

3. Semelhanças e divergências entre os modelos do *High/Scope* e do MEM

3.1. Influências Teóricas

A Fundação *High/Scope* propõe um modelo pedagógico influenciado pelo construtivismo, com especial destaque para a teoria de Piaget.

A tónica do modelo é posta na Aprendizagem Ativa, concebendo-a como experiências com pessoas, objetos, eventos e ideias. “As crianças aprendem mais quando encorajadas e a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses “ (Brickman & Taylor, 1996, p. 4).

A ação na aprendizagem é determinante, sobretudo quando há consciencialização dessa ação. O conhecimento produz-se através da ação, através da mediação da linguagem (Meirieu, 1997).

Piaget, tendo estudado o desenvolvimento do pensamento lógico da criança, influencia o modelo na conceção de que se promovermos, com as crianças, determinadas tarefas de aceleração, podemos ajudá-las a passar ao estágio seguinte de desenvolvimento (Guerreiro, 2006).

Da apresentação da influência teórica de Piaget no modelo *High/Scope* realça-se que “a obra de Piaget remete sempre para a ideia de autonomia e independência do sujeito face às coisas e aos outros” (Lourenço, 2005, p. 52), o que se reflete na abordagem ao modelo.

Por outro lado, o MEM propõe um modelo pedagógico influenciado pelas teorias da Aprendizagem Cooperativa, com especial destaque (assumidamente, a partir dos anos 80) para Vygotsky (González, 2000).

Vygotsky (1993; 1995) coloca em destaque a importância do grupo, do social, do coletivo. Sendo fundamental o ato social na aprendizagem, reforça a importância da partilha, da cooperação, bem como a centralidade da linguagem na organização do pensamento verbal e na regulação das ações. Para Vygotsky, a construção do conhecimento manifesta-se na e pela interação social (Palangana, 1994).

Pode perceber-se, desde as influências teóricas, que no modelo do Movimento da Escola Moderna é colocada uma maior ênfase no aspeto cooperativo e social da aprendizagem, acreditando-se que, com a ajuda do professor ou dos pares, é possível ajudar o aluno a superar as dificuldades e a desenvolver mais e novas aprendizagens.

De facto, a perspetiva “de Vygotsky orienta-se para a ideia de heteronomia ou subordinação do sujeito individual às diversas estruturas sociais” (Lourenço, 2005, p. 52).

Esta é a grande diferença ao nível das influências teóricas que se refletem nos princípios e nas propostas pedagógicas dos dois modelos:

enquanto Piaget deixou uma obra sobre o sujeito que constrói individual e solitariamente o seu conhecimento, Vygotsky deixou uma obra sobre um sujeito que só se desenvolve na medida em que participa em formas diversas de interação social, nisso utilizando instrumentos (e.g., ábaco, lápis, martelo) e símbolos (e.g., linguagem, jogo do faz-de-conta, fórmulas matemáticas) uns e outros sociais na sua própria natureza. Em vez de individual e solitário, o conhecimento surge em Vygotsky como coletivo e duplamente social (Lourenço, 2005, p. 53).

Orlando Lourenço (2005), ao refletir sobre os aspetos comuns e divergentes, propõem-nos um quadro comparativo das semelhanças e diferenças entre as teorias de Piaget e de Vygotsky, sintetizando que “existem semelhanças assinaláveis entre ambos, sendo as diferenças quase desprezíveis” (p. 53).

Quadro 13 – Semelhanças e diferenças: Piaget, Vygotsky, Autonomia e Heteronomia

Algumas semelhanças entre Piaget e Vygotsky		
Perspetiva genética Abordagem dialética Visão não reducionista Visão não dualista Importância da ação Primazia dos processos Foco nas mudanças qualitativas		
Piaget, Vygotsky, Autonomia e Heteronomia		
Dimensão	Piaget e a procura da autonomia	Vygotsky e a orientação para a heteronomia
A origem do conhecimento e o motor do desenvolvimento	O próprio	Os outros
Relação valorizada	Entre iguais	De sutoridade
Método de análise	Clínico	Microgenético
Conhecimento focado	Necessidade	Verdade
Foco educativo	Transformação	Transmissão

Fonte: Adaptação a partir de Lourenço, 2005, pp. 53 e 56

Em suma, há muitas semelhanças entre as duas perspetivas mas, porém, há “uma diferença crucial” (Lourenço, 2005, p. 52) que se reflete nas suas influências sobre os modelos em análise neste trabalho: na obra de Piaget nota-se uma preponderância “para a autonomia do sujeito face às coisas e aos outros” (idem, p. 68), enquanto Vygotsky

realça “uma subordinação acentuada, se bem que não total, do sujeito individual às diversas estruturas sociais” (idem, p. 68)

3.2. Conceitos-chave

O conceito-chave do modelo *High/Scope* é a “Aprendizagem pela Ação” ou “Aprendizagem Ativa Participativa” (Brickman & Taylor, 1996; Epstein, 2003, 2007; Fewson, 2008), propondo que a aprendizagem se faz pela ação do sujeito sobre os objetos, pessoas, ideias e acontecimentos, sendo que devem ser proporcionadas à criança experiências-chave altamente significativas (Epstein, 2007). De acordo com esta abordagem, as “experiências de aprendizagem para crianças devem ser ativas, isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias” (Brickman & Taylor, 1996, pp. 3-4)

O modelo do MEM, por sua vez, é sociocêntrico, defendendo uma “prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e dos espaços se fazem em cooperação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 41). A organização do funcionamento da turma, de acordo com esta abordagem, deve basear-se no princípio da cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002), em todas as fases, desde a planificação à avaliação (Pinto, 2008).

No modelo *High/Scope* as experiências-chave, propostas em cada área curricular, apoiam o desenvolvimento das aprendizagens (Gainsley, 2008): guiam o ensino e

suportam a avaliação (Fewson, 2008; Epstein, 2010), na medida em que o professor utiliza as experiências-chave e observação das crianças para planejar as atividades subsequentes (Epstein, 2009; Marshall, 2009; Kruse, 2006). A aprendizagem ativa e significativa determina as aprendizagens.

No modelo do MEM não encontramos esta visão, sendo os alunos, eles próprios, organizados enquanto “comunidades educativas de aprendizagem “ (MEM, 2013) que, conhecendo o currículo planejam e avaliam (auto e hetero-avaliação) as suas progressões: “porque a aprendizagem é um ato intencional, os alunos devem ter conhecimento do que se espera que aprendam, a fim de que dirijam o seu trabalho nesse sentido” (Santana, 1999).

Os conceitos-chave “aprendizagem ativa” e “cooperação”, do modelo *High/Scope* e do modelo do MEM, respetivamente, refletem as influências teóricas que influenciaram a evolução de cada modelo de forma distinta. A preponderância “para a autonomia do sujeito face às coisas e aos outros” (idem, p. 68), de Piaget reflete-se na valorização da “Aprendizagem Ativa Participativa” (Brickman & Taylor, 1996; Epstein, 2003, 2007; Fewson, 2008) do sujeito aprendiz, em experiências-chave propostas pelo professor. Já no modelo do MEM, por influência da perspectiva de Vygotsky, existe “uma subordinação acentuada, se bem que não total, do sujeito individual às diversas estruturas sociais” (idem, p. 68), com base na cooperação.

Não podemos dizer com isto que o papel do professor é completamente esvaziado no modelo do MEM. O poder, em sala de aula, é partilhado, propondo o modelo que se esvaziam as concepções de autoridade e superioridade do professor. Mas, não pode este demitir-se das suas funções de supervisão e orientação do trabalho. Aceitar partilhar as

decisões sobre a vida da turma é, também, uma forma de criar um verdadeiro espírito de cooperação e vivência democrática (Niza, 1998a; 2000).

Na abordagem *High/Scope*, embora também se preconize que “os adultos e as crianças partilham o controlo” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 1) é mais na escolha das atividades e materiais, designadamente no momento do «planear-fazer-rever», porque “a aprendizagem vem de dentro” (idem), que o papel do professor “é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (idem). Sobretudo nas últimas fases do desenvolvimento do modelo, como o referimos anteriormente, “a criança tornou-se decisivamente o motor central do programa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59).

3.3. Objetivos

No que diz respeito aos objetivos, os dois modelos são muito semelhantes.

O desenvolvimento, nos alunos, da autonomia, da responsabilidade, da socialização, entre outros, podemos encontrá-los inscritos nos objetivos de ambos os modelos (Brickman & Taylor, 196; Epstein, 2003, 2012b; Santana, 1999; Niza, 1998a).

Pequenas acentuações destacam influências e focos diferentes.

No modelo *High/Scope*, surgem como objetivos, para além dos enunciados, desenvolver (Brickman & Taylor, 196; Epstein, 2003, 2012b):

- a independência;
- as competências de planificação.

O modelo do MEM apresenta, também, como objetivos (Niza, 1998a):

- envolver o aluno no seu percurso de aprendizagem;

- promover a aquisição gradual da tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo;
- estimular a interajuda;
- desenvolver a cidadania (através de vivência de regras democráticas).

Podemos considerar uma proximidade entre o objetivo de envolver o aluno no seu percurso de aprendizagem e desenvolver a aquisição gradual da tomada de consciência da sua aprendizagem (MEM), com o desenvolvimento de competências de planificação (*High/Scope*). Mas, a forma como os objetivos são enunciados, revelam a diferença de abordagem.

Na verdade, o modelo do MEM, sendo sociocêntrico, está mais focado no lado cooperativo e, logo, na interdependência. As aprendizagens, os fracassos e sucessos, bem como os conflitos e o desrespeito de regras são da responsabilidade do grupo (Grave-Resendes & Soares, 2002; Pinto, 2008).

3.4. Princípios

No modelo *High/Scope*, os princípios são: a aprendizagem pela ação, rotina diária, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem e avaliação.

Por sua vez, no modelo do MEM, os princípios são a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral que reflete a intencionalidade de integração dos valores democráticos na vida das escolas (MEM, 2013; Niza, 2000). Os conceitos fundamentais

relacionam-se, por isso, com a cooperação, a diferenciação, a auto e heterorregulação e a partilha de poder (Santana, 1999; Gomes, 2011b).

Podemos verificar que, enquanto no modelo *High/Scope* há uma preponderância da rotina diária, como forma de o aluno antecipar o dia e a semana (Epstein, 2003; Fewson, 2008, Oliveira-Formosinho, 2007; Kruse, 2003), no modelo do MEM, a tónica recai na cooperação e a definição do trabalho coletivo é resultado da negociação e das decisões de todos (Grave-Resendes & Soares, 2002). Também no *High/Scope* vemos como um dos princípios a relação adulto-criança (Hohmann & Weikart, 2007). Ao invés, no modelo do MEM o foco está na relação entre os pares – a cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002; Santana, 1999; Pinto, 2008; Gomes, 2014).

3.5. Controlo e regulação das atividades

A este respeito, lê-se menos na teoria e investigação acerca do modelo *High/Scope*, embora surja, frequentemente, a indicação de que “os adultos e as crianças partilham o controlo” (Hohmann & Weikart, 2007) das atividades. Apesar de que, no modelo *High/Scope* “o papel do adulto não é controlar ou dirigir o processo de aprendizagem, mas sim apoiá-lo” (Brickman & Taylor, 1996, p. 4), é o professor que planifica a agenda diária (Fewson, 2008), integrando nela as experiências-chave (Gainskey, 2008) que guiam o ensino e a avaliação em cada área (Fewson, 2008; Epstein, 2009, 2010; Marsahla, 2009; Kruse, 2009).

Já no modelo do MEM é dado grande ênfase à questão da regulação cooperada das atividades, através do Conselho de Cooperação Educativa (Grave-Resendes & Soares, 2002). Neste Conselho, constituído pelos alunos da turma e professor(es), são negociados, construídos e adequados a Agenda da Turma, os Planos Diários, os instrumentos de pilotagem do trabalho, os Planos Individuais de Trabalho, as regras da turma, etc. Também os problemas, conflitos, sugestões e propostas são discutidos em grupo (idem).

O modelo propõem a utilização do Plano Individual de Trabalho (PIT), como instrumento de controlo e regulação das atividades individuais, uma forma de controlo e regulação das atividades individuais, uma forma de contrato que cada aluno assume com a turma, relativamente ao trabalho que vai desenvolver durante a semana, para o funcionamento regular da turma e para a sua aprendizagem, de acordo com o seu ritmo, os seus interesses e as suas necessidades (Pinto, 2008).

Claramente, no modelo *High/Scope* o professor tem uma maior implicação na planificação das atividades, até porque é ele que, em função da avaliação individual, tem conhecimento das experiências-chave a promover. Contudo, é notório que, na última revisão do modelo (Epstein, 2012a), como vimos, o modelo se aproxima mais do modelo do MEM, na questão do papel do professor no controlo e regulação das atividades.

3.6. A Agenda

A Agenda, apesar de ligeiras *nuances* entre os dois modelos, é um dispositivo semelhante, devendo incluir, em ambos, tempo para trabalho individual, trabalho de projeto e sessões coletivas.

Contudo, no modelo *High/Scope*, como temos vindo a referir, é o professor que planifica a agenda semanal, o trabalho em pequeno grupo e nas sessões coletivas (Fewson, 2008). Também fazem necessariamente parte da agenda diária, neste modelo, o tempo de acolhimento, o momento do «planear-fazer-rever», tempo de exterior e as transições (Epstein, 2003, 2007).

No modelo do MEM, a Agenda Semanal é definida pela turma e atualizada semanal e diariamente, em Conselho de Cooperação, através do Plano Semanal e Plano Diário (Grave-Resendes & Soares, 2002; Santana, 1999). Também como vimos, a Agenda resulta da avaliação feita em Conselho de Cooperação, tendo em consideração os interesses e necessidades da turma, face ao currículo explícito e afixado na sala de aula (Santana, 1999; Gomes, 2014). Aqui reside uma diferença substancial, entre os dois modelos.

3.7. Cenário Pedagógico

Nos dois modelos é defendido que o cenário pedagógico – a sala de aula – deve organizar-se em áreas diversas, relacionadas com as diferentes áreas curriculares.

O modelo *High/Scope* preconiza que “a sala de aula contém distintas áreas, de acordo com as suas funções” (Fewson, 2008, p. 12), denominadas «áreas de interesse» relacionadas com as áreas curriculares e com recursos materiais específicos, a utilizar, pelos alunos, nas suas experiências de aprendizagem (Fewson, 2008, Vogel, 2012). A diversidade e acessibilidades dos materiais é fundamental (Guerreiro, 2006; Fewson,

2008). “Na sala de aula *High/Scope*, as crianças têm acesso a uma abundância de materiais significativos” (Fewson, 2008, p. 11).

Com uma perspectiva semelhante, nesta matéria, o modelo do MEM propõe que a sala de aula seja organizada de maneira a que tudo o se relaciona com cada área curricular esteja acessível e ao alcance dos alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002). A organização do espaço é relevante, tendo em vista a possibilidade de os alunos fazerem atividades diferenciadas (*idem*), devendo a organização do espaço ser “estruturante e facilitador do acesso dos alunos a todos os recursos de aprendizagem bem como aos instrumentos reguladores dos processos de trabalho” (Santana, 1999, o. 117).

Nos dois modelos se sugere a afixação de trabalhos dos alunos, nas paredes, sendo que, no modelo do MEM é dado relevo à afixação dos instrumentos de pilotagem do trabalho na “área de organização e pilotagem do trabalho” (Grave-Resendes, 2002).

3.8. Avaliação

No modelo *High/Scope* foram criados alguns instrumentos de registo de avaliação dos alunos: o COR (*Child Observation Record*), através do qual se avalia a criança através do registo de observações de experiências-chave; e o PIP (Projeto de Implementação do Programa), que permite observar, avaliar e verificar a exequibilidade da eficácia do projeto dentro da sala de aula. O objetivo da avaliação é permitir adequar constantemente a prática e intervenção do professor às necessidades e interesses das crianças (Guerreiro, 2006, pp. 36-37).

Recentemente, foram atualizados os indicadores-chave do modelo (Epstein, 2012a), instrumento auxiliar na avaliação individual dos alunos em relação às diversas áreas curriculares. Estes indicadores suportam, portanto, a avaliação (Epstein, 2003).

No modelo do MEM, atendendo à ênfase que é colocada na cooperação, todo o processo de avaliação envolve os alunos, não sendo o professor o único responsável pela avaliação (Grave-Resendes & Soares, 2002). Neste modelo, a avaliação é mais concebida como um instrumento regulador da aprendizagem, ajudando a definir o percurso de trabalho, dos alunos, em cooperação (Pinto, 2008).

Consideramos, portanto, que a grande diferença, neste aspeto, é que, no modelo do *High/Scope*, a avaliação é mais concebida como uma forma de o professor conseguir adequar a sua prática aos alunos (Epstein, 2003; 2012), ou seja, muito mais centrado no professor do que na autorregulação dos alunos.

Síntese

Os modelos são muito semelhantes, nas suas propostas pedagógicas de organização das atividades. Por exemplo, a proposta de organização da sala de aula em áreas de interesse, a existência de uma agenda semanal do conhecimento dos alunos, a afixação de trabalhos na sala de aula, a preocupação com o atender à diferença, a promoção de um tempo de Trabalho Individual/Autónomo, são muito semelhantes.

O modelo *High/Scope*, de influência piagetiana, tem uma abordagem pedagógica mais centrada na “autonomia e independência do sujeito” (Lourenço, 2005, p. 52), enquanto o modelo do Movimento da Escola Moderna dá ênfase à cooperação, ao lado social da aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002; Santana, 1999; Pinto, 2008; Gomes, 2011). Enquanto no modelo *High/Scope* é o professor que propõe as atividades na agenda semanal (Epstein, 2003; Fewson, 2008) e a avaliação serve para adequar o seu trabalho às necessidades dos alunos (Epstein, 2003; Fox, 2005; Guerreiro, 2006; Hohmann e Weikart, 2007), no modelo do MEM, as atividades e a agenda decorrem da avaliação feita pelos alunos ao seu desenvolvimento e às necessidades e interesses da turma (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Como referimos, os dois modelos preconizam um tempo de Trabalho Individual/Autónomo, que a própria terminologia evidencia terem perspectivas diferentes. No modelo *High/Scope* a tónica é colocada no indivíduo, no seu desenvolvimento individual, na sua capacidade de planear, fazer e rever (Epstein, 2003; Fewson, 2008). No modelo do MEM, o enfoque está no desenvolvimento da capacidade de cada aluno perceber a sua posição face às aprendizagens e trabalhar sobre elas, havendo corresponsabilização e compromisso com os pares (Grave-Resendes & Soares, 2002; Santana, 1999), de clara influência do socioconstrutivismo vygostkyano. Do trabalho que cada aluno se compromete fazer durante a semana será dado conta ao Conselho de Cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002), tratando-se o PIT de um compromisso que cada aluno assume com o grupo/turma (Pinto, 2008).

Análise e interpretação de dados

*"Todas as culturas têm virtudes, experiências,
sabedorias, ao mesmo tempo que carências e ignorâncias"*

(Edgar Morin)

Apresentação

Neste capítulo apresentamos os casos estudados, através da apresentação e discussão dos dados recolhidos ao longo do trabalho de investigação.

O caso A trata-se de uma turma em que estava em implementação o modelo *High/Scope* e o caso B de uma turma em que estava em implementação o modelo do Movimento da Escola Moderna.

Ao longo da apresentação dos dois casos, perceberemos semelhanças e diferenças mas, sobretudo, potencialidades enquanto propostas pedagógicas de Pedagogia Diferenciada.

Sobremaneira, no tempo de Trabalho Individual/Autónomo, os dois modelos têm propostas relevantes na prossecução dos objetivos de diferenciação e de adequação às necessidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem individuais.

O caso A

A turma com o Modelo *High/Scope*

1. O meio

A turma A funcionou numa escola da freguesia de Cascais, sede do concelho homónimo, com 20,07 km² de área e 33 255 habitantes, de acordo com os censos de 2001. A origem do nome vem do facto de ser uma zona piscatória, sendo comuns, por toda a praia, os amontoados de cascas de mexilhão - os cascais.

A história de Cascais é rica praticamente desde a sua constituição como Vila, pela sua importância estratégica quer na era dos Descobrimentos, quer depois da Restauração de Portugal, quando se construiu uma série de fortificações destinadas à defesa da costa

e da entrada no rio Tejo. Voltou, depois, a ter preponderância quando a vilegiatura da Corte passou a ser feita em Cascais e os Reis D. Luís e D. Carlos se instalaram no Palácio da Cidadela (portal da Junta de Freguesia de Cascais, 2011).

Atualmente, a localidade dispõe dos serviços básicos de uma freguesia com características urbanas, sendo o concelho conhecido, dentro e fora do país, pela sua larga oferta turística.

A área circundante da escola é composta por vivendas e prédios de poucos andares, incluindo um bairro social.

2. A Escola

A turma integrava uma escola básica do 1.º Ciclo com jardim-de-infância, com um total de seis turmas, das quais quatro do 1.º Ciclo do Ensino Básico e duas da Educação Pré-Escolar.

O corpo docente era jovem, sendo quatro docentes contratadas e duas do quadro. As seis docentes já trabalhavam há alguns anos no mesmo estabelecimento, notando-se um clima afável. Praticamente em todos os dias da semana se deslocava a este estabelecimento uma docente de Educação Especial, passando várias horas em cada uma das turmas.

O edifício encontrava-se bem cuidado e com amplos espaços exteriores, com equipamentos de recreio adequados à utilização das crianças destas idades.

3. A turma

Pode ler-se no Projeto Curricular que a “turma é constituída por onze alunos, de 9 anos de idade, dos quais cinco são raparigas e seis são rapazes. É uma turma heterogénea, no que concerne ao nível socioeconómico, ao tipo de estrutura familiar, às aprendizagens prévias e até ao percurso escolar” (PCT-A, p. 5).

Quadro 14 – Síntese global da situação dos alunos face às aprendizagens – Turma A

Aluno	Idade	Língua	Matemática	Estudo do Meio
1	9	Precisa melhorar a fluência e expressividade; Dificuldades de ortografia; Precisa concentrar-se na escrita.	Dificuldades: números e operações; cálculo mental; interpretação de problemas	Motivada
2	9	Precisa melhorar a fluência e expressividade; Não aplica algumas regras gramaticais da Língua Portuguesa, transpondo este problema também para a escrita, revelando dificuldades sérias de ortografia e coesão textual.	Dificuldades: números e operações; cálculo mental; interpretação de problemas	Motivada
3	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Lê fluentemente e expressivamente. As dificuldades na ortografia estão a ser superadas.	Motivado. Sucesso.	Motivado.
4	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Lê fluentemente e expressivamente.	Motivado. Sucesso.	Motivado.
5	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Lê fluentemente e expressivamente, embora timidamente. Constrói textos coerentes e ricos, embora revele resistência à construção de textos maiores.	Motivado. Sucesso.	Motivado.

Aluno	Idade	Língua	Matemática	Estudo do Meio
6	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Lê fluentemente e expressivamente, embora timidamente.	Motivado. Sucesso.	Interessado, mas pouco participativo.
7	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Precisa de escrever textos mais longos.	Motivado. Sucesso.	Motivado.
8	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Dá erros ortográficos, devendo investir mais na leitura e na escrita autocorretiva.	Motivada. Sucesso.	Motivada.
9	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Constrói textos coerentes e ricos.	Motivada. Sucesso.	Motivada.
10	9	Comunica oralmente com autonomia e clareza. Constrói textos coerentes e ricos.	Motivada. Sucesso.	Motivada.
11		Espetro autista. Nunca foi observado nas aulas		

3.1. Caracterização geral

Os alunos desta turma gostavam bastante de fazer tarefas “da Área da Expressão Plástica, eles gostam de mexer no material” (entrevista 1-A). A professora referiu que procurava “ter sempre algum material em que eles possam mexer, para aprenderem através dessa manipulação. São muito virados, na maioria, para a Matemática e não tanto para a Língua Portuguesa. Temos um aluno que é muito perfeccionista: o Gustavo. Demora sempre o seu tempo a fazer as coisas, mas está sempre tudo bem. Vai perguntando várias vezes «está bem?», para nunca ter errado. Depois, a turma, tem elementos que são muito preguiçosos. Estamos a tentar ultrapassar isto, mas está a ser difícil” (entrevista 1-A).

3.2. Casos de alunos

A professora, na entrevista 1-A, fez referência a um aluno que nunca vimos nas aulas, por estar frequentemente ausente, tendo-nos dito que “tem espectro autista e está a ser seguido pela Psicóloga. Não sendo um autismo muito grave, é um aluno bastante problemático, perturba a turma toda. Não se pode dizer «chiu», não se pode dizer «cuidado». Há várias coisas que não podemos dizer. É como se um mecanismo no cérebro se ativasse e ele bate. Já dá para perceber que ele perturba um bocado”.

3.3. Avaliação/Progressão

Na entrevista 2-A, a professora fez uma caracterização global da avaliação que faz da evolução dos alunos nas diversas áreas de aprendizagem. De acordo com a docente, “a Isabel precisa de melhorar a fluência e expressividade na leitura. Também dá alguns erros que, acima de tudo, são o reflexo de alguma falta de concentração”. Também em Matemática apresentava algumas dificuldades, designadamente na interpretação de problemas. “Nas Expressões, também precisa de melhorar a sua concentração. Em Estudo do Meio, como a generalidade dos alunos, está muito motivada”, afirmou (entrevista 2-A).

No que concerne à aluna Carolina, a docente afirmou na entrevista 2-A que “tem sérias dificuldades na ortografia e coesão textual, o que também se repercute na interpretação de problemas matemáticos. Tem algumas dificuldades no cálculo mental”. Nas Expressões e no Estudo do Meio afirmou que a aluna se encontrava motivada, “embora precise de se aplicar mais” (entrevista 2-A).

O Manuel é “bastante bom no âmbito da Língua Portuguesa, é um aluno de sucesso em Matemática e nas restantes áreas curriculares. É um dos alunos que mais partido tira do modelo que desenvolvemos”, afirma (entrevista 2-A).

O aluno Carlos é “muito claro na comunicação oral, constrói textos coerentes, mas oferece resistência à criação de textos maiores” (entrevista 2-A). É um aluno de sucesso na maioria das áreas, embora precise de superar algumas dificuldades nas Expressões.

Em relação ao David, a professora referiu na entrevista 2-A que “é tímido e, por isso, pouco participativo. Sobretudo nas Expressões isso reflete-se. Mas não tem dificuldades. Também a organização do trabalho segundo o nosso modelo ajuda-o a tentar superar-se”, garantiu.

A docente caracterizou os alunos Nuno, Joana, Zulmira e Carla como comunicadores fluentes, falando de forma clara e autónoma. “Estão altamente motivados em todas as áreas curriculares. O tempo do planejar-fazer-rever é excelente para estes alunos poderem progredir de acordo com os seus ritmos e interesses” (entrevista 2-A).

Ainda na entrevista 2-A, a docente referiu que a turma, globalmente, “adaptou-se bem ao modelo e tira um excelente partido das suas rotinas. Penso que é uma mais-valia para o seu desenvolvimento escolar e pessoal”.

A professora fez uma avaliação global, tendo referido que “globalmente, os alunos evoluíram bem em todas as áreas. Eles gostam muito de Expressão Plástica. Destacam-se talvez mais no Estudo do Meio, sobretudo nas experiências, por que há um grande incentivo nesta área, porque o modelo preconiza a “aprendizagem ativa”. Embora tenhamos que perceber que o que se pretende é que sejam ativos na construção da sua

aprendizagem, nas diversas áreas, incluindo naquelas em que exteriormente são mais passivos. Não quer dizer que, dentro das suas cabeças, não haja muita atividade. Mas, pela própria atividade externa, pela aposta no domínio das experiências, o Estudo do Meio é uma área forte. Mas, na Matemática, até pelo incentivo à manipulação, sobretudo nos primeiros anos, eles também são bons” (entrevista 2-A).

Relativamente aos alunos que escolhemos para acompanhar de forma mais focada, durante o Tempo de Trabalho Individual, a professora considera que “os quatro são muito bons em Estudo do Meio. A Isabel destaca-se também na Expressão Plástica. O Manuel, o Gustavo e o Carlos são alunos de sucesso em Língua Portuguesa e Matemática” (Entrevista 4-A).

Aluno 1

A Isabel “tem um excelente sentido estético, tem algumas dificuldades na escrita sobretudo por não se concentrar e, talvez pelo mesmo motivo, na interpretação de problemas e no cálculo mental. Na planificação das atividades para o trabalho individual não tem bem a perceção das suas dificuldades de concentração que fazem com que não trabalhe tanto como deveria” (Entrevista 4-A).

Nos registos individuais de avaliação, pudemos verificar que “a aluna comunica oralmente com autonomia e clareza e expressa as suas opiniões e dúvidas” (Anexo 36) sendo, contudo, necessário que continue a esforçar-se “de modo a ler mais fluentemente e expressivamente. Nota-se, no entanto, francas melhoras neste aspeto” (idem). Refere-se, ainda, que “as dificuldades na ortografia continuam por superar e devem continuar a

ser trabalhadas. Ao escrever, deve concentrar-se ainda mais, para não escrever incorretamente palavras que estão bem escritas noutra local da folha ou da sala” (idem).

No final do 2.º período, a professora considera que a “Isabel evoluiu positivamente desde o trimestre passado, especialmente no que concerne aos erros ortográficos” (Anexo 37), e mantém dificuldades na área da interpretação de textos.

Na Matemática, “a aluna já acompanha os colegas nos conteúdos matemáticos, revelando ainda algumas dificuldades a nível dos números e operações” (Anexo 36). No que diz respeito ao cálculo mental, “revela claramente algumas lacunas. Esta deverá ser uma área de intervenção prioritária no próximo período” (idem).

Apesar de ter revelado melhoria na interpretação dos problemas, ainda revela alguma dificuldade. “A Matemática é a área em que a Isabel deverá apostar mais, em termos de trabalho individual” (idem).

No registo de avaliação individual do 2.º período, a professora salienta “a crescente motivação nas atividades de Matemática, especialmente nas operações” (Anexo 37).

Em termos globais, a professora considera que “a Isabel é uma aluna muito esforçada e trabalhadora, que não desiste perante uma adversidade. Deve continuar a trabalhar afincadamente, procurando superar as suas dificuldades. Deve também confiar mais em si própria e pedir apoio à professora e aos colegas apenas quando necessita mesmo desse apoio, pois muitas vezes sabe aquilo que lhe é pedido” (idem). Para o 3.º período, a professora preparou um plano de recuperação para a aluna.

Aluno 2

O Manuel é um aluno altamente motivado. Comunica oralmente com clareza e lê fluentemente e expressivamente. Em Matemática, em Estudo do Meio, em todas as áreas, desenvolveu muito bem as competências. Sempre foi muito bom e responsável, no planejar-fazer-rever (Entrevista 2-A).

No registo individual de avaliação do 1.º período, lê-se que “o aluno comunica oralmente com autonomia e clareza. Lê fluentemente e expressivamente” (Anexo 36) e que também “melhorou a sua produção escrita quer do ponto de vista da expressão, quer da organização textual. Quando motivado, constrói textos coerentes e ricos” (idem).

Já no âmbito da ortografia deve continuar a apostar para superar as dificuldades.

A professora considera que, no 2.º período, o Manuel “domina a maioria dos aspetos trabalhados na Língua Portuguesa, embora não se esforce ao máximo. Deve procurar empenhar-se mais, para utilizar ao máximo as suas capacidades” (Anexo 37). Compreende facilmente os textos lidos e “possui um vocabulário acima da média, para a idade, e a maturidade e gosto com que maneja vários tipos de livros (literatura juvenil, banda desenhada, enciclopédias, etc.)” (idem).

Na Matemática, “revela muito interesse e motivação nesta área; resolve com sucesso os problemas apresentados e cria novas situações problemáticas” (Anexo 36).

A professora sugere que em Estudo do Meio o aluno faça “esquemas e resumos dos conteúdos abordados, para facilitar o estudo em casa” (idem).

No 2.º período, a professora destacou que o Manuel “comete erros na resolução dos exercícios por falta de concentração” (Anexo 37), mas “está de parabéns pelo modo com aprendeu o algoritmo da divisão com dois algarismos no divisor e pelo raciocínio demonstrado na resolução de situações problemáticas” (idem).

Em termos globais, “tem potencial para ser um aluno excelente. No entanto, a sua desorganização prejudica o seu aproveitamento global e o seu desempenho em algumas áreas. Deve procurar esforçar-se para superar estas questões. Parabéns pela cultura geral que revela possuir e pela boa disposição contagiante” (idem).

Aluno 3

O Gustavo também é um aluno motivado, “embora só se empenhe quando está mesmo interessado. Como perfeccionista, nem sempre é seguro do que está a fazer. Contudo, podemos registar um excelente progresso, neste âmbito, ao longo deste ano letivo” (Entrevista 2-A).

No final do 1.º período, a professora considerou que “o aluno melhorou a sua produção escrita quer do ponto de vista da expressão, quer da organização textual. Demonstra, por vezes, alguma resistência em fazer tarefas de Língua Portuguesa mais demoradas, como criação de textos ou cópias. Porém, constrói textos coerentes e ricos” (Anexo 36).

No registo individual de avaliação do 2.º período, a professora dá-lhe os parabéns pela leitura fluente, mas refere que é pena que “não se esforce ao máximo, nomeadamente na escrita de textos” (Anexo 37).

No âmbito da Matemática, “resolve com sucesso os problemas apresentados e cria novas situações problemáticas” (...) “Domina claramente os conteúdos matemáticos trabalhados, inclusivamente apoia os colegas nesta área”. No 2.º período, “está de parabéns pelo modo com que aprendeu o algoritmo da divisão com dois algarismos no

divisor e pelo raciocínio demonstrado na resolução de situações problemáticas” (Anexo 36).

Aluno 4

A respeito do aluno Carlos, a professora disse ser “muito bom na construção de textos, pela sua riqueza e coerência. Não se expressa muito através do desenho. É um aluno empenhado e motivado em todas as áreas. No trabalho individual beneficiou muito da superação das dificuldades iniciais e afirma-se como um aluno que atingiu as competências de ciclo com muita qualidade. Sempre foi muito responsável e empenhado nas tarefas do planear-fazer-rever” (Entrevista 2-A).

“O aluno melhorou a sua produção escrita quer do ponto de vista da expressão, quer da organização textual” (Anexo 36), no 1.º período, e “constrói textos coerentes e ricos, embora revele resistência à construção de textos maiores” (idem).

O aluno domina “a maioria dos aspetos trabalhados na Língua Portuguesa, embora nem sempre se esforce ao máximo” (Anexo 37).

É um bom aluno no âmbito da Matemática e “resolve com sucesso os problemas apresentados e cria novas situações problemáticas” (Anexo 36). Porém, “por vezes, comete erros na resolução dos exercícios por falta de concentração” (Anexo 37).

No final do registo individual de avaliação, a docente escreve que “o Carlos é um bom aluno e tem potencial para ser excelente. No entanto, a sua impulsividade e a falta de estudo que por vezes revela prejudicam o seu desempenho em algumas áreas. Deve procurar esforçar-se para superar estas questões” (idem).

4. A Professora

A professora tinha, aquando do início do estudo, 28 anos de idade e 5 anos de serviço.

Licenciada em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando questionada acerca das suas formações inicial e no modelo *High/Scope*, indicou-nos que fez a “formação inicial na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, onde houve alguma abordagem a diversos modelos, *High/Scope*, M.E.M., *Waldorf*, etc.” (Entrevista 3-A).

Na altura, sentiu-se logo seduzida pelo modelo *High/Scope*, tendo referido na entrevista 3-A que, “depois, por acaso, consegui ir trabalhar para uma escola privada (...). Aprendi bastante em dois anos que estive lá, nesse modelo. Depois, deixei essa escola. Continuei a aplicar as ideias e o que aprendi, embora o facto de estar mais sozinha seja uma dificuldade. Quando sei de alguma ação para os pais ou assim, organizada por essa escola, tento ir assistir. Também no sítio da Fundação *High/Scope* vão surgindo novidades e tento continuar por dentro, inclusive fazendo formação em *e-learning*”.

Sempre trabalhou neste modelo. “Este modelo é bastante abrangente, não é tão estruturado como certos modelos, tenho muita margem de manobra. Contudo, considero que tenho vindo a aprofundar, embora não haja formação contínua, em Portugal. Mas, tento ir refletindo e aprofundando” (entrevista 1-A). Pouco tempo depois da realização desta entrevista entrou em atividade uma delegação da fundação *High/Scope*, em Lisboa, com a oferta de formação na área – a Associação *High/Scope* Portugal.

Podemos concluir, portanto, que a docente tem formação no modelo *High/Scope*, embora no momento da nossa observação não estivesse integrada numa equipa de colegas

que também sigam o modelo. Porém, faz formação regularmente, quer através de ações de formação, quer mesmo através da plataforma de *e-learning*. Recebe a revista da fundação *High/Scope – Extensions* - e acompanha a evolução do modelo, de acordo com a informação fornecida.

5. Organização do espaço

5.1. O Cenário Pedagógico

De acordo com as orientações do Modelo *High/Scope*, o ambiente é fundamental para uma boa aprendizagem, propondo, por isso, uma disposição e uso de mobiliário e equipamento em áreas de interesse («Leitura e Livros», «Matemática», «Ciências», «Artes», «Jogos e Construções» e «Computadores»), claramente definidas. Esta organização permite às crianças localizarem materiais, utilizá-los e recolocá-los no seu lugar, para o uso dos companheiros (Fewson, 2008; Vogel, 2012; Baquero, 1996).

Estas áreas de interesse eram usadas de forma autónoma pelos alunos, durante o tempo do planear-fazer-rever. Para tal, era disponibilizada abundante quantidade de diversos materiais, apropriados à idade e que permitiam que as crianças os manipulassem.

Pode ler-se, nos “cinco ingredientes” da Aprendizagem Ativa, (adaptação a partir de Epstein, 2007) que o Modelo *High/Scope* pressupõe a disponibilização abundante de diversos materiais, apropriados à idade, e que as crianças manipulam, examinam, combinam e transformam materiais e ideias, para além de escolherem os materiais, mudam-nos e constroem-nos, planeando as atividades de acordo com os seus interesses e

necessidades (Epstein, 2003; Fewson, 2008). De acordo com este modelo, como referimos na sua descrição, ao abordarmos a importância do ambiente de aprendizagem, as crianças integradas neste contexto de aprendizagem ativa têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões (Brickman & Taylor, 1996).

Ao longo das nossas observações, pudemos verificar, por diversas vezes, que as crianças podem e são incentivadas a tirar partido dos recursos disponibilizados nas diversas áreas da sala de aula.

“No modelo *High/Scope* aplicado à Educação Básica, é preconizado que haja variedade de materiais de utilização diversa (materiais que podem ser usados com diferentes objetivos), o que incentiva os alunos nas suas confiantes e significativas experiências de aprendizagem” (Fewson, 2008, p. 11).

5.1.1. A Sala de Aula

A sala de aula da turma A estava, como já o referimos, organizada de acordo com o preconizado pelo modelo *High/Scope* (Epstein, 2003; Fewson, 2008; Vogel 2012), dividida em áreas de “interesse” distintas.

Estas diferentes áreas continham materiais facilmente acessíveis, que as crianças podiam escolher para usarem conforme o que tinham planeado, para levar a cabo as suas atividades/tarefas. Quando a criança terminava a tarefa que realizou, arrumava devidamente no lugar os materiais utilizados. De modo a facilitar este processo, todos os materiais se encontram em prateleiras baixas, facilmente acessíveis e onde estava colada uma etiqueta com o símbolo e nome do que a caixa continha.



Imagem 3 – Áreas de Expressões e de Matemática

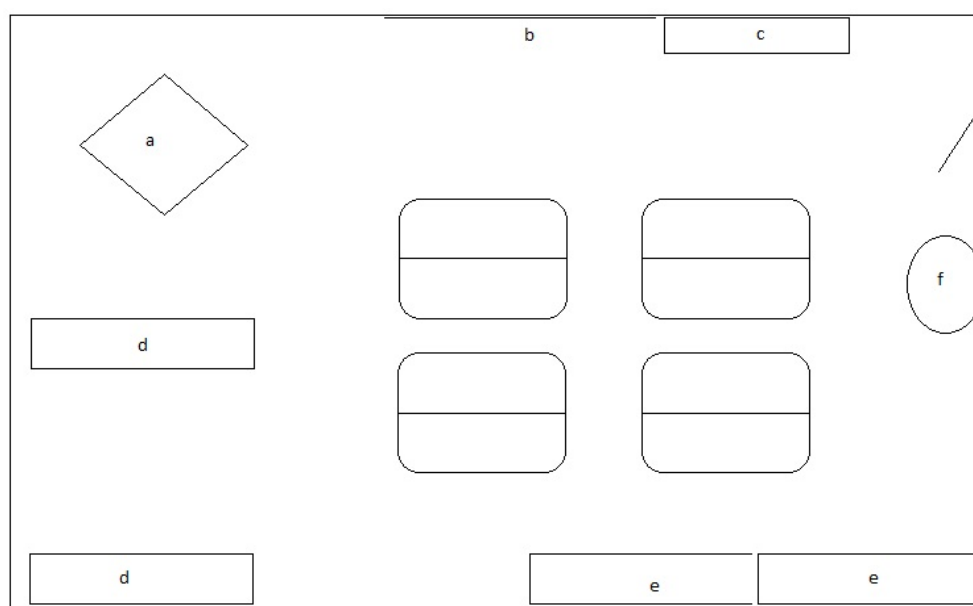
De acordo com o Projeto Curricular de Turma, “os alunos, durante o Tempo de Trabalho Individual (planear-fazer-rever), podem mover-se livremente pela sala de aula, desde que respeitem as regras combinadas em grupo (tais como: não fazer barulho, arrumar o material utilizado, etc.)” (Anexo 33).

“O material deve estar disponível para a criança trabalhar ao longo do dia, assim como também no tempo de «planear-fazer-rever» (Fewson, 2008, p. 11).

A sala tinha ao centro as mesas redondas de trabalho e, à volta, as áreas. Tal como referiu a professora, “em cada área há recursos para a realização de trabalho e experiências, de acordo com o tema da área. Está tudo organizado e etiquetado, para que rapidamente cada aluno saiba onde está o que precisa. Também lhes é «exigido» que

limpem e arrumem o que sujaram e/ou desarrumam” (Entrevista 2-A).

Se atendermos a que “na sala de aula *High/Scope* é dado ênfase à Aprendizagem Cooperativa, deve organizar-se o espaço com mesas de trabalho de grupo nas várias «áreas de interesse» da sala. Também deve haver áreas de trabalho para Trabalho Individual. Nessas áreas de trabalho individual se inclui o espaço de Leitura” (Fewson, 2008, p. 13).



Legenda: a) Computador e Construções; b) quadros; c) armário material individual
d) armários de livros; e) armários de áreas de Matemática, Ciências, Expressões, etc...
f) lavatório

Imagem 4 – Planta da sala de aula da turma A

De acordo com os 10 sinais indicadores da implementação do modelo (*HSERF*, 2008), a sala deve ser “decorada com trabalhos originais realizados pelas crianças, com os seus próprios textos e histórias”.

A sala da turma A tinha afixados nas paredes bastantes trabalhos realizados pelos

alunos, de produção individual ou em grupo. Pode ver-se um exemplo de trabalhos afixados na parede, junto à área de “Leitura e Livros”, na imagem seguinte.

Na sala de aula High/Scope, os professores preparam quadros para as mensagens dos alunos, informação para os pais e agenda semanal. A sala de aula fica repleta de representações das aprendizagens e descobertas. Os professores criam um cenário pedagógico que mostra a escrita dos alunos, assim como importantes mensagens, exemplos de escrita em grupo, porque os alunos aprendem lendo o resultado das suas aprendizagens”. (...) As paredes vão ficando cheias de criações das crianças – arte, ciência, projetos de matemática, por exemplo – e fotografias do tempo de trabalho, com a descrição das atividades em baixo (Fewson, 2008, p. 13)

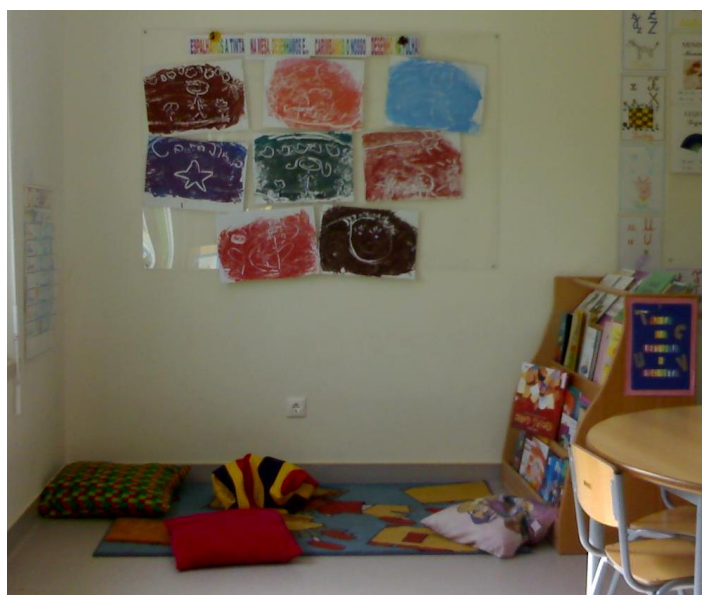


Imagem 5 – Área “Livros e Leituras”

Nas paredes da sala, podemos ainda ver alguns instrumentos de pilotagem do trabalho: a agenda semanal e o registo semanal das áreas utilizadas pelos alunos no tempo de Trabalho Individual (planear-fazer-rever).

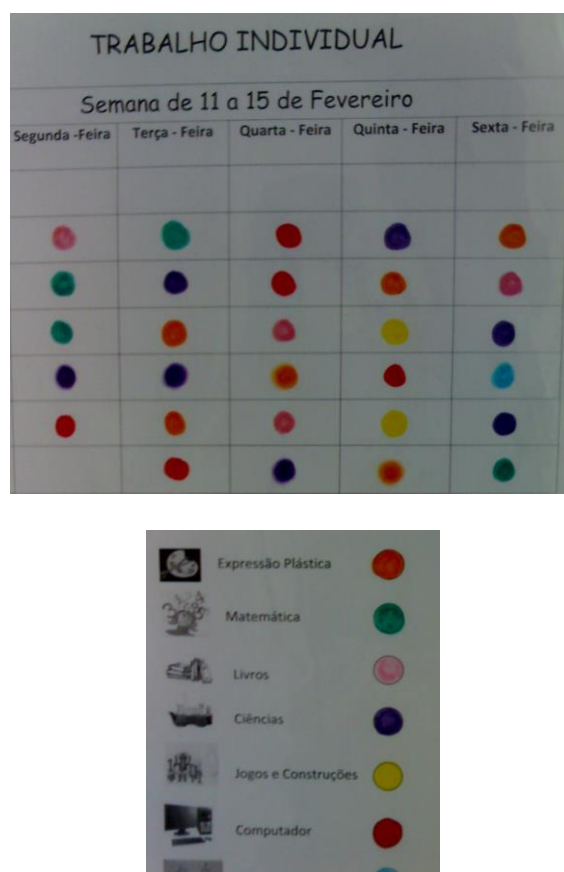


Imagem 6 – Instrumentos de Pilotagem (Registo semanal de distribuição dos alunos pelas diferentes áreas, durante o tempo de Trabalho Individual)

De acordo com o preenchimento da lista de controlo das características físicas da sala de aula (adaptação de Wang, 1995), que anexamos (Anexo 10), podemos concluir que a sala de aula preenche os principais requisitos para a podermos considerar adequada aos princípios da Pedagogia Diferenciada. Verificámos, na nossa observação, que o mobiliário e os recursos de aprendizagem estavam dispostos de tal modo que os alunos e

os professores se podem mover com facilidade, estando as zonas de aprendizagem bem assinaladas. Podemos, portanto, considerar que existia uma zona assinalada para colocar e mostrar os materiais didáticos de cada componente do currículo e era acessível aos alunos, acrescentando-se que a localização das zonas para armazenar e mostrar os materiais estimula a integração dos mesmos dentro de uma área curricular.

Os materiais de aprendizagem alternativos estavam disponíveis na sala. Em cada área existiam pelo menos duas ou três atividades que variam de conteúdo, nível de dificuldade e forma, podendo considerar-se que eram disponibilizadas bastantes atividades variadas para adaptar-se às diferenças dos alunos.

O equipamento e os materiais encontravam-se limpos, eram duradouros e em condições de poderem ser usados; existiam habitualmente em suficiente número para realizar as atividades. Os materiais eram ainda atrativos para os alunos (os alunos procuravam-nos e usavam-nos regularmente).

Cada aluno dispunha de um lugar individual para os seus objetos pessoais, dentro da sala de aula e, à entrada, do lado de fora, existia um espaço adequado para cada aluno colocar a sua mochila.



Imagem 7 – Espaços para materiais individuais

Ainda de acordo com a lista de controlo das características físicas da sala de aula (adaptação de Wang, 1995), esta sala dispunha de um relógio, com o qual os alunos podiam controlar o tempo. O trabalho terminado pelos alunos era apresentado ao grupo e algumas atividades das diversas áreas estavam pensadas para estimular a interação social.

Verificámos que não existia um sistema (por exemplo afixado num placard) que controlasse o número de alunos em determinada zona, como por exemplo registos de frequência de utilização de cada área ou dos materiais. Também não há uma zona separada para o trabalho do professor com os alunos individualmente. Aliás, de acordo com Fewson (2008), na sala de aula deve haver espaço para o trabalho individual ou com o professor.

Os materiais didáticos propostos não estão marcados com um código facilmente decifrável, isto é, não estão classificados para facilitar a seleção e substituição por parte dos alunos (por exemplo, cadernos de trabalho separados dos de leitura, blocos separados por formato) nem os recursos semelhantes estão assinalados com etiquetas ou com palavras que sejam inteligíveis para os alunos com capacidade limitada de leitura.

De acordo com Fewson (2008), “na sala de aula do modelo *High/Scope* adaptada à Educação Básica, as caixas e cestos com os materiais está claramente etiquetado e organizado” (p. 13).

Não verificámos a existência de uma lista atualizada de tarefas de aprendizagem para cada objetivo do currículo nem a existência de, pelo menos, uma tarefa de aprendizagem para cada objetivo do currículo.

Como referimos no capítulo acerca dos modelos de Pedagogia Diferenciada, o modelo *High/Scope* tem como característica principal a sua intencional promoção da aprendizagem ativa (Epstein, 2003, 2007; Lockhart, 2011), ou seja, acredita que as vivências diretas e imediatas no dia-a-dia da criança são muito importantes se ela retirar delas algum significado através da reflexão (Epstein, 2003; Fewson, 2008).

“As crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem” (Brickman & Taylor, 1996, p. 4).

Neste sentido, na realização de atividades de cada uma das áreas em que a sala está organizada, o modelo *High/Scope* defende que a criança deve poder escolher o que vai fazer, existindo muitos materiais que podem ser utilizados de diversas maneiras

(Fewson, 2008; Vogel, 2012). Numa observação, testemunhámos que, num trabalho de expressão plástica, a professora disse para usarem materiais «diferentes», ao que uma aluna utilizou “cola branca na folha. Depois, meteu areia por cima. Despejou no lixo o excedente e os grãos que aderiram à cola ficaram agarrados, fazendo parte do desenho” (observação 2). Assim, pudemos verificar que os alunos utilizavam os materiais de forma criativa ou não-convencional, como é preconizado pelo modelo.

Os materiais deverão estar “acessíveis à criança, para uso diário, como desejar, durante as atividades de aprendizagem” (Fewson, 2008, p. 11).

Preenchemos, ainda, a lista de verificação sobre «o respeito pela diversidade» da publicação “Ready School” (Anexo 39), desenvolvida pela Fundação *High/Scope*, para aferição do nível de implementação do modelo neste domínio.

Neste sentido, podemos referir como aspeto positivo que, na turma A, “existem muitos materiais na sala de aula que introduzem conhecimentos básicos e experiências culturais” (idem). Porém, como aspetos menos positivos, poucas vezes as “atividades que se referem ao *background* cultural e as experiências dos estudantes são integradas nos planos de aula, ao longo do ano” e “as atividades da sala de aula fornecem informação exata prática e respeitadora a respeito dos *backgrounds* culturais e das experiências humanas” (idem).

5.1.2. Cantos e áreas

Na turma A, a sala dispunha das seguintes áreas: «leitura e livros» (cumulativamente espaço da rotina de acolhimento), «matemática», «ciências», «expressão plástica», «computadores» e «jogos e construções». Neste aspeto, o cenário pedagógico estava organizado de acordo com a proposta do modelo (Fewson, 2008; Vogel, 2012).

Na linha do que tem vindo a ser referido, neste modelo a criança é incentivada a descrever o que está a fazer, ao utilizar e manusear os materiais (Epstein, 2007). Na observação 3, durante a pintura de telas para os alunos oferecerem a propósito Dia do Pai, a professora perguntou “se não querem colar coisas, feijões, etc...” e “se vão escrever alguma coisa no quadro”. Um outro exemplo, podemos encontrá-lo na observação 6, quando registámos que “a professora vai circulando pela turma. Coloca algumas questões, dizendo que podem ser questões que podem surgir”, aquando da realização de um trabalho de projeto no âmbito do Estudo do Meio.

Há a referir, ainda, que o canto do “Leitura e Livros” é o espaço de acolhimento e de transição entre atividades. Tem um tapete e umas almofadas no chão, cumprindo bem a sua missão de ser acolhedor e congregador dos alunos antes do início das atividades e na transição entre elas, de acordo com o modelo *High/Scope* (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann e Weikart, 2007). Nas diversas observações, verificámos que “os alunos entram do intervalo e sentam-se na área de leitura, no tapete” (entrevista 1-A) e ali esperam, conversando serenamente, até que estejam criadas as condições para se iniciarem as atividades.

Por exemplo, na observação 6, no início da manhã, “os alunos vão chegando, a professora já está na sala. Os alunos sentam-se no tapete e vão conversando entre si assuntos banais (jogos, pequenas histórias que se passaram em casa, etc...)”.

Outra utilização sistemática das áreas diversificadas da aula decorre no momento do Trabalho Individual (planear-fazer-rever), em que “cada aluno vai para a área combinada” (observação 1), aí concretizando o trabalho por si planeado e de que dará conta aos colegas, no momento de “rever”. O momento do “rever” também é no canto “Leituras e Livros” (por exemplo, observação 3).

Averiguámos ainda que é respeitado o princípio de que a utilização das áreas pressupõe o respeito por um conjunto de regras definidas e atualizadas pela turma, ilustrado quando, por exemplo, a professora referiu que “quem acabou as atividades vai arrumar as suas áreas” (observação 2).

5.1.3. Regras

No que diz respeito às regras de utilização das diversas áreas da sala, quando questionámos a professora a respeito dos registos do que cada aluno planeia fazer durante o tempo de Trabalho Individual (planear-fazer-rever), esta referiu que “já pus a hipótese de criar um registo individual para cada um, onde colocassem as áreas onde se comprometem a trabalhar. Porém, não tenho sentido essa necessidade, pois todos os dias planeamos e avaliamos o trabalho de cada um em coletivo e existe a grelha comum que,

de modo simples, nos indica as áreas planeadas por cada criança e permite que, em cada dia, cada um deles saiba quantos alunos irão estar na área em que vão trabalhar, etc. Esse registo coletivo facilita o trabalho, sem o burocratizar” (Entrevista 1-A).

Porém, parece-nos que esse registo coletivo se pode tornar pouco autonomizante, uma vez que a responsabilidade da sua gestão é da professora e o seu controlo é diário, não havendo espaço para que o aluno aprenda a gerir o trabalho ao longo de uma semana.

Por outro lado, Fewson (2008), na descrição do modelo *High/Scope* na Educação Básica, defende a criação e utilização de registos individuais, designadamente para o planeamento e revisão do tempo «planear-fazer-rever».

5.1.4. Instrumentos de pilotagem

Questionada sobre os instrumentos de registo, a professora referiu que há um registo coletivo das áreas planeadas para cada criança, ao contrário do planeamento individualizado proposto por Fewson (2008). Em diversas observações, registámos a utilização desta grelha, já reproduzida na Imagem 5 – Instrumentos de Pilotagem (Registo semanal de distribuição dos alunos pelas diferentes áreas, durante o tempo de Trabalho Individual).

Uma vez que todos os dias se planeia e avalia o trabalho de cada aluno, pedimos à professora que explicasse o funcionamento deste instrumento de pilotagem (entrevista 2-A).

A professora disse que “há uma grelha simples, com os dias da semana e os nomes dos alunos. Na célula de interceção, marca-se utilizando um código de cor, a área para que cada aluno vai. É muito simples, mas é uma forma de fazer rotatividade, ou seja, de

todos passarem por todas as áreas e também de não estarem todos a trabalhar nas mesmas áreas” (entrevista 2-A). Quem faz a marcação na tabela é a professora.

E, continuando, “em relação à planificação do trabalho individual, cada aluno pensa no que vai fazer na área que lhe está destinada, nesse dia e é convidado a dizer à turma o que pensa ir fazer. No final do “planear-fazer-rever” é convidado a dizer o que fez e o que aprendeu” (entrevista 2-A). Não existe, portanto, nenhum registo formal e escrito da atividade específica para a qual se dirigem nem da avaliação do tempo de Trabalho Individual.

De acordo com Fewson (2008), o planeamento e a avaliação deveriam ser individuais e registados em ficha individual adequado (inicialmente através de desenho gradualmente passando-se a utilizar apenas a escrita).

Um outro instrumento de registo utilizado pela professora é uma tabela de avaliação dos comportamentos e atitudes (observação 3, por exemplo). Trata-se de uma tabela simples. Da primeira coluna constam os nomes dos alunos e da primeira linha os itens a avaliar. Em cada dia da semana é colocada uma marca (bolinha) na célula de cruzamento do nome com cada item. A professora vai fazendo as perguntas e “cada aluno diz se fez, mais-ou-menos ou não e a professora marca com verde, amarelo ou vermelho, respetivamente. Os colegas também se pronunciam, se quiserem” (observação 3).

Apresenta-se, de seguida, uma imagem como exemplo da referida tabela.

	respeitaste os colegas?	respeitaste os professores?	arrumaste os materiais?	estiveste com atenção?	fizeste os TPC?	cumpriste as regras do recreio?	cumpriste as regras do refeitório?	cumpriste as actividades individuais?

Imagem 8 – Grelha de registo de avaliação de atitudes e comportamentos

Com a evolução do modelo *High/Scope* foram desenvolvidos dois instrumentos de avaliação: o COR (“Pré Child Observation Record”), através do qual se avalia a criança através do registo das observações de experiências-chave; e o PIP (“Projeto de Implementação do Programa”) que permite observar, avaliar e verificar a exequibilidade da eficácia do projeto dentro da sala. O objetivo da avaliação é, na perspetiva deste modelo, sempre permitir adequar constantemente a prática e intervenção do professor às necessidades e interesses das crianças (Guerreiro, 2006).

A este respeito, a professora disse “tenho uma grelha (anexo 35), inspirada na C.O.R. (Child Observation Record), onde vou fazendo registos da evolução de cada criança face às competências curriculares e do modelo” (entrevista 2-A).

6. Organização das atividades

De acordo com a perspetiva do modelo *High/Scope*, “os adultos e as crianças partilham com os adultos o controlo [das atividades]” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 1). Como já o referimos anteriormente, os professores organizam as áreas de interesse no ambiente de aprendizagem, mantém a rotina diária que permite às crianças o planeamento e procura das suas próprias atividades e juntam-se às atividades das crianças para ajudá-

las a refletir (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Taylor, 2007). Os adultos, para além disso, encorajam as crianças a envolverem-se em experiências-chave, ajudam-nas a aprender a fazer escolhas, a resolver problemas e a optar por atividades que promovam o desenvolvimento intelectual, social e físico (Gainsley, 2008).

O modelo, baseado na teoria piagetiana, propõe que os professores promovam tarefas de aceleração. O adulto organiza diferentes atividades, com o intuito de promover o desenvolvimento das estruturas próprias de cada estágio, permitindo à criança alcançar o estágio seguinte (Epstein, 2010; Fewson, 2008).

6.1. Agenda/Rotinas

6.1.1. Agenda

Na teoria do modelo *High/Scope* encontramos um conjunto de rotinas que devem fazer parte da organização diária das atividades com a turma que funcionam segundo este modelo (Fewson, 2008; Oliveira-Formosinho, 2007).

De acordo com Epstein (2003), a rotina é constituída por uma sequência de acontecimentos previsíveis, planeados pelo(s) professor(es), constantes e estáveis, permitindo que a criança possa variar de situação de trabalho individual, de pares, de pequeno e grande grupo, mas também de ambiente (sala, recreio, meio envolvente).

A agenda é planeada pelo professor e inclui experiências de trabalho individual, de pequeno grupo, de grande grupo e um balanço das atividades planeadas, apoiando a aprendizagem ativa da cada criança. “Cada dia segue uma agenda, cuidadosamente planeada” (Fewson, 2008), permitindo uma diversidade de formas de trabalho.

A rotina diária é um ponto essencial para a segurança e a independência da criança. Ela “não dita a atividade da criança, mas organiza-lhe o dia, procurando fazer emergir a iniciativa da criança, pedindo-lhe que determine as suas metas, que lhe dê continuidade e que reflita sobre elas nos vários tempos em que se divide” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 60).

Questionada acerca da organização das atividades numa semana-tipo, a professora explicou que “ao longo da semana, temos as diferentes áreas distribuídas por [um] horário semanal mas, fundamentalmente, a nossa rotina é diária. Todos os dias, digo-lhes que atividades iremos fazer dentro de cada área e, no final do dia, fazemos um balanço disso”. E o Trabalho Individual também decorria diariamente, como nos explicou a docente: “Embora a área que cada um vai fazer seja decidida à segunda-feira. Globalmente, acho que o nosso dia se pode resumir num esquema que é básico e estruturante no modelo *High/Scope*: planificar, executar, avaliar. De um modo geral isso é conseguido” (Entrevista 1-A).

De uma forma mais pormenorizada, a professora explicou a rotina diária da turma (entrevista 2-A):

“Todos os dias, à medida que os alunos chegam, sentam-se no tapete, na «Área da Leitura dos Livros», onde, enquanto esperam que todos cheguem, há conversas informais, entre eles. É o denominado «Tempo de Acolhimento» ou «Roda de boas-vindas». Normalmente, na pré-escola é mais habitual chamar-se «Roda de boas-vindas» e, no primeiro ciclo «Tempo de Acolhimento»”.

As rotinas do «tempo de acolhimento» e de «transição» foram registadas em todas as observações. O dia iniciava-se sempre com a chegada dos alunos, cerca das 9h. Todos se iam dirigindo para o canto «Leituras e Livros», onde alguns se sentavam no tapete, havendo aí uma conversa de circunstância, com a conclusão dos assuntos que vinham da rua ou o relato de novidades, entre os alunos. Por vezes, a professora aproveitava para fazer o registo das presenças no Diário de Frequência, num caderno da edição do Ministério da Educação.

Na perspetiva da professora, estes momentos assumiam relevância na vida do grupo: “É um momento de comunicações significativas, porque os alunos falam, entre si e também com a professora, sobre assuntos que lhes interessam, sobre o que fizeram em casa, qualquer coisa que viram, etc.” (Entrevista 2-A).

Assim, normalmente, o dia começava com os alunos a chegarem e a sentar-se no tapete. Aí, tinham uma conversa informal e, depois, iniciava-se o trabalho. Decidia-se o que cada aluno iria fazer e, quando se levantam do tapete, pegavam nos recursos necessários, iam para a área própria ou para as mesas redondas e começavam a trabalhar.

A professora relatou este momento da seguinte forma: “Depois, temos uma agenda semanal. Em função dessa agenda semanal, vamos trabalhar. À exceção da segunda-feira que começa com atividades de Expressão Físico-Motora, iniciamos sempre com Língua

Portuguesa. Cerca de uma hora. Depois, trabalhamos sempre Matemática. Ora, as atividades de Língua Portuguesa podem ser em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente, de acordo com o que for mais oportuno. Em função do que temos que fazer. Eu digo ao grupo a tarefa que vamos fazer e como nos vamos organizar. Para além dos manuais e cadernos individuais, há recursos tanto para uma área como para outra, devidamente organizados e etiquetados, que os alunos podem ir buscar à área respetiva, se necessário. Por exemplo, para a Matemática, há recursos manipuláveis, que são muito úteis, sobretudo para a concretização de determinados conceitos.

Segue-se a pausa para uma refeição ligeira e o tempo de exterior.

De volta à sala, a mesma rotina. Os alunos sentam-se no tapete e acalmam-se. Normalmente ainda vêm com assuntos do tempo de exterior. Ora, é preciso trazer a serenidade ao grupo e fazer a transição ao momento seguinte. Na nossa agenda semanal, temos, uns dias mais 30 minutos para se concluírem as atividades de Matemática ou 45 minutos para Inglês. Nos dias em que há Inglês, a seguir há 45 minutos de Expressão e Educação Musical. Nos outros dias, há Expressão Físico-Motora ou, no caso da Segunda-feira, que tivemos Expressão Físico-Motora logo de manhã, Língua Portuguesa.

Antes do almoço, há sempre 30 minutinhos para a Biblioteca, para a leitura silenciosa, a pares ou para o grande grupo.

Regressados do almoço e tempo de exterior, a mesma rotina de «Tempo de Acolhimento» e, depois, Estudo do Meio, Expressão Dramática ou Expressão Plástica.

Os últimos 45 minutos de todos os dias, são dedicados ao Trabalho Individual, normalmente chamado de «Planear-fazer-rever». No início da semana, no primeiro momento de tapete, ou no último dia da semana, antes de irmos de fim de semana,

distribui-se cada aluno por uma área para cada dia da semana. Começa com uns 10 minutos para a criança planear o que vai fazer na área que, nesse dia, está marcada para trabalhar. A criança decide que materiais vai usar, o que vai fazer. Nos últimos 10 minutos, cada criança é convidada a dizer o que fez. Poderia ser em pequenos grupos, mas como a turma não é muito grande, normalmente, faz-se em grande grupo, essa revisão do que foi feito por cada um.

Antes do rever, cada criança arruma os materiais que usou. Normalmente, as crianças empenham-se muito neste tempo, porque estão a fazer aquilo que realmente lhes interessa” (entrevista 2-A).

Um aspeto que a professora não refere, mas que foi observado por várias vezes, foi a rotina associada aos trabalhos de casa: “A professora pergunta quem ainda não arrumou os trabalhos de casa. Os alunos vão, então, ao baú que está à porta, do lado de fora, tirar da mochila os *dossiers* dos trabalhos de casa e colocam os *dossiers*, com o manual de Matemática incluído, no canto ao lado do armário de prateleiras com os *dossiers* e manuais, que está junto ao quadro” (observação 2). Esta rotina é diária. Pudemos ver, por exemplo, na observação 6, que, por volta das 9h15, quando o grupo já estava completo, a professora pediu para os alunos colocarem os trabalhos de casa em cima da mesa.

Segunda-Feira		Terça-Feira		Quarta-Feira		Quinta-Feira		Sexta-Feira	
9:00 / 10:00	Educação Física	9:00 / 10:00	Lingua Portuguesa	9:00 / 10:00	Lingua Portuguesa	9:00 / 10:00	Lingua Portuguesa	9:00 / 10:00	Lingua Portuguesa
10:00 / 10:30	Matemática	10:00 / 10:30	Matemática	10:00 / 10:30	Matemática	10:00 / 10:30	Matemática	10:00 / 10:30	Matemática
10:30 / 11:00	Ref. Ligeira Recreio	10:30 / 11:00	Ref. Ligeira Recreio	10:30 / 11:00	Ref. Ligeira Recreio	10:30 / 11:00	Ref. Ligeira Recreio	10:30 / 11:00	Ref. Ligeira Recreio
11:00 / 11:30	Matemática	11:00 / 11:45	Inglês	11:00 / 11:30	Matemática	11:00 / 11:30	Matemática	11:00 / 11:45	Inglês
11:30 / 12:30	Lingua Portuguesa	11:45 / 12:30	Música	11:30 / 12:30	Filosofia	11:30 / 12:30	Educação Física	11:45 / 12:30	Música
12:30 / 13:00	Biblioteca	12:30 / 13:00	Biblioteca	12:30 / 13:00	Biblioteca	12:30 / 13:00	Biblioteca	12:30 / 13:00	Biblioteca
13:00 / 14:30	Almoço Recreio	13:00 / 14:30	Almoço Recreio	13:00 / 14:30	Almoço Recreio	13:00 / 14:30	Almoço Recreio	13:00 / 14:30	Almoço Recreio
14:30 / 15:15	Expressão Plástica	14:30 / 15:30	Estudo do Meio	14:30 / 15:15	Expressão Plástica	14:30 / 15:30	Estudo do Meio	14:30/15:00	Exp Dramática
15:15 / 16:00	Trabalho Individual	15:30 / 16:00	Trabalho Individual	15:15 / 16:00	Trabalho Individual	15:30 / 16:00	Trabalho Individual	15:00/15:30	Ass. Turma
								15:30 / 16:00	Trabalho Individual

Imagem 9 – Agenda semanal

No final do ano letivo, pedimos à professora que fizesse um balanço da organização das atividades (agenda semanal, rotinas diárias, distribuição das atividades), durante este ano letivo, pretendendo-se que a docente refletisse sobre como considera que as opções tomadas relativamente à organização das atividades da turma influenciaram os resultados, as aprendizagens dos alunos.

A este respeito, a professora disse que “o balanço é muito positivo. Considero que este grupo de alunos vai ser muito empenhado nas suas aprendizagens, porque perceberam que são os autores dessas aprendizagens, através das descobertas, das experiências, da resolução de problemas”. Também comparou esta forma de trabalho com aquilo que pensa ser o trabalho de outros docentes do 1.ºCiclo: “Penso que são mais autónomos do que se tivessem passado o 1.º Ciclo numa sala de ensino tradicional. Claro que alguns alunos, pelas suas personalidades, foram mais além, são mais autónomos,

adquiriram ou desenvolveram mais competências, do que outros. Mas, globalmente, o balanço que faço é muito positivo”.

A professora reconhece, porém, uma fragilidade neste processo: “O único senão é que nem sempre os alunos optam pelas atividades que mais precisam, no tempo do planejar-fazer-rever. O meu papel de orientadora foi muito exercido. Mas, também nestas idades, é normal”, afirma (Entrevista 4-A).

Relativamente à questão de o modelo *High/Scope* pressupor que a organização das atividades propostas tem em conta a diversidade (ritmos, interesses, motivações, dificuldades), a professora referiu que também tem essa abordagem na sua prática, implementando “tempo de trabalho em pequeno grupo, para a realização de experiências e para a resolução de problemas, por exemplo; mas também em grande grupo, sobretudo para atividades de Expressão Musical, Expressão Dramática e comunicações à turma”. Não foram referidas outras propostas de diversificação.

Entre cada um dos momentos, há as chamadas “transições”, que implica o grupo todo no tapete, para se reorientarem para as tarefas seguintes.

Quando os alunos estão no Trabalho Individual, é possível apoiá-los individualmente. “Mesmo que não seja no Trabalho Individual, durante as atividades ao longo do dia, podemos apoiá-los individualmente. O facto de estarem a fazer atividades diferentes... Por exemplo, a Língua Portuguesa estão uns a fazer uma ficha, outros a fazer um puzzle sobre outro assunto, já é mais fácil podermos dividir esse apoio. Depois, temos

a parte do final do dia, que é o Trabalho Individual, em que eles escolhem uma área e cada um trabalha nessa área. Só que eu posso também ajudar durante o Trabalho Individual. Por exemplo, um aluno que tenha alguma dificuldade em alguma coisa, posso propor que, na segunda-feira, vá ficar comigo a trabalhar essa dificuldade. E mesmo eles podem propor, se tiverem dúvidas, podem chegar ao pé de mim e dizer «eu gostava de trabalhar isto contigo» (Entrevista 1-A).

6.1.2. Planificação

Considerando que o modelo se insere numa abordagem interaccionista/construtivista do desenvolvimento da criança em termos de estádios sequenciais, acredita-se que a criança é um aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete. “Cada estágio representa uma estrutura qualitativa própria que, por sua vez, formam uma sequência invariante de desenvolvimento universal” (Guerreiro, 2006, p. 33).

Um dos objetivos do modelo é ajudar “a aprender a planear muitas das suas atividades, levá-las a cabo e trocar ideias e experiências com outras crianças e seus professores sobre o que fez” (Epstein, 2003).

É importante lembrar que “quando as crianças estão interessadas nalguma coisa, é mais provável que aprendam algo de novo e que permaneçam interessadas no que estão a fazer” (Brickman & Taylor, 1996, p. 13). Ao descobrirem que podem fazer planos e executá-los até ao fim e que não há fórmulas mágicas para fazer as coisas, mas apenas problemas para resolver, as crianças ganham autoconfiança. Além disso, tomando decisões e resolvendo problemas, as crianças desenvolvem a sua independência e

“aprendem a não depender demasiado dos adultos para saberem como fazer, quando fazer ou porque fazer” (idem, p. 13).

Nas observações realizadas, sentimos que houve pouco apelo à planificação. Por exemplo, na observação 1, a professora “diz que deveria ser Inglês, mas como de manhã de atrasaram um pouco nas atividades, vão fazer atividades de Matemática” e a opinião dos alunos ou as suas propostas não foram consideradas nesta planificação do trabalho.

Verificámos que existia uma planificação em coletivo da semana, apenas no momento final da realização da Assembleia de Turma, nas sextas-feiras, à tarde, quando eram decididas as áreas para que cada aluno iria, durante o tempo de Trabalho Individual, em cada dia da semana seguinte.

No tempo de Trabalho Individual, de acordo com o modelo, a primeira fase é a de planificação mas, de acordo com o que observámos, essa planificação foi sempre individual e mental, não havendo registos nem partilha desse processo, ao contrário do sugerido por Fewson (2008).

6.1.3. Desenvolvimento

Durante o desenvolvimento das diversas atividades da agenda semanal, a professora assume papéis diferentes: no trabalho das diversas áreas curriculares, quando é feito em grande grupo, a professora lidera, definindo o que irá ser feito.

Nos outros momentos, a professora diz que vai “circulando pela sala, à medida que os miúdos me pedem ajuda. Algumas vezes, no início do Trabalho Individual, eu informo um ou dois alunos de que temos que trabalhar em conjunto, porque é necessário

um apoio claro e individualizado em determinada área” (Entrevista 1-A). Este apoio nunca foi combinado previamente com a turma e, mesmo quando era requisitado por algum aluno, não existia um momento específico para tal acontecer. Surgia habitualmente por proposta da professora ou, eventualmente, por necessidade imediata do aluno.

6.1.4. Avaliação

Como refere Veiga Simão (2002), os alunos devem “aprender, criticar o conhecimento adquirido, utilizá-lo, saber como se chega ao conhecimento, amar o conhecimento, saber saboreá-lo” (p.14).

O modelo *High/Scope* considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete.

Neste espírito, as crianças planificam, realizam e avaliam as suas atividades, o que vai desenvolvendo o pensamento e a aprendizagem da criança. Inclusive, constitui-se uma oportunidade de desenvolvimento de competências relacionadas com a linguagem, porque as crianças descrevem o que fazem e aprendem, comunicando verbal e não verbalmente.

“Avaliar, na abordagem *High/Scope*, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança (Hohmann & Weikart, 2007, p. 8).

Como foi referido, no capítulo de apresentação do modelo, a avaliação é feita diariamente e implica um conjunto de tarefas: registo diário, reuniões de planeamento diário onde se partilha, analisa e planifica (se houver uma equipa de docentes para a turma). Os professores deverão fazer um registo diário de notas ilustrativas, baseando-se

naquilo que veem e ouvem quando observam as crianças. Cada professor vai anotando episódios importantes acerca do desenvolvimento das crianças. Implica construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.

Além desses registos individuais, o modelo desenvolveu instrumentos de avaliação: o COR (“*Pré Child Observation Record*”) (Anexo 9), através do qual se avalia a criança através do registo das observações de experiências-chave (Guerreiro, 2006, pp. 36-37).

Ao longo das observações realizadas com esta turma, assistimos a momentos de avaliação do desenvolvimento das atividades. Na assembleia, registámos que se “foi perguntando um-a-um e cada um fazia o balanço acerca do desempenho da sua função durante a semana” (observação 1). Também durante as assembleias cada aluno tinha a oportunidade de dizer o que tinha gostado mais e menos, no decurso da semana (por exemplo, observação 1).

O trabalho autónomo pode ser enriquecido com o recurso à autoavaliação e coavaliação formativas. A autoavaliação acerca do que o aluno realizou e a avaliação feita pelos seus colegas é particularmente importante no trabalho autónomo, na medida em que fornece informação que permite a modelação do ritmo e do itinerário de aprendizagem. É um meio privilegiado de diferenciação dos processos, porque cria uma situação de aprendizagem onde o aluno escolhe as estratégias de apropriação e de correção dos erros.

Nas observações realizadas, no final do tempo de Trabalho Individual, pudemos assistir à fase do «rever», na qual cada aluno partilhava com a turma o que tinha feito e aprendido. Porém, a interação de outros colegas foi sempre diminuta e pouco estimulada pela professora. Não existiu registo escrito individual desta fase, tal como sugere Fewson

(2008).

A professora aproveitava o momento imediatamente a seguir, para fazer, com os alunos, a avaliação das atitudes e do comportamento individuais, relativos ao dia, como já referimos anteriormente.

6.1.5. Assembleia

A gestão do conflito tem sido objeto de reflexão na investigação do modelo *High/Scope* (Slack, 2011; Biddle, 2010; Epstein, 2003, 2007), incluindo na sua aplicação à Escolaridade Básica (Fewson, 2008, pp. 14-15).

Na bibliografia consultada, em nenhuma circunstância surge identificada como uma rotina semanal a realização de uma Assembleia de Alunos. Porém, a professora decidiu implementá-la, com esta turma, como forma de incrementar uma maior maturidade, assegurando um momento de balanço semanal no qual cada aluno é livre de refletir e dizer o que gostou mais de fazer e algo de que não tenha gostado, ao longo da semana. É também o momento de se fazer a avaliação do desenvolvimento das tarefas individuais sorteadas semanalmente, entre os alunos.

De referir que não é feito nenhum registo prévio, no decorrer ou posteriormente à sessão da Assembleia.

Logo na observação 1, quando os alunos regressaram do intervalo de almoço a professora, pergunta “Quem é que põe a assembleia?”. Organizam o espaço os alunos que já estão na sala. Na mesa, sentam-se a professora e o presidente (aluno com tarefa sorteada semanalmente). Nas cadeiras à frente da mesa os restantes alunos.

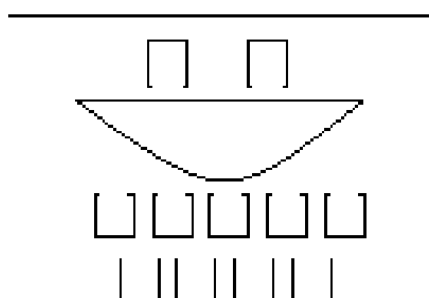


Imagem 10 – Esquema de organização dos lugares dos alunos na Assembleia

O presidente dá início à sessão, perguntando aluno a aluno o que gostou mais na semana de aulas. A professora, por vezes, tem que intervir. Por exemplo, numa situação de impasse, um aluno diz “Não sei do que é que gostei ou não gostei” e a professora intervém perguntado “Não gostaste de nada? Olha à volta. Não gostaste de nada?” (observação 1).

Na continuidade, passam a referir aquilo de que não gostaram, sendo o presidente a dar a palavra a cada aluno.

A professora também assume o papel de gestora de comportamentos, em caso de desordem. Numa sessão da Assembleia, a Carolina diz “Não gostei, odiei o que a Zulmira fez, que foi entornar a sopa, no recreio. Estava o balde na árvore, para os bebés não conseguirem. Veio a Zulmira e estragou ...” A Isabel levanta-se e dá um murro na mesa. A Carolina levanta-se e imita a Isabel. O Manuel imita-a. A professora intervém, mandando calar e que todos se sentem (Observação 1-A).

Na parte final da Assembleia, faz-se também a avaliação do cumprimento das tarefas. Primeiro é perguntado ao próprio aluno se considera ter cumprido bem a sua

tarefa, durante a semana. Por exemplo, na observação 1, a primeira avaliação foi à tarefa da Carolina, tendo ela dito que “Sim”, que cumpriu bem a sua tarefa. Neste exemplo, por acaso, a professora tomou a palavra, de seguida para dizer “Não concordo. Reparem lá que está tudo desorganizado”. De seguida, os alunos podem também expressar a sua opinião. O mesmo procedimento é adotado para os restantes alunos, fazendo-se o balanço da semana.

De seguida, sorteiam-se as tarefas para a semana seguinte, com os nomes das tarefas dentro de uma bolsa, que são retirados por cada aluno. No final, a professora acrescentou “vejam se, de vez em quando, olham para as tarefas e as fazem”, porque regularmente há quem se esqueça de cumprir com a sua responsabilidade (Observação 1-A).

6.2. Organização e distribuição das atividades

Como já referimos algumas vezes, de acordo com o modelo *High/Scope*, as crianças partilham com os adultos o controlo das atividades (Hohmann e Weikart, 2007). As atividades organizam-se enquadradas numa rotina diária consistente e estável que contempla os tempos de acolhimento, de planear-fazer-rever, em pequeno-grupo, em grande grupo, de exterior, transições, etc. (Epstein, 2003; Fewson, 2008; Murphy, 2012; Oliveira-Formosinho, 2007).

Na observação 1, o aluno “Gustavo termina a atividade que estava a fazer e mostra à Professora. Depois, arruma o manual e vai para a área dos jogos, por iniciativa própria”. De acordo com a abordagem *High/Scope*, os materiais de cada área da sala de aula estão à disposição todos alunos (Vogel, 2012). Por outro lado, é incentivada a iniciativa das

crianças (Epstein, 2007), sendo positivo que os alunos sejam ativos e, de acordo com o ponto 9 dos 10 indicadores de implementação do modelo, os interesses e as necessidades individuais são respeitados (HSERF, 2008).

Mais tarde, na observação 3, a professora diz “Alguém tem ideias? Vocês vão levar um trabalho de férias: um projeto. Vão pensar num tema, fazem em casa e, depois, apresentam aos colegas”. A metodologia do trabalho de projeto é valorizada neste modelo, na medida em que, quando as crianças falam nos seus projetos, os põem em prática e refletem sobre eles, estão a fortalecer os interesses, a capacidade de iniciativa, competências e conhecimentos diversos (Gainsley, 2008; Mitchell, 2008).

Na observação 1, registámos que a professora diz para os alunos se sentarem à volta das mesas e, “depois, distribui o trabalho da seguinte forma: uns vão fazer operações no manual de Matemática e dois, vão para o quadro, com a Professora”. De acordo com Fewson (2008), e Biddle (2010), o papel do adulto não é determinar tarefas e situações de aprendizagem estandardizadas, mas construir a sua prática educativa baseada na reflexão. “O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação (Hohmann e Weikart, 2007, p. 1). Na situação referida, recorrentemente nesta turma, a professora propôs atividades diferenciadas, mas raramente envolvendo os alunos na reflexão acerca das opções tomadas. Também Epstein (2007) defende que, de acordo com a abordagem *High/Scope*, o “ professor intencional ... usa uma dada estratégia para acomodar diferentes percursos de aprendizagem, de acordo com as dificuldades das crianças e os conteúdos específicos que querem fazer aprender” (p. 1).

6.2.1. Gestão cooperada

Dewey (1979) defende que a escola deve espelhar a realidade social e proporcionar uma oportunidade para a aprendizagem da vida real. Assim, os professores deveriam construir ambientes de aprendizagem democráticos e científicos, através do trabalho ativo e cooperativo (trabalho de projeto, organização de grupos de resolução de problemas, etc.). O modelo *High/Scope*, segundo Hohmann e Weikart (2007), propõe que “os adultos e as crianças partilhem o controlo” (p. 1).

Na turma onde se implementa o modelo *High/Scope* não observámos práticas consolidadas de gestão cooperada das atividades da turma. Aliás, na observação 1 registámos que a Professora decidiu que, apesar de na agenda semanal, um período da tarde ser dedicado ao Inglês, como de manhã os alunos se “atrasaram um pouco nas atividades”, se irão dedicar antes à Matemática. Não houve nesta decisão participação dos alunos. De acordo com Pinto (2008), para que as atividades de grupo sejam de cooperação é necessário o estabelecimento de uma interdependência positiva entre os membros.

As tarefas

Cada aluno da turma tem a responsabilidade de desempenhar uma tarefa, durante cada semana, de acordo o sorteio realizado no último dia da semana, no final da Assembleia. Logo na observação 1, pudemos testemunhar que “sortearam-se, com os nomes das tarefas dentro de uma bolsa, as tarefas de cada um para a próxima semana”.

As tarefas são diversas e vão do «presidente» que é quem conduz os trabalhos da Assembleia, à responsabilidade por arrumar cada uma das áreas ou assegurar que não ficam papéis espalhados pelo chão ao final do dia.

Na observação 2, a professora recordou “quem acabou as atividades vai arrumar as suas áreas”.

Também é na Assembleia que, semanalmente, se faz a avaliação do cumprimento das tarefas individuais. Cada aluno é convidado a fazer a sua autoavaliação e, depois, a turma pode exprimir-se, avaliando o cumprimento da tarefa em avaliação. Na observação 1, registámos que o presidente “foi perguntando um-a-um e cada um fazia o balanço acerca do desempenho da sua função durante a semana”.

Constituindo-se como uma forma de, rotativamente, os alunos se coresponsabilizarem por tarefas que se prendem com a vida da turma, permite também criar um sentimento de pertença ao grupo e de que, com o contributo de todos, pode melhorar-se o ambiente e o funcionamento da turma.

6.2.2. Trabalho Individual

Para além do tempo chamado de Trabalho Individual (o tempo de planear-fazer-rever), as atividades dos alunos podem desenvolver-se de forma individual (Epstein, 2009b; Mitchell, 2008), contribuindo para os objetivos enumerados por Epstein (2003) de apoiar as crianças a serem autónomas e independentes.

Foi frequente o recurso a esta forma de organizar as atividades na sua forma individual. Na observação 1, a professora “sugere que os alunos se sentem à volta das mesas. Depois, distribui o trabalho da seguinte forma: uns vão fazer operações no manual de Matemática e dois, vão para o quadro, com a Professora. Dois alunos sentam-se à frente do quadro. A Professora passa operações. Primeiro resolvem em conjunto mas,

depois, a professora divide o quadro ao meio e cada aluno faz do seu lado. Os restantes alunos, nas mesas, fazem operações no manual”.

Noutras observações, registámos frequente atividade com recurso ao trabalho individual, com realização de atividades de consolidação. Também assistimos à realização de atividades de expressão plástica individualmente (observação 3).

6.2.3. Pequeno Grupo

Meirieu (1991) defende que o conhecimento se produz a partir da ação da criança sobre o objeto “mas como esse conhecimento só é possível através da mediação da linguagem, o professor tem de criar condições para que essa linguagem possa desempenhar o seu papel: uma das principais condições será o trabalho em grupo” (p. 45).

O modelo *High/Scope* defende a promoção de atividades em pequenos grupos, para experiências com materiais e para resolução de problemas (Mitchell, 2008). Aliás, o trabalho em pequeno grupo deve ser planificado pelo professor, à volta de determinado conteúdo, nas diversas áreas, devendo apelar a atividades cooperativas de incentivo à coesão de grupo (Epstein, 2003; 2009b).

O modelo propõe três fases na metodologia de trabalho de projeto: Fase 1 – planeamento e início; Fase 2 – progresso e desenvolvimento; Fase 3 – consolidação e finalização (Gainsley, 2008). E, quando fala na organização de atividades em grande grupo, contempla a apresentação dos projetos à turma, incluindo o seu debate (Biddle, 2010; Epstein, 2003).

Na turma A, na observação 2, a professora disse “Vamos começar com a língua. Temos uma caça ao tesouro. O que têm que procurar são parágrafos de uma história com sentido. Têm que procurar dentro e fora da sala. Mas, há regras. Têm que ir a pares. Não podem entrar nas outras salas. Outra regra, muito importante, é não fazerem barulho. Há aulas a funcionar. Podem ir, sem correr”.

Numa outra aula, a professora diz “para os alunos se organizarem nos pequenos grupos que têm estado a fazer trabalhos de projeto, sobre animais, no âmbito do Estudo do Meio” (Observação 6).

6.2.4. Grande Grupo - Turma

O tempo de grande grupo constrói um sentido de comunidade, de acordo com o espírito do modelo (Mitchell, 2008). São os momentos em que toda a turma se reúne para atividades de Expressão Musical, Expressão Dramática, leitura, momentos de comunicações e outras experiências partilhadas. Neste tempo, as crianças têm muitas oportunidades de fazer escolhas e desempenhar o papel de líder (Biddle, 2010; Epstein, 2003).

O modelo *High/Scope* permite o cruzamento com a metodologia de trabalho de projeto, em que se podem conciliar atividades autoiniciadas pelas crianças e atividades planeadas pelo adulto (Fewson, 2008).

Por outro lado, há a relembrar que as intenções sociais ricas a apoiar duradoura do saber, possibilitando o desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1978; Wallon, 1945).

6.3. Ritmo de Trabalho e Estilos de Aprendizagem

Vimos, na revisão bibliográfica, as distinções entre os conceitos de «tempo atribuído (allocated time)» que na expressão de Hargreaves (1998) surge como «tempo objetivo» ou «fixo», por oposição a «tempo subjetivo». Por sua vez, temos também o «tempo de empenhamento (engaged time)» e o «tempo na tarefa (time-on-task)», sendo este o tempo de empenhamento em determinadas tarefas de aprendizagem, e o «tempo de aprendizagem académica (academic learning time)».

Quando “não é valorizada a participação do aluno na construção do seu ritmo de aprendizagem (...) o aluno é submetido ao tempo do professor, tempo planeado e tempo atribuído, o que condiciona completamente o tipo de comunicação professor-aluno” (Moura, 2005, p. 118).

Já o referimos diversas vezes, anteriormente, o princípio da homogeneidade que suporta a escola tradicional e transmissiva assenta na conceção de que todos os alunos aprendem simultaneamente o mesmo ao mesmo tempo (Gomes, 2011a).

A atenção aos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos é essencial na Pedagogia Diferenciada e, logo, nos modelos que se propõem ser uma resposta às necessidades de atender às diferenças interindividuais. O ritmo diverso de trabalho dos alunos é um dos elementos característicos da heterogeneidade (Perrenoud, 1995), integrando os ritmos e os estilos de aprendizagem nas diferenças psicológicas.

Por outro lado, os modelos de Pedagogia Diferenciada devem defender o desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem (Pinto, 2008), através da crescente tomada de consciência dos seus ritmos e estilos de aprendizagem e,

logo, das suas necessidades, interesses, áreas fortes, etc... (Lopes da Silva, 2004; Veiga Simão, 2002).

Neste sentido, na entrevista inicial, questionámos a professora acerca de que forma o Trabalho Individual pode contribuir para a autoconsciência e autorregulação da própria aprendizagem.

A professora respondeu que “cada um deles [alunos] executa atividades dentro dos seus interesses e das suas dificuldades. É claro que a consciência das dificuldades é algo que cada um deles vai construindo individualmente e com a minha ajuda. Diariamente, ao realizarem atividades, eles deparam-se com algo que não conseguem realizar ou que realizam sem sucesso. Nesses momentos, eles tomam consciência de que aquela é uma área na qual devem trabalhar mais. Eu também os vou chamando à atenção para esses aspetos” (Entrevista 1-A).

Apesar disso, na observação 1, a professora disse à turma “que deveria ser Inglês, mas como de manhã de atrasaram um pouco nas atividades, vão fazer atividades de Matemática”, o que parece contraditório com o que temos vindo a refletir sobre a questão do tempo e do respeito pelo ritmo de trabalho individual.

Mais adiante, o Gustavo termina a atividade e mostra-a à Professora. “Depois, arruma o manual e vai para a área dos jogos, por iniciativa própria” (observação 1). Parece não haver uma estratégia para quando os alunos estão a fazer atividades semelhantes e os alunos vão concluindo a ritmos diferentes. Pouco depois, “os alunos que estão a trabalhar no quadro terminam e perguntam à Professora se podem ficar a desenhar no quadro. Professora não autoriza. Decidem, então, ir para a área da Expressão Plástica” e, de seguida “a Zulmira junta-se-lhes quando conclui a atividade do manual” (observação 1).

Noutro dia, estavam a fazer atividades no âmbito da Expressão Plástica, quando a professora disse “quem acabou as atividades vai arrumar as suas áreas” (observação 2) e, na observação 3, verificámos que “os alunos que terminam esperam pelos outros”, o que revela novamente a inexistência de uma estratégia para situações em que os alunos terminam as atividades em tempos diferentes.

6.4. Currículo

Como modelo cognitivo de educação, de orientação construtivista e de escola ativa, a abordagem *High/Scope* defende um currículo flexível (Epstein, 2003; Fewson, 2008), no sentido em que atende às necessidades e particularidades de cada aluno, mediante o respeito pelos seus interesses e propostas, sob o controlo do professor.

O modelo *High/Scope* não apresenta um conjunto estruturado e sequencial de tarefas e conteúdos, sendo compatível com os currículos de cada país. Apesar disso, o modelo propõe que se organizem as experiências-chave em torno da linguagem, literacia e comunicação, do desenvolvimento social e emocional, do desenvolvimento físico, das artes e das ciências (Matemática, Ciência e Tecnologia, Estudos Sociais e Artes) (Epstein, 2012a; Gainsley, 2008).

Quando perguntámos à professora se o currículo era apresentado aos alunos, a docente respondeu que “de certo modo, sim. No início do ano, os alunos têm a curiosidade normal de folhear os manuais e ver que espécie de temas e conteúdos iremos abordar. Mas também surgem conteúdos e temas de «fora do programa», a partir de conversas e interesses dos miúdos. Acima de tudo, eles devem ter espaço para crescer, ao seu ritmo individual. Se quisermos ser congruentes com esta perspetiva, não podemos

simplesmente expor, em setembro, a planificação para todo o ano letivo. As aprendizagens vão surgindo e as opções vão sendo tomadas de acordo com o que acontece cá dentro da sala”. Portanto, não há uma apresentação clara, em linguagem adequada às crianças, do currículo concebido para o ano letivo. Os alunos têm um contacto com esse currículo através dos manuais escolares e pode ser enriquecido a partir dos interesses dos alunos.

No dia da nossa primeira observação (Observação 1-A) os alunos tiveram um momento de Expressão Musical, antes da hora de almoço, sendo a professora coadjuvada por uma professora com formação mais aprofundada na área. No mesmo dia, da parte da tarde, a professora dinamizou um momento de Expressão Dramática, numa sala de aula sem mesas nem cadeiras. A atividade começou com os alunos “sentados, espalhados pelo chão. Ao som da música (orquestra de cordas), têm que imitar o animal preferido. Quando a Professora faz pausa, mudam de animal. O Gustavo não estava a participar. A professora perguntou-lhe se não queria participar. Ele disse que não gosta deste jogo. Continua sentado”.

Depois, a professora “parou a música” e disse “Estes animais andam a passear na floresta e transformam-se em quê? Alguns alunos tentam descobrir, dizendo, em voz alta «sapos, mágicos, ...»” A professora diz: “Não. Em robots. Eles eram robots muito bem-mandados. Juntavam-se aos pares e imitavam-se uns aos outros e, de acordo com o ritmo da música. E eles não tinham som. Não falam nem têm som. Façam pares! Têm que combinar quem imita quem. Quando eu parar a música, trocam”. O Gustavo continuou sem participar.

A atividade seguinte foi introduzida pela professora que disse “Deitem-se de barriga para baixo e metade de pé. Os que estão de pé vão imaginar que estão a fazer uma *pizza* nas costas do que estão deitados, para relaxarem”. A professora vai falando, dizendo as fases e fazendo nas costas de um aluno. Depois, trocam. Quando trocaram, o Gustavo sentou-se junto da Professora, mas não fez a *pizza* nas costas da Professora (Observação 1-A).

Assistimos várias vezes a atividades de Língua Portuguesa de Matemática (exemplo, Observação 2-A). Também desenvolveram atividades do âmbito da Expressão Plástica (exemplo, Observação 3-A). Pudemos assistir ao desenvolvimento de trabalhos de projeto, sobre temas de Estudo do Meio (exemplo, Observação 6-A).

7. Interações

O papel do professor é muito relevante, à luz do modelo *High/Scope*, porque se espera que assegurem a rotina diária e, em cada tarefa, ajudem as crianças a refletirem sobre o que estão a fazer e a aprenderem, a partir dessa ação (Epstein, 2003; Hohmann & Weikart, 2007). Para além disso, os adultos encorajam as crianças a envolverem-se em experiências-chave preconizadas pelas teorias piagetianas, ajudam-nas a aprender a fazer escolhas, a resolver problemas e a optar por atividades que promovam o desenvolvimento intelectual, social e físico (Brickman & Taylor, 1996; Fewson, 2008).

7.1. Interação professor-aluno

Uma interação adulto-criança positiva cria na criança uma confiança e empatia que lhe permite expressar-se livremente e com confiança pois, como assinalam Hohmann

e Weikart (2007), “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (p. 6). Esta forma de interação é sustentada pelo encorajamento da iniciativa da criança e dos grupos, estabelecendo-se relações verdadeiras com a criança e, pelo apoio do adulto, nas brincadeiras e na resolução de problemas que possam surgir.

A interação professor-aluno é valorizada, também, na resolução de conflitos. O professor, no Modelo *High/Scope*, evita a utilização da recompensa e punição para gerir os comportamentos, centrando-se na criação de um ambiente social positivo no qual as expectativas e os limites são claros (Epstein, 2003).

Na observação 2-A, a professora apercebeu-se de que havia alunos com flores recentemente arrancadas e pergunta onde as foram arranjar. Os alunos disseram que tinham andado a arrancar flores. Então, a professora questionou “Qual é a regra do recreio?”. Alguns alunos, em coro, dizem “Não arrancar flores!”, ao que a professora acrescenta “E agora? Estão a sentir-se bem com isso? Agora, morreram!”.

O Manuel diz que a Carolina, no outro dia, também arrancou. Há alguma discussão entre os alunos, estando a acusar-se uns a outros. A professora interferiu, dizendo “Bom. O que importa é que não podem arrancar flores. Mas, também vi algumas coisas no recreio de que não gostei nada, mas vou deixar para a assembleia. Agora, durante a manhã, pensem bem. À tarde, vamos falar sobre isso” (observação 2-A).

Também o questionamento com vista a despoletar criatividade ou ajudar a resolver problemas, é defendida pelo modelo (James, 2012). Na observação 3-A, a professora pergunta aos alunos se não querem colar coisas alternativas e menos convencionais, tais como “feijões, etc...” e pergunta se vão escrever algo no quadro.

A interação professor-aluno também é relevante no apoio à superação de dificuldades e na resolução de problemas (James, 2012). A este respeito, na entrevista 1-A, a professora disse: “de manhã, houve um exemplo muito bom. A Isabel tem algumas dificuldades a Língua Portuguesa e eu estive basicamente com ela, porque eu sei que os outros conseguem fazer sozinhos. E com ela, ainda vou combinar mais para trabalhar com ela no Trabalho Individual”. Mais adiante, noutra passagem, referiu que “vou circulando pela sala, à medida que os miúdos me pedem ajuda. Algumas vezes, no início do Trabalho Individual, eu informo um ou dois alunos de que temos que trabalhar em conjunto, porque é necessário um apoio claro e individualizado em determinada área”.

Na observação 1-A, registámos que “à Isabel e ao Manuel, estando com algumas dificuldades, a Professora foi buscar materiais manipuláveis de Matemática, para os auxiliar”.

7.2. Participação dos alunos

De acordo com o defendido pelo modelo *High/Scope*, o desenvolvimento de competências sociais, a par das cognitivas, ocorre por experiência direta, através da observação, exemplificação, tentativas e resolução de problemas (James, 2012).

A abordagem *High/Scope* à socialização organiza-se em torno de cinco capacidades: confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima, como foi apresentado anteriormente, sendo relevante a interação entre os alunos e a sua participação na vida da turma (Epstein, 2012b).

8. Papel do professor

No modelo *High/Scope* é defendido que o professor se deve juntar aos alunos, nas atividades individuais ou em pequenos grupos (Biddle, 2010; Epstein, 2008), para ajudá-las a refletir (Murphy, 2012). O professor incentiva os alunos a envolverem-se em experiências-chave, ajudam-nas a aprender a fazer escolhas, a resolver problemas e a optar por atividades que promovam o desenvolvimento intelectual, social e físico (Epstein, 2007; Fewson, 2008).

Também é valorizada a utilização de experiências-chave (tarefas de aceleração ou tarefas piagetianas), que o professor propõe com o intuito de promover o desenvolvimento das estruturas próprias de cada estágio, permitindo à criança alcançar o estágio seguinte (Guerreiro, 2000).

No modelo *High/Scope*, em cada dia, o professor segue uma consistente agenda, cuidadosamente planeada para incluir experiências de trabalho individual, de pequeno grupo, de grande grupo e um balanço das atividades planeadas, apoiando a aprendizagem ativa da cada criança (Fewson, 2008). O que as crianças pretendem fazer também é considerado, devendo ser questionadas para que possam fazer escolhas, seguir os seus interesses enquanto desenvolvem competências nas diversas áreas (Epstein, 2003; Hohmann & Weikart, 2007; Kruse, 2003).

O professor tem ainda um papel determinante na avaliação. Os professores fazem um registo diário de notas ilustrativas, baseando-se naquilo que veem e ouvem quando observam as crianças, e anotam episódios importantes acerca do desenvolvimento dos alunos (Epstein, 2003; Fox, 2005; Shipstead, 2008).

Neste modelo, o professor é entendido como o promotor do desenvolvimento psicológico da criança. “O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 1).

A aprendizagem ativa depende, inequivocamente, da interação positiva entre os adultos e as crianças. Os adultos deverão apoiar as conversas e as brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer os comentários e observações que considerem pertinentes; também apoiam e encorajam a criança nas suas descobertas e na solução de problemas. Desta forma, a criança sentir-se-á confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos.

“O papel do adulto não é dirigir ou controlar o processo de aprendizagem, mas antes apoiá-lo” (Brickman & Taylor, 1996, p. 4), como o temos vindo a referir.

8.1. Perspetivas do professor

Quando questionámos a professora acerca de se considera que o modelo do *High/Scope* é um modelo de Pedagogia Diferenciada e em que medida, a professora respondeu que considera e acrescentou que “o modelo *High/Scope* não implica um conjunto estruturado e sequencial de tarefas e conteúdos, mas funciona mais como um orientador geral de organização do trabalho, que implica a adaptação curricular ao grupo particular de crianças com que se trabalha” (entrevista final 1-A). Esta perspetiva está claramente em concordância com a abordagem do modelo designadamente com o princípio da interação adulto-criança: a professora refere-se, ainda, à ideia de se seguirem os manuais de fio a pavo, com todos os alunos a trabalharem ao mesmo tempo. Neste

modelo, cada criança trabalha de acordo com o seu nível de desenvolvimento. As crianças aprendem melhor se trabalharem nos seus próprios interesses. “Há um autor do modelo que diz que «as crianças exploram, fazem perguntas, encontram respostas, resolvem problemas». Uma das coisas importantes que as crianças devem também aprender é que somos iguais em alguns aspetos e diferentes noutros e que isso é normal” (entrevista 1-A), conclui.

Esta perspetiva da professora é muito próxima das palavras de Brickman e Taylor (1996), designadamente quando dizem que “a coisa mais importante que queremos que as crianças aprendam é, provavelmente, que todos somos iguais em muitos aspetos e todos somos diferentes noutros aspetos e que tais diferenças são normais (p. 184).

Uma outra questão tem a ver com o nível de desenvolvimento dos alunos. “Tentamos também pôr ou estimular as suas propostas de acordo com o nível de desenvolvimento individual, no fundo as suas necessidades. Sobretudo no momento de Trabalho Individual, o planear-fazer-rever, é possível que cada aluno trabalhe de acordo com o que precisa. Por outro lado, nestes momentos, o professor está mais livre para poder ajudar os alunos individualmente” (entrevista final 1-A).

Quando questionada sobre a razão que a leva a defender o modelo *High/Scope*, a professora disse que considera “que é uma mais-valia apostar nas atividades, na aprendizagem ativa, porque torna as aprendizagens mais significativas e, logo, mais interessantes e acessíveis” (idem).

A professora sublinhou que o modelo *High/Scope* é “um modelo que se baseia no desenvolvimento natural das crianças. Acreditamos que as crianças aprendem melhor

com atividade direta, no seguimento do que planejaram fazer e sobre o qual são convidadas a refletir” (idem).

Na linha do que temos referido acerca do modelo, insistiu que “a aprendizagem pela ação é central neste modelo. Não queremos que estejam sentadinhos, quietinhos e caladinhos mas, pelo contrário, que interajam uns com os outros, com outros adultos, com recursos materiais, etc...” (idem).

A professora acrescenta ainda “e, quando digo ação, não quero esgotar o sentido da palavra no ato, na motricidade, como diz um pensador do modelo. O fim é o que se passa dentro da cabeça dos miúdos, na sequência da ação. Há também um conjunto de experiências-chave que queremos que eles vivam, para se superarem e passarem a estádios de desenvolvimento seguintes” (Entrevista 1-A).

A organização do espaço por áreas e a organização da rotina diária também são centrais no modelo e diferenciam-no de outros modelos. As crianças sabem sempre onde estão os recursos de cada área e o que vai acontecer em cada momento do dia e da semana. “Claro que, no início, não é logo assim. Mas, com o tempo, vamos implementando estas rotinas e o espaço, esse, está sempre dividido em áreas e etiquetado” (Entrevista 1-A).

Podemos, portanto, concluir que, segundo o que nos disse nas entrevistas, está identificada e em congruência com a perspectiva do modelo, sobretudo no tocante à sua conceção de Pedagogia Diferenciada, na valorização da Aprendizagem Ativa, na organização da agenda/rotina diária e no envolvimento da criança no planeamento e na avaliação.

8.2. Perspetiva de Pedagogia Diferenciada

O modelo *High/Scope* assume-se como um modelo de Pedagogia Diferenciada, na medida em que procura o desenvolvimento máximo das competências dos alunos, respeitando as suas características, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem. Segundo Epstein (2012a), “o modelo *High/Scope* permite aos professores a adaptação das atividades e interações aos interesses e necessidades da criança” (p. 6).

Na perspetiva da professora, a Pedagogia Diferenciada “é aplicar, desenvolver estratégias adequadas às suas necessidades, características e ritmos de trabalho. Julgo que implica organizar o trabalho da turma, permitindo que os alunos trabalhem em áreas curriculares diferentes, ao mesmo tempo e, se for na mesma área, em conceitos ou níveis diferentes. Os alunos não são todos iguais e é preciso encontrar estratégias para conseguir corresponder aos seus ritmos, interesses e necessidades” (entrevista 1-A), tendo acrescentado que “é importante pensar no desenvolvimento integral, não só intelectual, mas também social e afetivo” (idem).

Na observação 1-A, assistimos a um momento em que a professora sugeriu que os alunos se sentem à volta das mesas e depois, distribuiu o trabalho da seguinte forma: “uns vão fazer operações no manual de Matemática e dois, vão para o quadro, com a Professora. Dois alunos sentam-se à frente do quadro. A Professora passa operações. Primeiro resolvem em conjunto mas, depois, a professora divide o quadro ao meio e cada aluno faz do seu lado. Os restantes alunos, nas mesas, fazem operações no manual”. Desta forma, a professora diferenciou o trabalho dos alunos, apesar de todos estarem a trabalhar no âmbito da Matemática.

Na entrevista 1-A, a professora considerou que “este modelo rompe com o ensino tradicional, baseado na repetição e memorização. Centra-se na Aprendizagem pela ação.

O objetivo do modelo é conduzir as crianças a uma maior autonomia, capazes de ter iniciativa, a ser mais independentes e seguros de si. Também a questão do planeamento das atividades é importante. Saber planear, prepara-os para a vida”.

Esta visão da professora plasma os objetivos apresentados na descrição do modelo (Epstein, 2003), sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, à independência e à integração social.

9. Trabalho Individual

9.1. Planear-fazer-rever

A sequência «planear-fazer-rever» é um tempo de Trabalho Individual, como é comumente designada entre os docentes, em Portugal. É uma característica marcante do modelo *High/Scope* e inclui 10 a 15 minutos em pequeno grupo durante o qual cada criança planeia o que quer fazer durante este tempo (a área a visitar, materiais que vai usar, e com que colegas); uns 45 a 60 minutos de trabalho para executar os seus planos; e, depois 10 a 15 minutos, em pequeno grupo para rever com o adulto e com outras crianças o que fez e o que aprendeu (Epstein, 2003, 2007; Fewson, 2008; Gainsley, 2008).

Na observação 1-A pudemos assistir a uma sessão de Trabalho individual. A professora, por volta das 15h30, disse, em voz alta, para a turma, “Vamos para o Trabalho Individual. Sentem-se aqui à roda”, na área dos “Livros e Leituras”.

Cada aluno diz para que área vai e o que pensa fazer. Porém, nesta sessão houve um pequeno incidente. Quando chegou a vez do Gustavo, ele disse que ia para a Matemática e ficou calado. A professora perguntou “O que vais fazer?” e o aluno

responde-lhe “Não me apetece!”, pelo que a professora lhe disse “Mas, vocês escolheram no início da semana” (Observação 1-A).

Depois de os alunos terem referido o que planearam fazer, cada aluno vai para a área respetiva. Na observação 1-A, o Gustavo acaba por se sentar e dizer que não vai fazer nada. Os diversos alunos vão fazendo diversas atividades e “a professora trabalha no computador. Interfere, várias vezes, com a Isabel que devia estar no lugar dela e foi para a área das Ciências” (Observação 1- A).

Passados cerca de 30 minutos, a “professora pede para arrumarem, para se sentarem no tapete e diz «Vamos fazer a revisão»” (Observação 1-A). De seguida, pede a cada aluno que diga o que planeou fazer e se cumpriu ou não. No caso da Carla, que foi para a área das Ciências e fez uma experiência com água, açúcar, azeite e corante, a Professora pergunta o resultado.

Depois de todos terem feito a partilha com os colegas daquilo que fizeram durante o Trabalho Individual, a professora disse que “o Gustavo tinha planeado ir para a área da Matemática, mas não foi o único que não cumpriu. Acham certo? Durante o fim de semana vejam o que querem fazer e se não querem fazer sozinhos, combinem. Na segunda-feira têm que dizer. Não se esqueçam que não podem repetir áreas nos dias da semana” (Observação 1-A).

A professora referiu, na entrevista 1-A que “quando os alunos estão no Trabalho Individual, é possível apoiá-los individualmente”. É um tempo “em que eles escolhem uma área e cada um trabalha nessa área. Só que eu posso também ajudar durante o Trabalho Individual. Por exemplo, um aluno que tenha alguma dificuldade em alguma

coisa, posso propor que, na segunda-feira, vá ficar comigo a trabalhar essa dificuldade. E mesmo eles podem propor, se tiverem dúvidas, podem chegar ao pé de mim e dizer «eu gostava de trabalhar isto contigo»” (Entrevista 1-A).

Esta docente refere ter consciência de que “os alunos são todos diferentes” e que, se algum aluno tem alguma dificuldade em algum conteúdo, pode “apoiá-lo mais, sobretudo no tempo de Trabalho Individual” (entrevista 1-A). Para ilustrar o que acaba de dizer, acrescenta que “de manhã, houve um exemplo muito bom. A Isabel tem algumas dificuldades a Língua Portuguesa e eu estive basicamente com ela, porque eu sei que os outros conseguem fazer sozinhos. E, com ela, ainda vou combinar mais para trabalhar com ela no Trabalho Individual” (entrevista 1-A).

Para apoiar a regulação do trabalho, “existe uma grelha onde se regista, à segunda-feira, a área em que cada aluno decide trabalhar em cada um dos momentos de Trabalho Individual ao longo da semana. Este registo ajuda-me a controlar se cada um está a fazer o que se compromete” (entrevista 1-A). Nas observações, nunca registámos a utilização desta grelha.

Quando questionada acerca da existência de um registo individual do que cada aluno planeia fazer, a professora disse que “já pus a hipótese de criar um registo individual para cada um, onde colocassem as áreas onde se comprometem a trabalhar. Porém, não tenho sentido essa necessidade, pois todos os dias planeamos e avaliamos o trabalho de cada um e existe a grelha coletiva que, de modo simples, nos indica as áreas planeadas por cada criança e permite que, em cada dia, cada um deles saiba quantos alunos irão estar na área em que vão trabalhar, etc. Esse registo coletivo facilita o trabalho, sem o burocratizar” (entrevista 1-A).

Ao refletirmos sobre a forma como o Trabalho Individual pode concorrer para o desenvolvimento da autoconsciência e autorregulação da aprendizagem dos alunos, a professora considera que se “cada um deles executa atividades dentro dos seus interesses e das suas dificuldades” (entrevista 1-A), está a contribuir-se para uma crescente consciência das dificuldades, que “é algo que cada um deles vai construindo individualmente e com a minha ajuda. Diariamente, ao realizarem atividades, eles deparam-se com algo que não conseguem realizar ou que realizam sem sucesso. Nesses momentos, eles tomam consciência de que aquela é uma área na qual devem trabalhar mais. Eu também os vou chamando à atenção para esses aspetos” (idem).

Considerando que o tempo do «planear-fazer-rever» é designado, em Portugal, por alguns docentes, tal como a professora da turma estudada, por «Trabalho Individual», tentámos perceber se esta designação tem influência na perceção. Neste sentido, questionámos a docente acerca se considera este tempo uma oportunidade de trabalho autónomo. A professora clarificou que o tempo de «Trabalho Individual» é um tempo de trabalho autónomo, “na medida em que cada aluno planifica, realiza e avalia o que faz. Começa com 10 a 15 de planificação, em pequeno grupo. A criança decide o que vai fazer com os recursos da área onde vai trabalhar e com que colegas. Depois, no final, em pequeno grupo, também revê o que aprendeu. Elas fazem aquilo que lhes interessa e o que precisam, autonomamente” (entrevista final 1-A).

No final do ano letivo, quando pedimos à professora que nos dissesse se considera que o tempo de Trabalho Individual foi determinante para as aprendizagens dos alunos,

considerou que “determinante é uma palavra muito forte” (entrevista 2-A). Contudo, disse “que teve um lugar de destaque na diferenciação do trabalho, na construção de uma ideia de que cada um é responsável, é autor das suas aprendizagens” (idem) e que foi importante no desenvolvimento da autonomia, na capacidade de planejar o trabalho e de gerir o tempo. Acrescentou acreditar que, “para além dessas competências, também foram momentos de aprendizagem escolar, de trabalho de áreas curriculares, de ultrapassagem de dificuldades” (idem).

O Trabalho Individual contribuiu para a adequação às necessidades, interesses e ritmos dos alunos, na medida em que é “excelente para a diferenciação, para essa adequação às necessidades, interesses e ritmos de trabalho dos alunos” (idem). Durante o Trabalho Individual, “cada aluno, confronta-se com a necessidade de trabalhar, de forma autónoma ou em pequeno grupo, nas diferentes áreas curriculares, sobretudo onde tem mais dificuldades, em tarefas de superação dessas dificuldades ou no treino, na consolidação dos assuntos abordados. É o momento forte dessa diferenciação ou adequação” (idem).

Em relação à preparação, implementação, monitorização e avaliação do trabalho individual, a professora refere que “o facto de os alunos na maioria já virem do pré-escolar neste modelo facilita. Mas, as crianças têm mais facilidade de adaptação às rotinas do que teria um adulto” (idem). Valoriza a importância da implementação das rotinas, que deve ser negociada com os alunos, para fazer sentido, ou seja, “deve partir das necessidades da turma. Não deve ser algo de imposto. Ou melhor, devemos levá-los a criar necessidade ou a dar sentido às rotinas” (idem). Explica que “no caso do planejar-fazer-rever, a

implementação é gradual, até porque a capacidade de planejar e de rever, no sentido de partilhar com os outros o que aprenderam ou descobriram, vai evoluindo com a maturidade deles. À medida que vão ficando mais crescidos ficam mais autónomos, há mais possibilidade de trabalharem nos diversos domínios de forma autónoma, ...” (idem).

Já no que diz respeito à monitorização, ela é feita pela professora, “através do registo das atividades realizadas e dos progressos conseguidos nas diversas áreas” (idem).

Na observação 2-A, no momento do «rever», a professora perguntou “o que é que o Manuel planeou fazer”, o aluno respondeu “um aquário!” e a professora questionou se correria bem. O Manuel apenas respondeu “Sim”.

Depois, a Professora também perguntou à Isabel o que ela planeava fazer, tendo esta respondido “Eu não fiz o que planeei. Não deu tempo”.

A professora dá a palavra à Carolina que diz “planeei trabalhar no aquário. E fiz” (Observação 2-A). Os diálogos foram muito curtos, não houve interação entre os alunos, nem foram convidados a tirar conclusões do que fizeram, explicando o que aprenderam, por exemplo. A aluna que diz que não fez o que planeou, por não ter tido tempo, não tirou nenhuma conclusão, não lhe foi apresentada nenhuma sugestão, nem houve qualquer tipo de consequência.

Na observação 3-A, quando terminou o tempo do Trabalho Individual, a professora diz para arrumarem e se sentarem no tapete, para se fazer a revisão. Os alunos arrumam e sentam-se no tapete. “A Professora pega numa folha de avaliação do comportamento e pergunta, a cada aluno o seguinte:

- respeitaste os colegas?
- respeitaste os professores?
- arrumaste os materiais?
- estiveste com atenção?
- fizeste os TPC?
- cumpriste as regras do recreio?
- cumpriste as regras do refeitório?
- cumpriste as atividades individuais?

Cada aluno diz se fez, mais-ou-menos ou não e a professora marca com verde, amarelo ou vermelho. Os colegas também se pronunciam, se quiserem” (Observação 3-A).

As perguntas colocadas pela professora a cada aluno ultrapassam o tempo do Trabalho Individual. Por outro lado, cada aluno responde, a professora decide a classificação (cor) que atribui a cada aluno, não havendo envolvimento direto dos restantes colegas.

Em suma, “a avaliação global é muito positiva. O tempo de trabalho individual é o momento de diferenciação por excelência, o momento em que, cada um pode evoluir nas áreas que mais lhe interessa e onde tem mais dificuldades” (Entrevista 2-A). Salienta que o papel do professor, enquanto orientador, é importante, “por que, se não, trabalhariam sempre na área preferida” (idem). Por outro lado, como tem que “haver rotatividade e o facto de terem que fazer o “rever” para a turma, ajuda a controlar essa situação” (idem). A professora considera, globalmente que “a turma evoluiu no sentido

da responsabilidade” (idem) e o Trabalho Individual “constituiu uma oportunidade excelente para desenvolverem as competências nas diversas áreas curriculares” (idem).

Apesar de tudo o atrás exposto, a professora reflete sobre o modelo e considera que uma das fragilidades do modelo *High/Scope*, “em relação a outros, se situa no facto de não haver tanto o envolvimento dos outros alunos nos percursos individuais. Cada um é mais responsável pelo seu trabalho. Mas, penso que a turma trabalhou bem nas diversas rotinas, trabalhou de forma ativa nas diversas áreas, na perspetiva do modelo *High/Scope*” (idem). O balanço é muito positivo, no entender da docente mas, com a próxima turma talvez “implemente uma forma de registo individual do trabalho planeado e realizado, para poder haver um acompanhamento do trabalho individual pela turma e possa haver mais corresponsabilização” (idem). Mas, a este respeito, mesmo assim, sente que ainda precisa “amadurecer as ideias” (idem).

9.2. Ação do aluno sobre os conteúdos

A base do trabalho autónomo consiste em fazer participar o aluno na construção da sua própria aprendizagem, deixando-lhe a liberdade de se organizar no desenvolvimento da(s) tarefa(s) escolar(es). A sua ação desenvolver-se-á sobre os conteúdos e sobre os processos, como o referimos no capítulo dedicado ao Trabalho Autónomo.

Relativamente aos conteúdos, o aluno pode propor assuntos ou dirigir a sua atenção para outros temas que surjam no decurso do trabalho escolar. No tocante aos

processos, ele pode tomar a iniciativa e a responsabilidade desde a preparação ao desenvolvimento do trabalho.

Segundo Vygotsky (1991), o envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiadamente fáceis ou demasiadamente exigentes. Para haver envolvimento, a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo. Há dados que sugerem que uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura.

A abordagem *High/Scope* defende que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento humano, adotando a expressão «aprendizagem pela ação» para designar a ação do sujeito sobre os objetos, as pessoas, as ideias e os acontecimentos. Aliás, ao dar-se às crianças possibilidade de escolha, está a garantir-se o seu interesse. “Quando as crianças estão interessadas nalguma coisa, é mais provável que aprendam algo de novo e que permaneçam interessadas no que estão a fazer” (Brickman & Taylor, 1996, p. 13). Ao descobrirem que podem fazer planos e executá-los até ao fim e que não há fórmulas mágicas para fazer as coisas, mas apenas problemas para resolver, as crianças ganham autoconfiança. Por outro lado, tomando decisões e resolvendo problemas, as crianças desenvolvem a sua independência e “aprendem a não depender demasiadamente dos adultos para saberem como fazer, quando fazer ou porque fazer” (idem).

Nesta perspetiva, a professora da turma A considera que a decisão do que o aluno vai fazer no Trabalho Individual “depende dos seus interesses e da tomada de consciência das dificuldades que cada um vai tendo” (Entrevista 1-A).

Ao longo das observações, verificámos que os alunos eram livres de, dentro das áreas em que trabalhavam, fazer as atividades que quisessem.

9.3. Experiência de 4 alunos durante o Trabalho Individual

9.3.1. Planificação

Os quatro alunos estudados de forma mais focada, de acordo com o explicitado no capítulo relativo à Metodologia, não reviram a avaliação (fase «rever») do tempo de «planear-fazer-rever» do dia anterior, ou seja, não fizeram a planificação com base no momento anterior. Na turma A não há avaliação escrita, ao contrário do sugerido por Fewson (2008), sendo o «rever» feito apenas oralmente, o que também impossibilita a implementação do hábito de planificar com base na avaliação anterior.

A planificação é meramente oral, não havendo registos, ao contrário da proposta do modelo *High/Scope* (Fewson, 2008). Os quatro alunos fizeram a planificação oral individual antes de iniciarem a realização das atividades e, durante o tempo de Trabalho Individual, fizeram apenas uma atividade. Nunca pediram apoio à professora ou a outro(s) colega(s). Não acrescentaram nem alteraram as atividades planeadas.

9.3.2. Execução

Os quatro alunos reúnem os recursos materiais com que vão trabalhar e realizam apenas as atividades planeadas.

Os alunos 1, 2 e 4 não se distraíram com colegas, durante o Tempo de Trabalho Individual, nas sessões em que os observámos mais focadamente. Apenas o aluno 3 se distraiu, com alguma frequência, com outros colegas, tendo-se alheado das suas atividades.

Dos quatro alunos, o aluno 2 saiu do seu lugar, durante a realização das atividades do «planear-fazer-rever» duas vezes.

Os quatro interpelaram a professora, pedindo ajuda ou sugestão, sem se ter combinado previamente qualquer tipo de «apoio».

O aluno 2 deixou uma atividade incompleta e iniciou outra e, da observação dos quatro, registámos práticas de autoverbalização (autoinstrução), durante a realização das tarefas.

A manutenção do local de trabalho organizado foi uma característica comum, assim como registámos que os quatro reviram (e se necessário corrigiram) as atividades, quando as terminaram.

Dos quatro alunos, o aluno 3 fez tarefas a pares, durante o Tempo de Trabalho Individual observado, sendo que os restantes trabalharam individualmente.

9.3.3. Avaliação

Cada um dos quatro alunos avaliou (fase «rever») a sua atividade, dizendo o que fez e o que aprendeu e, depois, respondeu às questões colocadas pela professora. Nenhum pediu a outro(s) colega(s) para opinar(em) a respeito do seu trabalho e não justificaram a sua avaliação.

De referir que, na Assembleia, não é feita avaliação das atividades realizadas no tempo de «planear-fazer-rever», de uma forma mais aprofundada, apenas se distribuem pela semana, as áreas nas quais, em cada dia, cada aluno irá trabalhar.

O caso B

A turma com o Modelo do Movimento da Escola Moderna

1. O meio

A turma B funcionou numa escola da freguesia de Algueirão/Mem-Martins, no concelho de Sintra, com uma área de 1.596 ha e cerca de 75 mil habitantes, de acordo com os censos de 2001. O nome da Algueirão provém do árabe 'Algueiran', plural de 'Algar', que significa caverna ou gruta. Já o nome Mem Martins, provavelmente o nome do cavaleiro medieval que morou na região e que se chamava Martim Escorso. Consequentemente, o nome poderá também provir do apelido dos filhos deste cavaleiro que também viveram nesta região e que se chamavam 'Martins'.

Segundo a informação que se pode ler no sítio da Junta de Freguesia (www.jfamm.pt), em 1210, o Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, aforou quatro casais em Pucilgaes, tendo em 1230 voltado a registar-se novo aforamento. O Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, dos Cónegos Regrantes de Santo Agostinho foi, durante séculos, o principal proprietário de terras da atual Freguesia de Algueirão - Mem Martins.

As indústrias Químicas afirmam-se no tecido empresarial da freguesia. Apesar de o setor secundário ser uma percentagem significativa, o setor terciário é maioritário, com

58% da mão-de-obra ativa e sendo responsável por um desenvolvimento paralelo ao crescimento demográfico.

Tanto os serviços de natureza económica, de apoio administrativo, técnico e financeiro, como os serviços comerciais, estão bem implantados e oferecem uma gama completa de produtos ao nível dos grandes centros urbanos.

Pode ler-se no Projeto Educativo da Turma B que a escola se situa numa zona da freguesia “maioritariamente habitacional, sem grande relevo industrial nem turístico, mas bastante completa em termos de serviços. Nota-se que se trata de uma zona que, apesar de ter pessoas a trabalhar fora, não consiste num simples dormitório, dada a quantidade de estabelecimentos que se encontram abertos diariamente ao serviço da população, de entre estes alguns estabelecimentos de ensino, supermercados, lojas de artigos diversos, biblioteca, bancos, estabelecimentos de restauração, etc.” (p. 8).

2. A Escola

A turma integrava uma escola básica do 1.º Ciclo, com um total de quatro turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O corpo docente era maioritariamente jovem, notando-se um ambiente de partilha de ideias e recursos, entre os profissionais nos momentos de intervalo. O edifício encontrava-se bem cuidado, apesar de muito limitado em termos de área, com salas de aula muito pequenas e com reduzidos espaços exteriores.

3. A turma

No Projeto Curricular podemos ler que a turma “é composta por doze alunos, dos quais duas são raparigas e dez são rapazes. De entre os rapazes, um deles está pelo primeiro ano na escola. Está diagnosticado e medicado como hiperativo” (PCT-B, p. 4).

Quadro 15 – Síntese global da situação dos alunos face às aprendizagens – Turma B

Aluno	Idade	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
1	9	Boa capacidade de leitura, interpretação e produção de textos.	Bom desenvolvimento ao nível do raciocínio lógico. Precisa de treinar a invenção de problemas.	Precisa de ler, escrever e fazer esquemas para aperfeiçoar as técnicas de estudo e criar relações.
2	9	Boa capacidade de leitura e interpretação e média capacidade de produção escrita. É criativo.	Apresenta facilidade em criar esquemas e diversificar estratégias para resolver problemas. Precisa de treinar a criação de problemas e a leitura de números com muitos algarismos.	Precisa de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo.
3	9	Boa capacidade de leitura e interpretação. Por vezes, precisa de ler em voz alta para compreender. Precisa de formalizar mais a escrita e melhorar o encadeamento de ideias.	Tem correspondido razoavelmente aos assuntos trabalhados. Precisa de treinar a leitura de números com muitos algarismos.	Demonstra gosto por aprender coisas novas. Precisa de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo.
4	9	Gosta mais de ler do que de escrever, precisando de ser muito incentivada para a escrita.	Corresponde muito bem aos assuntos trabalhados.	Excelente nível de cultura geral. Precisa de ser mais persistentes no estudo, escrevendo e/ou esquematizando os temas.
5	9	Satisfatória capacidade de leitura e interpretação de textos e capacidade média de produção escrita. Por vezes, não identifica os seus próprios erros.	Corresponde de forma mediana aos assuntos trabalhados. Tem dificuldade em se apropriar dos exemplos dados em coletivo, para utilizar nas suas atividades individuais.	Precisa de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo.
6	9	Comete irregularidades ortográficas comuns, mas tem vindo a progredir na capacidade autoaperfeiçoamento de textos.	Muito interessa, apresenta bom cálculo mental. Nem sempre dispõe de estratégias adequadas para resolver as situações, sobretudo se envolverem tabelas e esquemas.	Precisa de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo.

7	9	Boa capacidade de leitura, interpretação e produção de textos. Hesita na leitura de livros e textos extensos. Precisa de formalizar mais a escrita.	Bom raciocínio lógico, um bom cálculo aritmético e mental. É rápido e claro e desenvolvido nos seus raciocínios	Precisa de ser um pouco mais persistente no estudo, escrevendo e/ou esquematizando os temas trabalhados
8	9	Boa capacidade de leitura, interpretação e produção de textos. Precisa de treinar o texto explicativo.	Ainda demora muito na resolução de situações problemáticas, mas já tem mais facilidade em diversificar estratégias.	Tem gosto e entusiasmo em temas abordados em coletivo e em projetos. Precisa de ler e escrever mais, assim como esquematizar.
9	9	Lê textos e obras extensas. Praticamente não comete incoerências ortográficas.	Corresponde muito bem aos assuntos trabalhados.	Excelente nível de cultura geral. Ganharia muito escrevendo e/ou esquematizando os temas.
10	9	Lê textos e obras extensas. Praticamente não comete incoerências ortográficas.	Corresponde muito bem aos assuntos trabalhados.	Excelente nível de cultura geral. Ganharia muito escrevendo e/ou esquematizando os temas.

Aluno	Idade	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
11	9	Lê textos e obras extensas. Praticamente não comete incoerências ortográficas.	Corresponde muito bem aos assuntos trabalhados.	Excelente nível de cultura geral. Ganharia muito escrevendo e/ou esquematizando os temas.
12	9	Boa capacidade de leitura e interpretação. Por vezes, precisa de ler em voz alta para compreender. Precisa de formalizar mais a escrita e melhorar o encadeamento de ideias.	Tem correspondido razoavelmente aos assuntos trabalhados. Precisa de treinar a leitura de números com muitos algarismos.	Demonstra gosto por aprender coisas novas. Precisa de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo.

3.1. Caracterização geral

A professora considera que a turma “é um bocadinho especial. Tem um grupo de alunos (...) que têm algumas dificuldades relativas às atitudes e aos comportamentos depois, tem um grupo de alunos que, embora possa ter algumas dificuldades de comportamento, mas que têm algumas dificuldades a nível de aprendizagem” (Entrevista 1-B). Refere que, na maioria dos casos, os alunos que têm dificuldades em alguma área curricular têm facilidades noutras. “No caso da Marta, ela é muito boa na Língua Portuguesa, mas depois tem muitas limitações na Matemática” (Entrevista 1-B). Ao nível do comportamento, refere alguns exemplos, referindo-se ao “Gustavo, ao Bruno, ao Rodrigo, ao Vasco e mesmo ao Rafael eu posso dizer que são alunos que não têm grandes dificuldades em termos globais, embora por vezes passem o tempo na brincadeira” (Entrevista 1-B). Destaca, ainda o Diogo que “é um aluno que tem muitas dificuldades em concentrar-se. Embora seja muito perspicaz, tem muita dificuldade no registo, (...) está sempre na brincadeira e é um bocadinho imaturo” (idem). Já o João “é muito bom a Matemática, tem algumas dificuldades na Língua Portuguesa, (...) é perspicaz na medida em que compreende os conteúdos, mas depois, dependendo da concentração, é de grande irregularidade na qualidade dos trabalhos” (idem). Refere-se ao Bruno como tendo “um

percurso difícil, está a ser acompanhado por uma terapeuta. Sobretudo em termos emocionais, ele é uma criança muito impulsiva. Tinha uma autoestima muito baixa e desde o primeiro ano que temos andado a tentar combater isso” (idem). Por fim, alude ao Rafael e ao Henrique que chegaram à turma no ano letivo passado. O Henrique “tem muitas dificuldades ao nível da oralidade. Anda a ser acompanhado por uma terapeuta. Escreve da mesma forma que fala, que é a principal dificuldade dele” (idem). A Bruna chegou apenas este ano e, globalmente, “ainda anda um bocadinho perdida. Estava num sistema tradicional e isto agora é totalmente diferente” (idem). O Igor está “indicado como sendo hiperativo. (...) Tem correspondido bem às atividades propostas. Parece não ter grandes dificuldades de maior” (idem).

“Do ponto de vista da socialização, este grupo parece-me ter adquirido ao longo dos tempos boas noções de sociabilidade democrática, através de uma longa prática de Conselho [de cooperação]. No entanto, persistem ainda algumas dificuldades no autocontrolo das emoções, na responsabilidade pelo (e no) trabalho e no respeito pelas regras de comunicação” (PCT-B, p. 5). Mais adiante, considera que “as noções que o grupo apresenta de trabalho são diversas e estão bem integradas nas estruturas de cada um. No entanto, persistem ainda dificuldades de concentração no decurso de atividades mais morosas, sobretudo em momentos coletivos, da parte de alguns alunos” (idem).

No domínio da Língua Portuguesa, “a generalidade do grupo tem uma boa funcionalidade escrita, para além de ler e escrever por gosto e de forma significativa” (PCT-B, p. 5). Já no que diz respeito à Matemática, “há um grupo de cinco alunos com um excelente raciocínio e cálculo mental, que adquire e desenvolve facilmente as

competências e objetivos propostos e que vão sendo trabalhados. Esses alunos têm a Matemática como a sua área preferida e o gosto coincide com as capacidades que revelam” (p. 6). Depois, “há dois alunos que têm um bom domínio do cálculo e dos conteúdos práticos, mas alguma dificuldade na resolução de problemas complexos; há uma outra criança que, apesar de ter algumas limitações do domínio do cálculo e da compreensão se esforça muito e, por isso, vai avançando com relativo sucesso. As restantes três crianças apresentam alguma instabilidade na demonstração das suas competências: há conteúdos que parecem ter adquirido mas que, passados uns dias, parecem ter sido esquecidos, o que prova que as estruturas cognitivas não os terão assimilado propriamente, impedindo a sua transferência para outras situações” (p. 6).

No âmbito das expressões, foca “algumas dificuldades coletivas na realização de jogos de equipa que requeiram algum tipo de competição, bem como um desajustamento notório entre as competências de escrita e as competências de ilustração e expressão plástica em geral” (p. 6).

3.2. Casos de alunos

Referencia três casos, no Projeto Curricular de Turma: “um aluno que, revelando desde sempre uma grande imaturidade e dificuldade de concentração fez, ao longo dos três anos transatos um percurso muito positivo, está bem adaptado, mas ainda revela muitas limitações no campo da escrita bem como da organização, quer do pensamento (por exemplo quando fala ou escreve), quer dos seus próprios materiais e tempo de que dispõe para realizar as atividades” (p. 4). Acrescenta que se trata de um aluno que se

precipita “com facilidade a realizar as propostas, nem sempre fazendo corresponder o registo escrito às suas capacidades cognitivas reais, superiores ao mesmo” (idem).

Um outro caso é o do “aluno que veio o ano passado para o grupo, está referenciado como tendo dislexia, tem algumas limitações ao nível da articulação oral e, logo, da escrita. Desconcentra-se com preocupante facilidade pelo que, embora já tenha evoluído muito desde o ano passado, continua a requerer muito apoio específico para superar as suas dificuldades” (p. 4).

Por fim, refere-se a “um aluno que desde o primeiro ano apresenta algum descontrolo emocional e da autoestima, que foi perturbando a sua aprendizagem ao longo do tempo. Neste momento está perfeitamente adaptado à escola e à exigência deste nível de aprendizagem, cognitivamente está adaptado ao quarto ano, embora ainda tenha alguma maturação a fazer do ponto de vista da gestão do tempo e da ansiedade em momentos de tensão ou muito difíceis. A sua organização pessoal e concentração requerem algum aperfeiçoamento e, a sua autoestima irregular, uma atenção e estímulo permanentes, embora procurando nunca criar dependência” (p. 4-5).

3.3. Avaliação/Progressão

A Bruna, no início do ano letivo já “revela uma boa capacidade de leitura, interpretação e produção de textos, independentemente da sua tipologia. Apenas se sente um pouco mais insegura em livros ou textos muito longos. Precisa de treinar mais o texto explicativo” (Anexo 62). Já no final do 2.º período, a professora considerava que “evoluiu na construção de textos explicativos, apresentando resultados positivos, quer na

elaboração de respostas de desenvolvimento, quer ao nível da escrita em Projetos” (Anexo 63).

Na Matemática, “apresenta desenvolvimentos ao nível do raciocínio lógico, bem como do cálculo aritmético e mental. Evoluiu bastante ao longo do [primeiro] período na elaboração de esquemas e na diversificação de estratégias objetivas para resolver problemas, embora ainda leve algum tempo. No entanto, apropria-se facilmente dos exemplos dados em coletivo para utilizar nas suas atividades individuais. Precisa de treinar mais a invenção de problemas” (Anexo 62). Nos registos de avaliação do 2.º período, pode ler-se que “apesar da evolução já feita na elaboração de esquemas e na diversificação de estratégias objetivas para resolver problemas, a Bruna ainda está muito presa aos algoritmos formais” (Anexo 63). A resolução de situações problemáticas é a área da Matemática em que deverá trabalhar mais no terceiro período.

É uma aluna que apreende com gosto e entusiasmo os conteúdos de Estudo do Meio. “Precisa de ler e escrever bastante sobre cada tema para memorizar alguns pormenores. Escrever e esquematizar os temas trabalhados será benéfico para aperfeiçoar as suas técnicas de estudo, de grande utilidade em toda a sua vida escolar” (Anexo 62). Já no final do 2.º período, pode considerar-se que “evoluiu na sua capacidade de escrever e esquematizar sobre os temas trabalhados, aperfeiçoando as suas técnicas de estudo. Deve continuar a fazê-lo para benefício do seu sucesso escolar futuro” (Anexo 63).

Ao longo do ano letivo, o Diogo, “que sempre teve dificuldades de concentração (...), nos momentos coletivos ele poucas coisas fixa, porque perde-se muito facilmente

do discurso e, depois, integra umas coisas agora e outras mais à frente. É sempre muito difícil, para ele, ouvindo apenas, perceber e apreender as coisas” (Entrevista 4-B). A professora considera que ele precisa sempre de um trabalho muito sistemático, porque precisa de insistir muitas vezes nos mesmos temas. “Depois, tem um ritmo muito próprio: demora muito tempo a fazer as coisas” (Entrevista 4-B). Mas, houve uma nítida evolução: “embora ele tenha tido algumas dificuldades em adaptar-se, no início, às regras, era muito imaturo e perdia muito tempo (...), é uma criança para quem o Trabalho Autónomo foi muito importante, porque o ajuda a organizar-se, a definir prioridades” (Entrevista 4-B). Por outro lado, “o facto de ele ser um pouco diferente dos outros neste aspeto, havia sempre uma certa frustração de, quando fazíamos perguntas em coletivo, ele nunca estar lá [sentido figurado]” (Entrevista 4-B).

Sobretudo na Língua Portuguesa, o Diogo tinha “algumas dificuldades” (Entrevista 4-B): “precisa de formalizar mais a sua escrita e encadear melhor as ideias. Do ponto de vista ortográfico, tem vivido um processo de adequação progressiva às regras, embora ainda persistam algumas incorreções ortográficas, em grande parte decorrentes de distrações, desconcentração ou pressa na revisão do texto” (Anexo 62).

Já na Matemática, “tem um raciocínio mais desenvolvido, embora no registo (tudo o que sejam registos, organização) é um pouco confuso” (Entrevista 4-B). No 1.º período, a professora considerou que “apresenta maior facilidade em criar esquemas e diversificar estratégias objetivas para resolver problemas, já demorando menos tempo e sendo um pouco mais claro na organização gráfica e lógica do registo escrito. Apropria-se mais facilmente dos exemplos dados em coletivo para utilizar nas suas atividades individuais” (Anexo 62) e, no final do período seguinte, “apresenta progressos ao nível do raciocínio

lógico, bem como do cálculo aritmético e mental. Continua a progredir na sua capacidade para criar esquemas e diversificar estratégias objetivas na resolução de problemas. É mais rápido e claro na organização gráfica e lógica do registo escrito. Já domina melhor a leitura de números e as conversões, bem como a utilização de algoritmos” (Anexo 63).

No âmbito do Estudo do Meio, “tem um bom nível de cultura geral, mas que tudo o que sejam aspetos de memorização de pormenor, ele tem algumas dificuldades” (Entrevista 4-B). Se no 1.º período, “precisa (...) de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo para responder de forma desenvolvida a questões” (Anexo 62), no seguinte registo de avaliação, a professora reafirma que “precisa muito (...) estudar, aperfeiçoando a elaboração de textos de cariz científico-explicativo para responder de forma desenvolvida a questões” (Anexo 63).

Ao referir-se ao Henrique, diz que “revela uma satisfatória capacidade de leitura e interpretação de textos, e uma capacidade média de produção escrita. Já lê e escreve com gosto e iniciativa. No entanto, hesita ainda em livros e textos muito extensos, precisando de incentivo para os ler e escrever. Os seus escritos são coerentes, consegue explicitar as suas ideias por escrito, embora ainda mantenha muitos traços específicos da oralidade. Precisa de formalizar mais a sua escrita” (Anexo 62) e, no final do 2.º período, “tem vivido um processo de adequação progressiva às regras, embora ainda persistam muitas incorreções ortográficas, em grande parte decorrentes de distrações, desconcentração, mas sobretudo das suas limitações orais e fonográficas” (Anexo 63).

Em relação à Matemática, no 1.º período, “revela já uma maior facilidade em criar esquemas e diversificar estratégias objetivas para resolver problemas, embora isso ainda

não aconteça sempre e demore muito tempo a fazê-lo. Tem dificuldade em se apropriar dos exemplos dados em coletivo para utilizar nas suas atividades individuais, pois está desconcentrado em grande parte dos momentos coletivos” (Anexo 62). No final do 2.º período, “apresenta alguns progressos ao nível do raciocínio lógico, bem como do cálculo aritmético e mental, mas mantém consideráveis dificuldades em realizar conversões, em fazer leituras diversas de números, em antecipar rapidamente o resultado de um número quando o multiplicamos ou dividimos por dez, cem ou mil” (Anexo 63).

O Henrique precisa “de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo para responder de forma desenvolvida a questões” (Anexos 62 e 63), para melhorar o desempenho em Estudo do Meio.

O Igor “é um aluno que escreve bem, comete irregularidades ortográficas comuns na fase escolar em que se encontra, tem vindo a progredir na sua capacidade de autoaperfeiçoamento de textos, lê com fluência, mas não se propõe frequentemente para apresentar os seus textos e livros ao grupo, demonstrando aí ser um pouco reservado. Quando lhe é pedido que apresente alguma coisa, fá-lo com facilidade: é claro e expressivo” (Anexo 62) mas, por outro lado, “mantém ainda alguma inconsistência nas atividades de interpretação de textos, embora se notem progressos significativos. As dificuldades a este nível são mais evidentes em textos de carácter explicativo e enunciados matemáticos” (Anexo 63).

Ele demonstra um interesse maior na Matemática, “apresenta um bom cálculo mental, tem facilidade em aderir às propostas que lhe são feitas e tem correspondido de forma positiva aos temas trabalhados” (Anexo 62). Porém, precisa de uma maior

insistência no trabalho de problemas complexos. “Não me parece que tenha alguma dificuldade cognitiva em compreender as propostas que lhe são feitas, nem sempre dispõe de estratégias adequadas para resolver essas situações, sobretudo se envolverem tabelas e esquemas e não apenas contas (algoritmos)” (idem). No final do período seguinte, as observações da professora, no registo individual de avaliação, mantiveram-se, apenas acrescentando que as dificuldades nos problemas complexos se relacionam com o “encadeamento de processos sequenciais a que obrigam. No fundo, é mais um problema de leitura e interpretação, do que propriamente de cálculo. Quando há muitos dados e/ou raciocínios encadeados, o Igor tem dificuldade em lembrar-se de tudo o que é pedido, acabando por deixar raciocínios a meio, ao longo da tarefa” (Anexo 63).

No Estudo do Meio, o Igor compreende bem os temas trabalhados e demonstra gosto por aprender coisas novas. “Precisa ainda de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo para responder de forma desenvolvida a questões” (Anexo 62). Em temas que requerem uma grande memorização, “precisa de escrever sobre eles, e assim integrar os conhecimentos de forma mais profunda e consistente” (Anexo 63).

“O João revela uma boa capacidade de leitura, interpretação e produção de textos. Lê e escreve com gosto e iniciativa” (Anexo 62). Precisa de incentivo para ler e produzir textos extensos, mas “os seus escritos são coerentes, consegue explicitar bem as suas ideias por escrito, embora ainda mantenha muitos traços específicos da oralidade. Precisa de formalizar mais a sua escrita” (idem).

Na Matemática, “apropria-se facilmente dos exemplos dados em coletivo para utilizar nas suas atividades individuais e foi-se tornando mais organizado nos seus

registros e apontamentos” (Anexo 62). É um aluno com “um bom raciocínio lógico, um bom cálculo aritmético e mental, bastante facilidade em criar esquemas e diversificar estratégias objetivas para resolver problemas. É rápido e claro e desenvolvido nos seus raciocínios” (Anexo 63).

É um aluno “com um excelente nível de cultura geral, que apreende facilmente e com entusiasmo os temas trabalhados na turma e em projetos” (Anexo 62 e 63), no âmbito do Estudo do Meio.

O Rafael “revela uma boa capacidade de leitura, interpretação e produção de textos, independentemente da sua tipologia e extensão. Lê obras extensas com gosto e iniciativa, escreve textos longos, praticamente sem incoerências ortográficas, de pontuação ou sentido, e com muita criatividade” (Anexo 62). No final do 2.º período, a professora considerou que “tem progressiva facilidade em elaborar resumos e esquemas, praticamente não comete desvios ortográficos, de pontuação ou sentido, e revela muita criatividade” (Anexo 63).

Rafael corresponde muito bem aos assuntos trabalhados em Matemática, “apresenta um bom raciocínio lógico, um bom cálculo aritmético e mental, relativa facilidade em criar esquemas e diversificar estratégias objetivas para resolver problemas” (Anexo 62). “Apropria-se facilmente dos exemplos dados em coletivo para utilizar nas suas atividades individuais” (Anexos 62 e 63).

É um aluno com um excelente nível de cultura geral, que apreende facilmente e com entusiasmo os temas trabalhados na turma e em projetos, Estudo do Meio. “Tem uma forte capacidade de memorização e expressão escrita, o que lhe facilita o estudo e as

realizações” (Anexo 62). A professora realça no final do 2.º período que o aluno “se tornou mais organizado e persistente” (Anexo 63).

O Vasco, na Língua Portuguesa, “revela uma boa capacidade de leitura, interpretação e produção de textos, independentemente da sua tipologia e extensão. Lê obras extensas com gosto e iniciativa, escreve textos longos, praticamente sem incoerências ortográficas, de pontuação ou sentido, e com muita criatividade” (Anexo 62). E, no final do 2.º período, a professora registou que “tem progressiva facilidade em elaborar resumos e esquemas” (Anexo 63).

Na Matemática, “corresponde muito bem aos assuntos trabalhados, apresenta um bom raciocínio lógico, um bom cálculo aritmético e mental, bastante facilidade em criar esquemas e diversificar estratégias objetivas para resolver problemas. É rápido e claro nos seus raciocínios” (Anexo 62). Com o avançar do ano letivo, revela apropriar-se “facilmente dos exemplos dados em coletivo para utilizar nas suas atividades individuais. Já apresenta as suas respostas e estratégias de forma mais organizada e completa” (Anexo 63).

É um aluno com um “excelente nível de cultura geral, que apreende facilmente e com entusiasmo os temas trabalhados na turma e em projetos” (Anexo 62), no âmbito do Estudo do Meio. Recomenda a professora que “deve, no entanto, continuar a desenvolver a sua capacidade de escrever para estudar, pois a forma como dominar estas técnicas de estudo determinará certamente o seu sucesso escolar futuro” (Anexo 63).

No que diz respeito aos alunos que escolhemos para acompanhar de forma mais focada, durante o Tempo de Trabalho Autónomo, a professora fez as seguintes considerações:

Aluno 1

Em relação ao Bruno, a professora refere que ele tinha um autoconceito muito baixo: “achava que nunca iria conseguir fazer nada. Fazia birras, era imensamente dramático, nunca queria fazer nada, porque achava que não iria conseguir” (Entrevista 4-B). Com o tempo, passou “a ter mais confiança nele próprio. O grupo também foi ajudando a realçar as coisas que ele ia conseguindo” (Entrevista 4-B).

É um aluno que “não tem dificuldades ao nível do discurso nem do raciocínio, mas que ao nível da Língua Portuguesa tem muita dificuldade, por exemplo, ao nível da ortografia” (Entrevista 4-B) até porque lhe está diagnosticada dislexia. Revela dificuldades em persistir no trabalho. Na Matemática, “ele até tem um bom raciocínio mas, quando chega à parte de formalizar, etc..., apresenta aí mais dificuldades. O Bruno ao nível do Estudo do Meio é um aluno bom. Aprende bem as coisas porque também é muito interessado e empenhava-se” (idem).

O Bruno “revela uma boa capacidade de leitura e interpretação de textos, e uma capacidade média de produção escrita. Já lê e escreve com gosto e iniciativa. No entanto, hesita ainda em livros e textos muito extensos, precisando de incentivo para os ler e escrever” (Anexo 62). A forma como escreve é coerente, “consegue explicitar as suas ideias por escrito, embora ainda mantenha muitos traços específicos da oralidade. Precisa de formalizar mais a sua escrita” (idem). Notou-se uma evolução ao longo do ano,

revelando “em alguns momentos uma boa capacidade analítica e autocorretiva dos seus escritos e dos dos outros, pelo que deverá continuar a treinar a atenção e automatização desses conhecimentos sempre que escreve. É muito criativo e já escreve bem individualmente e textos de extensão considerável” (Anexo 63).

No âmbito da Matemática, no 1.º período, “apresenta grandes progressos ao nível do raciocínio lógico, bem como do cálculo aritmético e mental. Apresenta facilidade em criar esquemas e diversificar estratégias objetivas para resolver problemas, já demorando menos tempo e sendo mais claro na organização gráfica e lógica do registo escrito” (anexo 62), enquanto no registo individual do 2.º período, a professora realça que “é mais rápido e claro na organização gráfica e lógica do registo escrito. Já domina melhor a leitura de números e as conversões, bem como a utilização de algoritmos, embora ainda precise muito de estudar a tabuada” (Anexo 63). O que é mais difícil, para este aluno, “é resolver situações problemáticas complexas, não pela grandeza dos valores, mas pelo encadeamento de processos sequenciais a que obrigam” (idem).

Em Estudo do Meio, “compreende bem os temas trabalhados e demonstra gosto por aprender coisas novas. Precisa ainda de aperfeiçoar a elaboração de textos de cariz científico-explicativo para responder de forma desenvolvida a questões, o que desenvolverá certamente através do trabalho continuado em projetos de estudo e de muito treino e esquematização desse tipo de escrita” (Anexo 62). Chegado o final do 2.º período, “evoluiu um pouco na elaboração de textos de teor explicativo, mas deve continuar a treinar, pois em temas que requerem uma grande memorização, o Bruno precisa de escrever mais sobre eles, e assim integrar os conhecimentos de forma mais profunda e consistente” (Anexo 63).

Aluno 2

A Marta “sempre foi uma aluna muito dedicada (...) é uma criança já por si muito responsável e trabalhadora” (Entrevista 4-B). Tinha algumas dificuldades na Matemática, sobretudo “ao nível do raciocínio, do cálculo mental, etc.” (idem). Mas, no final do 1.º período, “apresenta grandes progressos ao nível do raciocínio lógico, bem como do cálculo aritmético e mental. Já apresenta uma maior facilidade em criar esquemas e diversificar estratégias objetivas para resolver problemas, embora ainda precise de muito tempo” (Anexo 62). No final do 2.º período, “continua a progredir na criação de esquemas e na diversificação de estratégias objetivas para resolver problemas” (Anexo 63).

Na Língua Portuguesa, “como ela adorava escrever, era um prazer poder tempo para gerir esses gostos” (Entrevista 4-B). Por isso, “escreve textos longos, praticamente sem incoerências ortográficas, de pontuação ou sentido e com muita criatividade” (Anexos 62 e 63) e também “revela uma boa capacidade de leitura, interpretação e produção de textos, independentemente da sua tipologia e extensão” (Anexo 62 e 63).

Em Estudo do Meio, “é muito interessada, mas tem algumas dificuldades em fixar as coisas, tem que insistir bastante nos pormenores, mas aprende com facilidade” (Entrevista 4-B). A professora recomendou-lhe, no final do 1.º período, que lesse e escrevesse “bastante sobre cada tema para memorizar alguns pormenores. Escrever e esquematizar os temas trabalhados, será benéfico para aperfeiçoar as suas técnicas de estudo, de grande utilidade em toda a sua vida escolar” (Anexo 62).

Aluno 3

Inicialmente, o Gustavo “não era tão perseverante como devia ser. Por um lado, ele também não sentia as necessidades de forma tão forte como os outros que as tinham” (Entrevista 4-B). A professora refere que o Gustavo “é uma criança que detesta trabalhar em casa” (idem) e, por isso, “aprendeu a rentabilizar bem o tempo, na escola, nas coisas que tinha para fazer” (idem).

A área forte do Gustavo também não é a Expressão Plástica, mas sim a Matemática. “Depois, na Língua Portuguesa, é um aluno bom, mas pouco persistente na escrita. Se ele persistisse mais, se tivesse mais gosto, escreveria mais. Mas, isso não quer dizer que ele não escreve bem” (idem).

O Gustavo, no domínio da Língua Portuguesa, “lê obras extensas com gosto e iniciativa, escreve textos longos, praticamente sem incoerências ortográficas, de pontuação ou sentido, e com muita criatividade” (Anexo 62).

Na Matemática “apresenta um bom raciocínio lógico, um bom cálculo aritmético e mental, bastante facilidade em criar esquemas e diversificar estratégias objetivas para resolver problemas” (Anexo 62) e “é rápido, claro e desenvolvido nos seus raciocínios” (Anexo 63).

Já no Estudo do Meio, “é um aluno com um excelente nível de cultura geral, que apreende facilmente e com entusiasmo os temas trabalhados na turma e em projetos. Precisa apenas de ser um pouco mais persistente no estudo, escrevendo e/ou esquematizando os temas trabalhados” (Anexo 62).

Aluno 4

Ao referir-se ao Rodrigo, considera que “sempre muita dificuldade em gerir o tempo, não por ter dificuldades” (Entrevista 4-B), mas porque queria sempre todos os pormenores, quer fosse na leitura de um livro ou na escrita de um texto. “Ele de tal maneira queria aperfeiçoar aquilo que estava a fazer que, a uma certa altura, perdia muito tempo” (idem). A professora considera que “é um aluno que, do ponto de vista geral, escreve bem, lê bem. Aliás, ele adora ler” (idem) e “lê obras extensas com gosto e iniciativa, escreve textos longos, praticamente sem incoerências ortográficas, de pontuação ou sentido, e com muita criatividade” (Anexo 62). A professora, no final do 2.º período referiu que “tem uma capacidade especial para a expressão escrita, domina o uso das palavras do seu quotidiano e mobiliza, para a sua escrita, de forma extraordinária, todo o vocabulário e estruturas que apreende dos textos e obras que lê” (Anexo 63).

O Rodrigo corresponde muito bem aos assuntos trabalhados em Matemática: “apresenta um bom raciocínio” (Entrevista 4-B), “um bom cálculo aritmético e mental, bastante facilidade em criar esquemas e diversificar estratégias objetivas para resolver problemas” (Anexo 62). Pode dizer-se que “É rápido, claro e desenvolvido nos seus raciocínios” (Anexo 63).

Em Estudo do Meio é um aluno interessado, especialmente em História (Entrevista 4-B), “com um excelente nível de cultura geral” (Anexo 62). Apreende facilmente e com entusiasmo os temas trabalhados na turma e em projetos. “Tem uma forte capacidade de memorização” (Anexo 62) e “mobiliza os amplos conhecimentos que tem da História de Portugal de forma muito criativa, em especial para a escrita de aventuras e outros textos” (Anexo 63).

5. A Professora

A professora tinha, aquando do início do estudo, 27 anos de idade e este era o seu quarto ano de serviço.

Licenciada em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação de Lisboa, quando questionada acerca das suas formações inicial e no modelo do Movimento da Escola Moderna, referiu que, “no estágio dos 2.º e 3.º anos, estive a fazer observação e, depois, prática pedagógica no Externato Fernão Mendes Pinto, onde eles utilizavam esta metodologia” (Entrevista 3-B). Na formação inicial, na Licenciatura, foi feita “uma abordagem a todos os modelos (...) e foram-nos introduzindo dentro do modelo do Movimento da Escola Moderna” (idem). Depois, no estágio, “foi onde a intervenção foi mais direta, onde pude perceber melhor como é que as coisas funcionavam, porque, enquanto o modelo era só uma teoria, parecia tudo muito complicado. Parecia que tinha muita burocracia” (idem). Apesar de ter consciência de que, no estágio, “nunca se chega a conseguir perceber tudo, mas o facto de a pessoa trabalhar com o modelo, foi o mais importante, para dar alguma segurança” (idem).

Exemplificou que, “no 4.º ano foi numa sala em que a professora tinha iniciado as crianças pelo método natural, (...) eles já estavam no 2.º ano e a professora esteve completamente disponível para nos deixar experimentar. E isso foi o mais importante” (idem). O estágio constituiu-se “uma oportunidade para introduzir grande parte dos instrumentos do modelo. Também começaram a ter Conselho, Trabalho Autónomo. Houve uma série de coisas que pudemos pôr em prática e que a turma não tinha. Contribuímos para a introdução desses mecanismos e essa construção acho que foi

importante. Depois, quando peguei na minha turma, sabia mais ou menos por onde havia de começar” (idem).

Em termos de formação no modelo, tem “estado sempre integrada nos grupos cooperativos. No 1.º ano estive num grupo que era exclusivamente de acompanhamento ao 1.º ano, por um lado ao 1.º ano de serviço e, por outro lado, ao 1.º ano de escolaridade. Era um grupo que funcionava, mais ou menos, dentro dos moldes de um estágio profissional que o sistema do Movimento da Escola Moderna tem, mas como nós não precisávamos de acreditação, dispensámos as formalidades do estágio” (idem). Este processo de “acompanhamento foi muito bom e ajudou-me a ter mais segurança, porque começar assim com este modelo, sem ter acompanhamento acho que é um bocadinho difícil. E, ao longo dos anos, também tenho estado sempre em grupos cooperativos” (idem).

Os grupos cooperativos do movimento são, como o referimos, momentos privilegiados de formação (MEM, 2013), onde há cooperação na planificação e avaliação das práticas escolares, bem como construção de instrumentos de trabalho. Esta metodologia de «autoformação cooperada» (Grave-Resendes & Soares, 2002), também permite uma atualização da “construção do modelo pedagógico em que as práticas escolares visam a coerência com os princípios que defende” (Gonzalez, 2002, p. 42) o modelo.

As colegas da professora da turma B “também trabalham neste modelo, o que é uma ajuda e me ajudou a começar também por aqui” (Entrevista 3-B) e, com o tempo, “tenho vindo a aprofundar [o modelo], quer através da participação nos grupos

cooperativos, quer através do congresso, onde inclusive tenho feito comunicações” (idem).

Com humildade, a professora considera que embora “não tenha chegado, em termos de trabalho, àquilo que eu gostaria... acho que há muitos aspetos que tenho que aperfeiçoar, em termos de adequação, há sempre muita coisa que é preciso melhorar. De qualquer das formas, em termos de modelo, identifico-me bastante com este modelo” (idem). Por um lado, salienta que “as coisas não são absolutamente padronizadas. Cada grupo faz um trabalho diferente. (...) Tem mais a ver com referenciais teóricos e, depois, tem um sistema de trabalho, mas não há propriamente um método em que se tem que ir sempre da mesma forma, independentemente das crianças, do que elas já sabem. Acho que o facto de ser um processo construído com todos tem mais a ver e, para mim, tem mais interesse a forma de trabalhar” (idem).

A professora valoriza a “participação democrática direta” (Entrevista 3-B) dos alunos. “O que normalmente não costuma acontecer no modelo tradicional, em que tudo está centrado no professor e as crianças não têm muita oportunidade de participar ativamente na construção dos seus processos de aprendizagem. Neste modelo, o que o diferencia dos outros, tem a ver com isto, com a participação das crianças na sua própria aprendizagem, a consciência que têm desse processo e, depois, a forma como vão intervindo, ao longo do tempo... o espaço que lhes é dado” (idem).

6. Organização do espaço

6.1. O Cenário Pedagógico

O modelo do MEM defende que o material pedagógico deve ser organizado em áreas de trabalho, de maneira a que tudo o que se relaciona com cada área curricular esteja acessível e ao alcance dos alunos, num determinado espaço, devidamente identificado (Grave-Resendes & Soares, 2002). Ao longo do percurso de aprendizagem dos alunos, os recursos vão sendo adequados (Pinto & Gomes, 2013; Santana, 1999).

Como referido no capítulo anterior, através desta organização do cenário, procura-se que este seja “estruturante e facilitador do acesso dos alunos a todos os recursos de aprendizagem bem como aos instrumentos reguladores dos processos de trabalho” (Santana, 1999, p. 117).

Por outro lado, a organização do espaço tem em vista a possibilidade de os alunos realizarem atividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho (individual, a pares, em grupo, etc.) e a disposição dos materiais visa permitir que os alunos o utilizem autonomamente (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 46).

6.1.1. A Sala de Aula

A sala de aula da turma B estava organizada de acordo com o defendido pelo modelo do MEM, dividida em áreas distintas. Cada área continha materiais facilmente acessíveis, que os alunos usavam para as atividades respetivas.



Imagem 11 – Áreas da Leitura e Canto do Computador

Para cada área curricular existia um conjunto de ficheiros autocorretivos, como pode ver-se na imagem seguinte.



Imagem 12 - Ficheiros

A sala de aula era bastante pequena e as mesas estavam todas concentradas no centro da sala, para permitir a circulação dos alunos à volta do grupo, a fim de usarem os materiais disponíveis na sala. Mas, por outro lado, a organização das mesas de trabalho em grupos tem uma intenção. “Tal decorre de uma grande preocupação minha pela interação constante entre os alunos, no decorrer de todas as atividades” (PCT-B, p. 12).

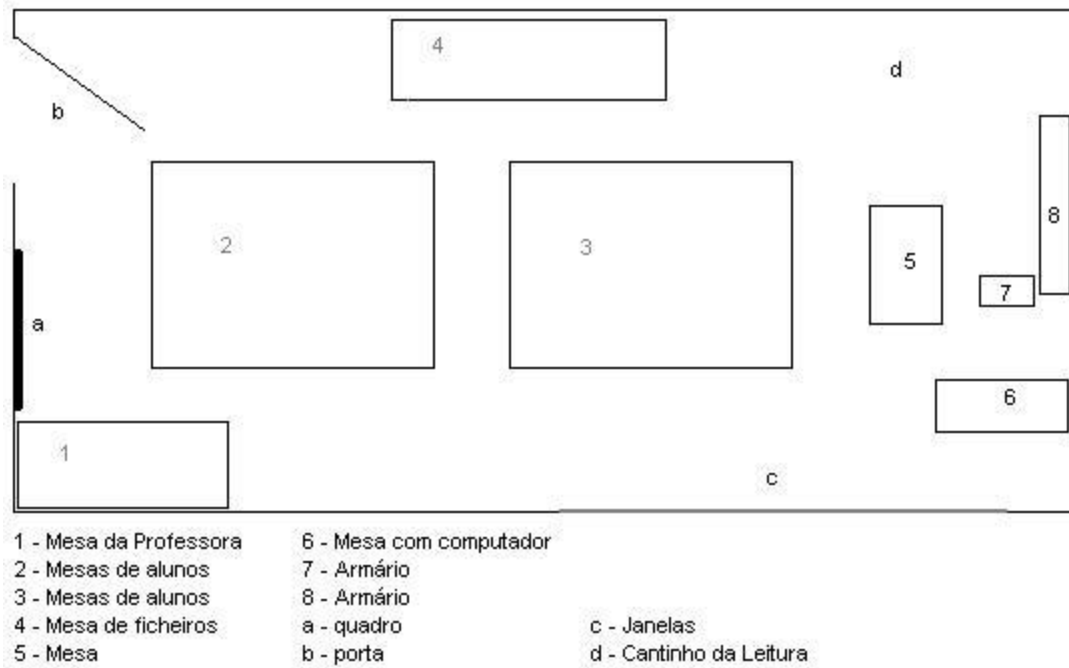


Imagem 13 – Planta da sala de aula da turma B



Imagem 14 – Sala de aula da turma B

Nas paredes da sala de aula, estavam afixados trabalhos dos alunos e sínteses coletivas de diversos conteúdos desenvolvidos nas aulas, de acordo com o proposto pelo MEM (Grave-Resendes & Soares, 2002). “Nos placards da Língua Portuguesa encontram-se afixados, textos produzidos pelos alunos, trabalhados ou não em coletivo, as proveniências da correspondência, bem como materiais de escrita construídos pelo grupo e adjuvantes ao desenvolvimento da escrita dos alunos, como sejam as regras de gramática trabalhadas, as famílias de palavras e áreas vocabulares elaboradas em grupo, o abecedário” (PCT-B, p. 13).

Nos placards de Matemática e de Estudo do Meio “encontram-se afixados todos os registos dos trabalhos realizados em coletivo, em pequeno grupo ou individualmente. Estes são, por um lado, produtos de trabalho e, por outro, desencadeadores e facilitadores de outras aprendizagens, bem como da elaboração de outros produtos e materiais” (PCT-B, p. 13).

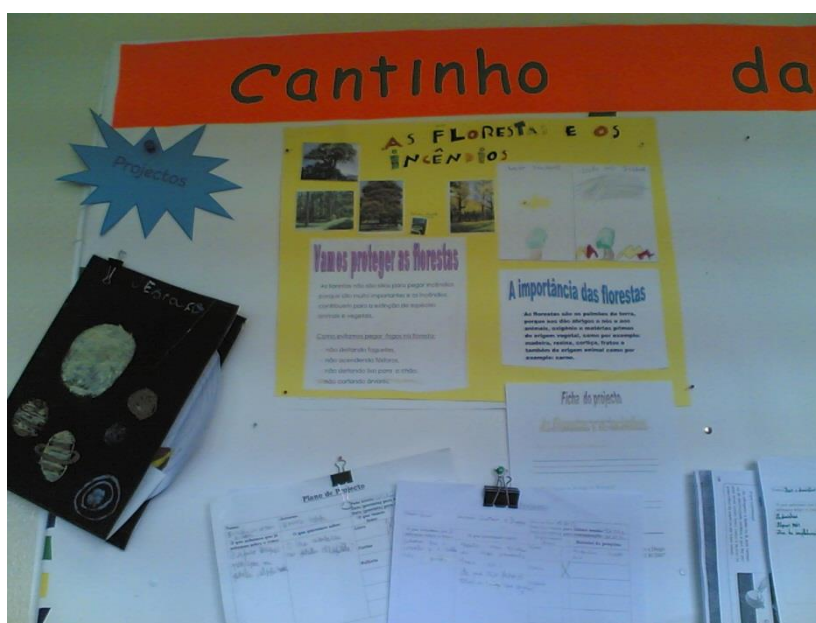


Imagem 15 – Trabalhos produzidos no âmbito dos Projetos



Imagem 16 – Placard da Matemática, com sínteses coletivas

Podemos verificar, através do PCT da turma B, a fundamentação para a organização do espaço da Organização Cooperada que “está dividido em duas partes: organização social e gestão curricular. No primeiro grupo de registos encontram-se, como o próprio nome indica, todos os registos decorrentes da negociação e organização do grupo. Destacam-se as regras da sala e dos vários momentos de trabalho, os diários de turma, as atas dos conselhos e os registos da distribuição de tarefas e das presenças, etc...” (PCT-B, p. 14). De acordo com a professora “estes elementos funcionam constantemente como memória daquilo que o grupo vai decidindo ao longo das semanas, e daquilo que cada um vai assumindo como compromisso perante o grupo. No fundo, é nestes documentos que se encontra a síntese da vida social da turma, incluindo-se obviamente

as memórias dos momentos de trabalho mais marcantes, desencadeadores de discussão e, logo, de crescimento” (PCT-B, p. 14). Um outro grupo de registos, em consonância com este último, integra o “Programa Curricular para o quarto ano de escolaridade, bem como os registos de planificação e gestão do currículo, negociadas com os alunos. Assim, podem existir explicitações periódicas (mensais, quinzenais, etc.), e uma explicitação semanal em formato de Agenda Semanal, que funciona como o grande orientador funcional do trabalho do grupo. No final de cada atividade coletiva ou ciclo de atividades planeadas para o desenvolvimento de um determinado conteúdo programático, os alunos registam no seu Plano Individual de Trabalho (P.I.T.) o respetivo tema, dúvidas que tiveram, apoios a marcar e, quando cada um se sente preparado para isso, realiza uma pequena ficha-teste, ou oralmente comigo, ou por escrito, e marca no currículo a cor correspondente aos conhecimentos que demonstrou ter (verde - sabe bem; amarelo – tem que estudar mais e vermelho – ainda não sabe)” (PCT-B, p. 14).

Os placards e registos funcionam como elementos de comunicação significativa, de trabalho desenvolvido pelo grupo e dos compromissos assumidos, em concordância com o modelo proposto pelo MEM (Grave-Resendes & Soares, 2002; Santana, 1999; Pinto, 2008; Gomes, 2011a).



Imagem 17 – Instrumentos de Pilotagem (Organização Cooperada)



Imagem 18 – Planos Individuais de Trabalho

Preenchemos a lista de controlo das características físicas da sala de aula (adaptação de Wang, Margaret, 1995), que anexamos (anexo10), podendo concluir que a sala de aula preenchia os principais requisitos para ser considerada adequada aos princípios da Pedagogia Diferenciada.

Apesar de, como referimos, a sala ser de dimensão reduzida, o mobiliário e os recursos de aprendizagem estavam situados de tal modo que os alunos e a professora se pudessem movimentar pela sala de aula.

As áreas estavam assinaladas de forma clara (por exemplo, Leitura, Matemáticas, Computador, Ficheiros, etc...) e havia sistemas (afixados num placard) onde se registava a utilização das diversas áreas, pelos alunos.

A sala de aula tinha um relógio para os alunos controlarem o tempo e o aluno que tivesse a função de presidente avisava antecipadamente que se aproximava o tempo para determinada atividade, de acordo com a agenda definida pela turma.

Havia uma zona assinalada para colocar e mostrar os materiais didáticos de cada componente do currículo e estava acessível aos alunos. A localização das zonas para armazenar e mostrar os materiais estimulava a integração dos mesmos dentro de uma área curricular.

Cada aluno tinha um lugar individual para os seus objetos pessoais. O trabalho terminado pelos alunos era exibido, como referimos e os materiais didáticos propostos estavam ordenados em sequência e estavam marcados com um código facilmente decifrável. Os recursos semelhantes estavam assinalados com etiquetas inteligíveis para os alunos, mesmo para os que tivessem capacidade limitada de leitura.

Em cada área havia pelo menos duas ou três atividades que variam de conteúdo, nível de dificuldade e forma. Havia bastantes atividades variadas para adaptar-se às diferenças dos alunos e uma lista atualizada de tarefas de aprendizagem para cada objetivo do currículo.

O equipamento e os materiais estavam limpos, eram duradouros e em condições de poderem ser usados; existindo em suficiente número para realizar as atividades. Os materiais eram interessantes e atrativos para os alunos (os alunos usavam-nos regularmente).

Algumas atividades estavam pensadas para estimular a interação social e havia pelo menos uma tarefa de aprendizagem para cada objetivo do currículo. As tarefas de aprendizagem preparadas pelo professor estavam relacionadas com objetivos específicos do currículo.

Como aspeto negativo, poderemos apontar a inexistência de um espaço adequado para atividades de grupo ou para trabalho independente.

Preenchemos, também, a lista de verificação do uso do modelo MEM no 1.º ciclo, proposta por Luís Mestre (2010) e, no tocante ao subtópico «espaço e materiais», verificámos que se cumpriam os requisitos: havia ficheiros de apoio ao estudo e um armário com material cooperativo. Estavam criadas as áreas de leitura (biblioteca), escrita, Matemática, Ciências e Artes Plásticas.

6.1.2. Cantos e áreas

O modelo propõe que, na sala de aula, existam áreas diversas associadas a áreas curriculares: a área da Matemática, com os materiais estruturados e não estruturados, a balança, pesos e medidas, assim como os ficheiros de Matemática (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 53); a área da Experimentação em Ciências, com os materiais de apoio às experiências, acompanhados de ficheiros e guiões para apoio à realização das experiências e grelhas de registo das experiências realizadas e das questões suscitadas; a área da escrita e da leitura, onde estará o computador e o canto da leitura, com a(s) estante(s) onde estão os livros da biblioteca da turma e almofadas para os alunos poderem

estar comodamente sentados a ler; a área da Expressão Artística, com os materiais de pintura, modelagem e de desperdício estão nesta área, onde os alunos podem dar largas à sua imaginação criativa (idem, p. 56).

Neste capítulo, a professora tem clara a importância da organização da sala de aula, sobretudo “para os momentos de Trabalho Autónomo. Se é minha intenção que as crianças sejam autónomas na escolha, consulta e utilização de instrumentos e realização de atividades, então é fundamental que a disposição da sala facilite esse acesso. Deste modo, é na mesa dos ficheiros que estão as caixas com os diversos ficheiros das diferentes áreas curriculares, e as respetivas folhas de registo de utilização dos mesmos” (PCT-B, p. 15).

Existe também um espaço destinado ao material cooperativo. “Este é o nome que damos a todo o material que seja partilhado e da responsabilidade de todos os elementos do grupo. Para além das fichas (já mencionadas e arrumadas num local específico) é neste espaço que estão os materiais de registo (canetas, lápis de cor, lápis de cera), as colas, as borrachas, entre outras coisas que se encontram ao dispor de todos os alunos, quer as possuam no seu material individual ou não” (idem).

Depois, existem as restantes áreas: a área da Leitura que “é um espaço que se pretende calmo e acolhedor, cujo objetivo é o de proporcionar experiências agradáveis de leitura. É neste espaço que se encontra a Biblioteca da Turma, onde os alunos podem encontrar inúmeros livros de histórias, algumas revistas e jornais, vários manuais de diferentes áreas curriculares e alguns livros mais técnicos que os podem ajudar na realização de projetos e investigações” (idem).

Na área do Computador, “especialmente dedicada aos projetos e à escrita, como se induz pelo nome, estão o computador e a impressora da sala” (idem).

Na Área da Pintura e da Expressão Plástica “as crianças podem encontrar e utilizar uma grande variedade de materiais destas áreas. Na verdade, estes materiais estão junto ao material cooperativo, porque é disso mesmo que se tratam. Destacam-se as tintas, aguarelas, papéis diversos, lãs, tecidos, pincéis, plasticina, alguns desenhos e livros de passatempos, materiais de desperdício que vão trazendo de casa, entre outras coisas. A utilização deste espaço e destes recursos faz-se sobretudo durante o Tempo de Trabalho Autónomo ou nos momentos de Expressão Plástica” (idem).

Logo no primeiro dia, observámos como os alunos utilizam os espaços diferentes para diferentes atividades. Registámos, por exemplo, que o “Vasco e Diogo levantam-se para fazerem o relatório da experiência, na mesa ao fundo” (Observação 1-B), junto aos materiais e recursos relacionados com as experiências.

6.1.3. Regras

Existe um conjunto de regras definidas para a utilização de cada área, onde se inclui o preenchimento de registos das atividades realizadas em cada um. Todas as regras são definidas em Conselho de Cooperação. Por exemplo, “a Biblioteca deve ser utilizada de acordo com as regras definidas em Conselho especificamente para esse espaço” (PCT-B, p.15).

Na observação 1-B, “a professora relembra um aluno de que uma das regras é passarem por todas as áreas”, durante o Trabalho Autónomo (regras definidas pela turma e afixadas na sala). O aluno “regista no mapa de utilização” e, quando termina a realização da atividade “faz registo no PIT” (Observação 1-B).

As regras são consideradas um compromisso entre todos e, por isso, devem ser respeitadas por todos. Numa observação (3-B), “um aluno denuncia que o Vasco apagou coisas do PIT. A professora disse «Pára tudo!»” e, depois, pergunta “Alguma vez se apagam as cruzes feitas na 2.ª feira?” A Marta acrescentou “Se não se consegue, pede-se ajuda”. “E, se entretanto, for marcado algo mais urgente?”, questiona novamente a docente. “Depois, justifica-se no Conselho de Sexta”, completa a Marta. Para concluir, a professora disse: “Já toda a gente percebeu? A ideia não é melindrar o Vasco, é que ele perceba que não se pode apagar os comportamentos assumidos em Conselho”.

6.1.4. Recursos/Materiais

Na sala B, ao longo do ano letivo, os recursos foram sendo acrescentados e atualizados em função dos conteúdos desenvolvidos. Mesmo “os placards da sala estão bastante mais completos, com cartolinas de resolução de problemas em coletivo” (Observação 5-B). Por exemplo, no âmbito de conteúdos desenvolvidos em Trabalho de Projeto, estão afixadas “uma cartolina com representação do universo (decorrente de projeto apresentado) e uma cartolina mais pequena alusiva ao 5 de Outubro” (idem).

6.1.5. Instrumentos de pilotagem

São os instrumentos de apoio e de pilotagem que permitem o registo e organização cooperada do trabalho. São expostos na(s) área(s) de «Organização e Pilotagem do Trabalho», como por exemplo, a Agenda Semanal, os Planos de Trabalho diário e semanal, o Mapa de Projetos, os Mapas de Desenvolvimento Curricular, de tarefas e de presenças, bem como o Diário de Turma e o Calendário (Grave-Resendes & Soares, 2002, pp. 47-52).

A Agenda Semanal, fruto da negociação da turma, apresenta os tempos dedicados a cada área curricular, tempo de trabalho autónomo, trabalho de projeto, etc. No início da semana, a turma decide o que vai ser feito dentro de cada um desses tempos, elaborando o Plano Semanal. Depois, diariamente, no início do dia, a turma concretiza e atualiza a agenda para o dia, com o Plano Diário.

AGENDA SEMANAL Semana de ___/___/___ a ___/___/___

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9.00h - 9.30h	Conselho Planificação Semanal Avaliação e distribuição de tarefas Avaliação e Planificação do P.I.T.	Av. / Planificação Apresentação de Produções	Planificação Apresentação de Produções	Planificação Apresentação de Produções	Planificação Verificação e planificação do trabalho em casa
9.30h - 10.30h		Problema	Trabalho de Texto (T.T.1)	Matemática	Projectos
10.30h - 11.00h	Apresentação de Produções (neteção)	Educação Física	(neteção)	T.T.A.	Comunicação
11.30h - 12.00h	T.T.A. Verificação e planificação do trabalho em casa	Estudo Meio	T.T.A. Verificação e planificação do trabalho em casa	T.T.A. Verificação e planificação do trabalho em casa	Extensão (Estudo Meio)
14.00h - 15.00h	T.T.A.	T.T.A.	T.T.A.	Livros e Leitura	<u>Auto-avaliação do P.I.T.</u>
15.00h - 15.30h	Projectos/ Informática		Expressões	T.T.2	Conselho

Imagem 19 – Exemplo de Agenda Semanal da Turma B

O Mapa de Projetos é uma tabela onde se vão registando os projetos em curso, a constituição dos grupos e os temas.

A forma cooperada de gerir a atividade da turma implica que todos saibam o que é preciso fazer e que cada um seja responsável pela sua tarefa. Semanalmente, é atribuída uma tarefa a cada aluno ou par de alunos, registando-se no Mapa de Tarefas e sendo avaliado o desempenho no final da semana.

Também existe o Mapa de Presença onde, como o próprio nome indica, é feito o registo diário das presenças dos alunos da turma e, opcionalmente, se a turma o entender, diversificando as cores, da pontualidade.

De acordo com o modelo do MEM, cada aluno tem um Plano Individual de Trabalho semanal. Definido pela turma, assume-se como um compromisso que cada aluno assume com a turma, relativo ao trabalho a desenvolver durante a semana. Planeado no início, é avaliado no final da semana, com o envolvimento e a corresponsabilização de todos.

Apresenta-se, de seguida, uma imagem da primeira parte do Plano Individual de Trabalho e uma outra com um conjunto de PIT afixados na sala.

Plano Individual de Trabalho - P.I.T. Semana

Semana de ___/___/___ a ___/___/___

Nome: _____ Avaliação da tarefa: _____

Tarefa: _____

		O que posso fazer:	Quero fazer:					Fiz:
Língua Portuguesa	Textos							
	Revisão de textos							
	Leituras							
	Ficha do Manual Língua Portuguesa (leit. e int.)							
	Ficha do ficheiro de Funcionamento da Língua							
Matemática	Ficha de Problemas							
	Ficha do ficheiro Metodomáticas							
	NOS Operações	Ficha de Adição						
		Ficha de Subtração						
		Ficha de Multiplicação						
		Ficha de Divisão						
		Ficha do ficheiro Geral						
	Grandezas e Medidas	Ficha do ficheiro de Grandezas e Medidas						
		Comp. (azul); massa (verde); volume (amarelo); capacidade (verm.); Tempo (roxo); Moeda (rosa)						
	Ficha do Manual de Matemática							

Imagem 20 – Parte inicial do PIT



Imagem 21 – PIT semanais, afixados na sala de aula

Por sua vez, a produção do grupo pode ser regulada individual e coletivamente através da análise dos diferentes registos existindo. Para isso, existe um conjunto de instrumentos de pilotagem complementares do PIT. São instrumentos de registo de

produção expostos junto das diversas áreas de trabalho, ao alcance de todos, onde cada um vai assinalando as suas realizações. São disso exemplo, entre muitos outros, os registos de ficheiros, o registo da produção de textos e o registo de leituras. Na imagem seguinte, apresentamos um conjunto de instrumentos de pilotagem afixados na sala B, com tabelas de «registo dos textos trabalhados», «circuito comunicativo de textos», «registo de textos produzidos» e «registo de apoio da professora em Tempo de Trabalho Autónomo», para além de outros mais relacionados com as contas da turma.



Imagem 22 – Instrumentos de pilotagem

Estes instrumentos permitem, a qualquer momento, a análise do nível de produção de cada aluno e de toda a turma. Alguns deles (registos dos ficheiros) são avaliados pontualmente e outros (registo de produção de textos, registo de leituras) mensalmente. Pela visibilidade que dão das realizações de cada um, ajudam no confronto permanente

dos alunos com as suas produções, o que determina uma continuada adequação ao processo de aprendizagem (Pinto, 2008).

O «registo de avaliação dos conteúdos programáticos» ou «lista de verificação de conhecimento» ou «mapas de desenvolvimento curricular» são listagens com os conteúdos de cada área curricular para o ano de escolaridade, numa linguagem adequada à idade dos alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002; Santana, 1999). No início do ano, são apresentadas aos alunos e, regularmente revisitadas, para se ir fazendo a aferição da situação de cada aluno face a esses conteúdos e relembrando o percurso que ainda há a fazer (Pinto, 2008; Gomes, 2011).



Imagem 23 - Registo da avaliação dos conteúdos programáticos

Um outro instrumento que atravessa toda a vida do grupo, é o Diário de Turma. A sua discussão em Conselho, permite gerir e regular conflitos e regular a vida da turma (aprendizagens, projetos, etc...)

Como foi referido, aquilo que substancialmente distingue o modelo do MEM é o modo como se gere, organiza e avalia de forma cooperada, o trabalho, o tempo, o espaço, os conteúdos das aprendizagens e a vida social da turma (Grave-Resendes & Soares, 2002; Santana, 1999; Mestre, 2010).

No final do ano letivo, quando refletiu acerca dos instrumentos de pilotagem, disse que a preocupou “um bocado a forma como se gere a marcação no currículo a verificação das atividades. Eu acho que esta questão da avaliação é sempre a mais difícil. E eu acho que o programa não pode aparecer só com aqueles conteúdos que lá estão. É preciso que dentro de cada conteúdo haja pequenas... os passos que são precisos ser dados até chegarmos àqueles conteúdos, isto por que, muitas vezes, passamos muito tempo à volte de um assunto e, depois, quando chegamos à hora de marcar, parece que não temos nada para marcar. Por isso, eu acho que aí eu vou precisar de trabalhar muito” (Entrevista 4-B). Apesar de considerar que “as listas de verificação são adaptadas à turma” (Entrevista 4-B), às idades e capacidades, “uma das coisas que acho que tenho mais dificuldade de fazer, [é a] forma como isso ficar escrito depois vais facilitar a forma como as crianças se apropriam daquilo e a forma como conseguem marcar autonomamente” (Entrevista 4-B).

7. Organização das atividades

No modelo do Movimento da Escola Moderna, como explica Sérgio Niza (1998) a ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores.

Neste modelo, o envolvimento dos alunos é central (Grave-Resendes & Soares, 2002). Para tal, existem momentos diários e semanais de «Conselho de Cooperação». “Este é um momento de balanço e análise das atividades (...) de reflexão de experiências vividas e compromissos futuros, numa constante educação para a cidadania responsável e válida” (PCT-B, p. 17). Em cada “segunda-feira, e dado nunca ser possível concluir tudo na sexta-feira, passam-se os assuntos relativos à Avaliação e Planificação Semanais, à Avaliação e Planificação do P.I.T. e à Avaliação e Distribuição de Tarefas” (idem).

Para a professora B, “as crianças aprendem, independentemente do método que seja escolhido. Agora, uns têm mais vantagens numas coisas e outros noutras” (Entrevista 4-B). Sublinha que o facto de as crianças terem noção, “desde o início, do que é o currículo, do que é a que a escola espera deles” (Entrevista 4-B), é muito positivo. “A primeira coisa que se faz, embora quando estão no 1.º ano ainda não tenham logo essa consciência, é apresentar-lhes o programa, saberem quais são as regras da escola. Eu acho que isso é muito importante. Sobretudo as crianças que têm mais dificuldades podem ir tomando consciência do que é que a escola espera delas, podem ir – todas elas – mas, podem ir sabendo o que é que lhes falta, o que é que precisam de estudar mais” (Entrevista 4-B).

A respeito da organização das atividades, o aluno 4, na entrevista que lhe realizámos (Anexo 5) referiu que, no 5.º ano, como “cada professor é diferente, por vezes,

para percebermos como é que tudo funciona é difícil”, porque a planificação do trabalho não é feita com a participação ativa dos alunos.

7.1. Agenda/Rotinas

7.1.1. Agenda

Um dos eixos centrais do modelo do MEM é procurar “envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem, no sentido da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo” (Santana, 1999, p. 117).

A turma tem uma agenda semanal, que foi construída com os alunos, no 1.º ano e foi sofrendo sucessivas atualizações. “É o instrumento central da planificação e regulação semanais do trabalho. Nela estão incluídos de forma interativa momentos de natureza diversa. Há momentos de trabalho autónomo, outros especialmente destinados à consecução de projetos; alguns momentos coletivos de abordagem a temas curriculares mais específicos, outros destinados à comunicação, quer escrita, quer oral; alguns tempos mais centrados na leitura e, por fim, momentos específicos de avaliação e regulação das aprendizagens curriculares e sociais” (PCT-B, p. 16).

Todos os alunos estão na turma, desde o 1.º ano, excepto dois. “No início do 1.º ano, não havia agenda. Em cada dia íamos combinando o que se fazia. No final de uma a duas semanas já se conseguia, vendo esses planos todos, ter uma perceção do que se fez em cada dia da semana e fomos construindo a agenda, uma tabela, em conjunto” (Entrevista 1-B). Depois, ao longo do tempo, foram-na adequando. ”Se precisamos de mais tempo para isto ou para aquilo, (...) ao longo do ano, vai-se reformulando, de acordo

com as necessidades que o grupo vai tendo. E isso é feito em Conselho de Cooperação” (Entrevista 1-B).

AGENDA SEMANAL Semana de ___/___/___ a ___/___/___

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9.00h - 9.30h	Conselho Planificação Semanal Avaliação e distribuição de tarefas Avaliação e Planificação do P.I.T.	Av. / Planificação Apresentação de Produções	Planificação Apresentação de Produções	Planificação Apresentação de Produções	Planificação Verificação e planificação do trabalho em casa
9.30h - 10.30h		Problema	Trabalho de Texto (T.T.1)	Matemática	Projectos
10.30h - 11.00h	Apresentação de Produções (notação)	Educação Física	(notação)	T.T.A.	Comunicação
11.30h - 12.00h	T.T.A. Verificação e planificação do trabalho em casa	Estudo Meio	T.T.A. Verificação e planificação do trabalho em casa	T.T.A. Verificação e planificação do trabalho em casa	Extensão (Estudo Meio)
14.00h - 15.00h	T.T.A.	T.T.A.	T.T.A.	Livros e Leitura	Auto-avaliação do P.I.T.
15.00h - 15.30h	Projectos/ Informática		Expressões	T.T.2	Conselho

Imagem 24 – Exemplo de Agenda Semanal da Turma B

7.1.2. Planificação

Apesar de haver rotinas semanais, que mais não são do que momentos agendados semanalmente que se repetem ao longo dos vários dias e das várias semanas de trabalho, “os assuntos a serem trabalhados nos diversos tempos são sempre combinados pelo grupo no Conselho de segunda-feira, num momentos denominado precisamente de Planificação Semanal. Deste modo, todo o grupo fica logo informado daquilo que vai fazer ao longo da semana, informação essa que, para além de ficar registada, passou pela aprovação de todos” (PCT-B, p. 18).

A este respeito, a docente ainda faz uma outra importante consideração: “parece-me que é esta consciência do planificado, numa mediação entre o que se gosta e o que se deve fazer - dadas as obrigações do programa, conhecidas por todos - que, por um lado, está na base de todo o sistema democrático da sala de aula e, por outro lado, ajuda os alunos a terem noção daquilo que a escola espera deles, responsabilizando-os ativamente e conscientemente nesse processo de gestão do currículo, de tão grande complexidade” (PCT-B, p. 18). Por outro lado, este é o momento de transformar as aprendizagens significativas porque nascem “dos interesses e necessidades do grupo, numa interação constante com aquilo que nos é legalmente imposto pelos programas curriculares” (PCT-B, p. 18).

Todos os dias de manhã, “é lido pelos presidentes e escrito no caderno por todos o plano de trabalho para esse dia” (PCT-B, p. 19). Este relembrar do que vai acontecer ao longo do dia, “já previamente combinado por todos, ajuda a estruturar o trabalho e a integrar as noções de tempo e de organização do mesmo. Por vezes, é também neste momento que se planificam algumas atividades concretas” (PCT-B, p. 19). Também se fazem algumas alterações, “dado que a Agenda Semanal não existe para escravizar o trabalho, mas sim para o estruturar. Tudo isto é muito flexível e, por vezes, é nestes momentos matinais que nos apercebemos da necessidade de mudar coisas que, outrora planificadas, deixaram de fazer sentido ou foram desvalorizadas por outras que, fazendo mais sentido, se sobrepuseram às mesmas” (PCT-B, p. 19).

Numa das observações, foi a professora que liderou, de manhã, a definição conjunto do Plano do Dia. “Relembra-se o que há a fazer. Analisa-se a possibilidade de

umentar o tempo para o Conselho Semanal, atendendo a que, na semana passada não se realizou, por ter havido uma festa na quarta-feira, feriado na quinta e tolerância de ponto na sexta e, na sequência disso, haver muitos assuntos para o Conselho. Os alunos apresentam propostas. Então, ficou decidido, antecipar o Conselho para depois da comunicação do trabalho de projeto agendado” (Observação 2-B).

Os apoios individualizados, pela Professora ou por outro aluno, também são marcados em função da avaliação do trabalho. “As crianças que são mais autónomas costumam ter a iniciativa, decorrendo da marcação das listas de verificação, por exemplo, percebem que há coisas que não têm bem; fazem fichas de verificação e há coisas que verificamos que ainda têm que melhorar. Essas crianças dizem logo «tens que marcar um apoio comigo, disto ou daquilo»” (Entrevista 2-B). Aos alunos “que não têm tanta facilidade nem tanta consciência das suas dificuldades” (Entrevista 2-B) é a professora que propõe. “Podem ser apoios comigo, mas também há o caso de se marcarem apoios com os colegas. Por exemplo, «tenho dúvidas nos verbos», suponhamos no tempo verbal do pretérito perfeito e no pretérito imperfeito. Há um colega que diz «ah! Eu já sei isso bem. Posso explicar-te!» Eles podem marcar apoios nesse sentido, embora eu fique atenta e dê uma ajudinha, mas também há essa possibilidade” (Entrevista 2-B).

Grande parte dos apoios é logo marcada à segunda-feira, de acordo com as dúvidas que eles tiverem registado nos PIT, dos momentos coletivos. “Por exemplo, quando há fichas de verificação sobre um tema que já foi trabalhado e há dúvidas nesses temas, também se marcam apoios. Se têm dificuldades numa ficha, procura-se marcar esses apoios. Muitas vezes, sou eu que vou registando, ao longo da semana, apontamentos

dessas coisas que eu vou observando, para depois os lembrar, no caso de eles não se lembrarem. É claro que nunca é possível lembrarmos-nos de tudo, nem marcar apoios para tudo o que é preciso. Sobretudo se há crianças que têm dificuldades a muitas coisas e tentamos sempre colmatar o máximo das falhas” (Entrevista 2-B).

7.1.3. Desenvolvimento

O Plano Individual de Trabalho (PIT) é um instrumento de controlo e regulação das atividades individuais, uma forma de controlo e regulação das atividades individuais, uma forma de contrato que cada aluno assume com a turma, relativamente ao trabalho que vai desenvolver durante a semana, para o funcionamento regular da turma e para a sua aprendizagem, de acordo com o seu ritmo, os seus interesses e as suas necessidades (Gomes, 2011; Grave-Resendes & Soares, 2002; Pinto, 2008; Santana, 1999).

Nas observações efetuadas, verificámos a utilização regular do PIT, tal como preconizado pelo modelo do MEM, ajudando na estruturação dos percursos individuais de aprendizagem semanais.

7.1.4. Avaliação

No final do dia há um balanço diário. “O presidente lê o Plano do Dia na Agenda Semanal e vai, com a ajuda do grupo, registando se as atividades foram realizadas ou não. No caso de não terem sido, combina-se se já não são mais necessárias ou, se forem, quando é que se irão realizar em alternativa” (PCT-B, p. 20). Segue-se um tempo de partilha oral de opiniões sobre o dia, em que “todos se podem manifestar acerca de coisas de que gostaram ou não, bem como pedir a ajuda do grupo para resolverem determinados

conflitos/situações que considerem de urgente discussão” (PCT-B, p. 20). Na nossa observação 3-B, depois de se avaliar o que fora ou não feito do Plano do Dia, “houve o momento para os alunos refletirem oralmente sobre o dia, ao nível do comportamento pessoal, cumprimento do PIT e do que gostaram ou não”.

À segunda-feira também é feita a avaliação dos Planos Individuais de Trabalho, com o “intuito de regular o trabalho do grupo e de cada aluno, bem como de coletivizar aquilo que cada um faz” (PCT-B, p. 20). À sexta-feira todos os alunos fazem o balanço da sua semana, “preenchendo no seu P.I.T. os espaços relativos à autoavaliação” e “nesse momento, os colegas têm a oportunidade de comentar o trabalho de cada um, dando sugestões de melhoramento, as quais são, sempre que possível, registadas” (PCT-B, p. 20).

Então, à segunda-feira, “é lida a autoavaliação de cada aluno, bem como os respetivos comentários (da professora e dos colegas), e cada um tem a oportunidade de se manifestar sobre o seu trabalho, de ouvir a opinião de mais alguns colegas, devendo assumir compromissos de melhoramento progressivo do seu trabalho. As crianças que precisarem de ajuda para se organizarem no Trabalho Autónomo: na marcação do P.I.T., na escolha e concretização das atividades, etc., podem aproveitar o momento da avaliação para formar parcerias de trabalho com colegas ou comigo para a corrente semana, parcerias essas registadas sempre que possível” (PCT-B, p. 20).

Depois “cada aluno planifica individualmente (ou seguindo as referidas parcerias) o seu trabalho, no novo P.I.T., devendo ter em conta os comentários que lhe foram feitos e respetivos compromissos assumidos perante o grupo” (PCT-B, p. 20).

Relativamente à avaliação do ano letivo estudado a professora disse que “uma das coisas que acho que foi um bocadinho difícil, para mim, de organizar com eles, tem a ver com a própria estrutura dos cadernos, dos apontamentos, da apresentação das coisas, da organização dos materiais, uma série de coisas que eu acho que eles precisavam de ter tido mais indicadores da minha parte, para poderem logo desde o início utilizar mais facilmente os cadernos e os materiais como materiais de estudo” (Entrevista 4-B). Relatou-nos que, com a turma, discutiu “pouco isso e, no final, surgiram algumas dificuldades a este nível. As coisas não chegaram àquele ponto de rigor, nesse aspeto” (Entrevista 4-B).

7.1.5. Conselho de Cooperação

Segundo o modelo do Movimento da Escola Moderna, “o Conselho inclui todos os momentos em que o grupo se organiza para discutir/ avaliar/ planificar assuntos da turma” (PCT-B, p. 20). Por isso, “existem momentos de Conselho diários – Planificação Diária e Balanço – e o Conselho Cooperativo Semanal, que tem lugar todas as sextas-feiras à tarde, prolongando-se pela manhã da segunda-feira seguinte” (PCT-B, p. 20). É o momento forte de Formação Cívica, “visando sobretudo dar cumprimento às finalidades pedagógicas deste projeto que consistem no «desenvolvimento progressivo de estratégias democráticas de resolução de conflitos», na «maior tomada de consciência da importância do diálogo e da negociação enquanto mecanismos - base de trabalho», na «incorporação de todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares nas dinâmicas da turma, de forma interdisciplinar» e na «responsabilização individual e coletiva por todo o trabalho e progressos realizados» ” (PCT-B, p. 20). Nos Conselhos semanais de sexta-feira, “os

presidentes da semana (...) asseguram a leitura das ocorrências registadas no diário de turma, e dão a palavra aos vários intervenientes, a fim de se explicarem” (PCT-B, p. 20). Também são discutidas, definidas e alteradas as regras de vida do grupo e fazem-se “sugestões para o melhoramento das condutas individuais e coletivas, numa caminhada constante para a cidadania” (PCT-B, p. 20).

O Conselho de Cooperação é uma oportunidade de regulação das relações na turma (Grave-Resendes & Soares, 2002). Quando algum aluno não gosta de alguma situação, incluindo situações de conflito entre alunos, “escrevem no diário de turma, metem o nome e a data”. Se, na sessão do Conselho, na sexta-feira seguinte, “o problema já foi resolvido, o autor marca na folha «E», de assunto encerrado. Quando o assunto fica por tratar, os presidentes escrevem «PD» de próximo diário” (Observação 2-B). Mas, “tentam encontrar estratégias de resolução dos problemas, inclusive com assumir de compromissos e de entreaajuda” (Observação 2-B).

7.2. Organização e distribuição das atividades

7.2.1. Gestão cooperada

Os defensores da aprendizagem como ato social chamam à turma «comunidade de aprendizagem», no seguimento das teorias de aprendizagem que reconhecem que o ato de aprender é um processo social e interativo (Cros, 2000, p. 38).

Dewey (1979) defende que a escola deve espelhar a realidade social e proporcionar uma oportunidade para a aprendizagem da vida real. Assim, os professores deveriam construir ambientes de aprendizagem democráticos e científicos, através do trabalho ativo e cooperativo (trabalho de projeto, organização de grupos de resolução de problemas, etc.).

O modelo do Movimento da Escola Moderna, muito em sintonia com as ideias defendidas por Vygotsky (1978; 1991), considera que a interação da criança com o contexto sociocultural promove a aprendizagem. Este modelo é, nesta linha, considerado um modelo sociocêntrico de organização cooperativa porque a “prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e dos espaços se fazem em cooperação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 41).

Segundo alguns investigadores deste modelo, o processo de cooperação educativa tem-se revelado como a melhor estrutura social para aquisição de competências (Gomes, 2011; Pinto, 2008; Santana, 1999).

A regulação cooperada das atividades é, neste modelo, assegurada através do Conselho de Cooperação Educativa. Constituído pelos alunos da turma e professor, é o espaço próprio onde são negociados, construídos e adequados a Agenda da Turma, os Planos Diários, os instrumentos de pilotagem do trabalho, os Planos Individuais de Trabalho, as regras da turma, etc. Também os problemas, conflitos, sugestões e propostas são discutidos em grupo (Grave-Resendes & Soares, 2002).

O Henrique, entrevistado já no 5.º ano, considerou que se adaptou bem ao 2.º ciclo, apesar de não haver gestão cooperada. Ainda assim, “há professores que, no final da aula, dizem o que vão fazer na aula seguinte” (Anexo 59). Mas, propor ou trabalhar algum tema do interesse dos alunos “só em Formação Cívica e Estudo Acompanhado” (idem). Nem existe uma forma de registar o trabalho a realizar, como acrescenta a Marta quando refere que “já não há PIT”, no 5.º ano.

7.2.2. As tarefas

As tarefas fazem parte da estratégia de gestão cooperada da atividade da turma. Nesta perspetiva de trabalho democrático, que se tem vindo a apresentar, “afigura-se fundamental partilhar tarefas e responsabilidades entre os alunos, assegurando a sua formação cívica e dando cumprimento ao que está previsto na lei. Esta partilha terá de ser feita de forma a integrar todos os alunos na vida da turma (havendo integração e não exclusão), tornando-os assim cidadãos mais ativos na vida escolar” (PCT-B, p. 19).

Com a aplicação desta estratégia, pretende-se proporcionar experiências que conduzam à aprendizagem efetiva da vivência democrática, ou seja, como se aprende a fazer fazendo (Delors, 1996, pp. 77-88), pretendendo “criar situações de aprendizagem formadoras, de modo a instaurar um ambiente mais democrático na sala de aula” (PCT-B, p. 19). O perfil do professor do 1.º ciclo recomenda “a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentado a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 2, capítulo 2.º, alínea j). Para além disso, “esta será

a melhor forma de não deixar que os alunos sejam tão expostos ao currículo oculto por parte do professor; currículo este que engloba as ocorrências no plano emocional entre os diversos intervenientes do dia-a-dia escolar e que não estão incluídas nos planos de trabalho nem das quais os intervenientes têm consciência” (PCT-B, p. 19). A professora considera que, “quanto mais o clima de sala de aula visar a partilha do poder e o confronto de opiniões, mais oportunidade os alunos terão de gerir (e de se autogerirem e conhecerem) e, logo, de não serem geridos pelos constructos inconscientes que o professor tem deles” (PCT-B, p. 19). Salienta, portanto, que para que tudo funcione da melhor maneira “o professor, apesar de ser o decisor máximo, também deve cumprir as regras da turma para que os alunos percebam a sua importância na vida escolar” (PCT-B, p. 19).

Neste sentido, “existem várias tarefas de rotatividade semanal, acordadas no grupo a partir das suas necessidades, as quais vão sendo assumidas pelos alunos, em benefício de todos” (PCT-B, p.19): Presidente (dois alunos), que ajuda a gerir os momentos coletivos; a organização e arrumação do material cooperativo (dois alunos); a limpeza (dois alunos); as horas (dois alunos); a biblioteca - arrumação e gestão dos recursos (1 aluno); as Finanças da Sala - atividade mensal – (2 alunos). “Para além destas, todas as outras tarefas que forem sendo necessárias, podem ser negociadas no grupo e incluídas neste esquema (PCT-B, p. 19).

Observámos, várias vezes os alunos cumprirem estas tarefas. Por exemplo, o responsável pelas horas relembra as horas (Observação 1-B). Uma vez, o responsável das horas estava distraído e o Gustavo diz “o responsável do relógio tem que avisar que faltam 5 min para o intervalo” (Observação 2-B).

O presidente conduz o Conselho no balanço do dia: “pergunta, apontando para o plano diário, acerca do cumprimento das atividades planeadas. Para cada ponto, os alunos levantam o braço se fizeram ou a pedir a palavra para comentar (Observação 1-B). São também os presidentes que conduzem o Conselho de Cooperação de sexta-feira, começando pela leitura da ata da última sessão (observação 4-B e 5-B), após a distribuição das folhas para a redação da ata (todos os alunos tomam notas). Depois, um dos presidentes lê o Diário de Turma, o outro redige a ata coletiva (Observação 2-B e 5-B).

No início do dia, os presidentes também são responsáveis por perguntar “se toda a gente marcou no PIT e nos registos de utilização dos ficheiros o que fizeram em casa. Também pergunta se já marcaram as presenças de hoje e atualiza a data, no quadro” (Observação 4-B).

Outras tarefas têm a ver com a arrumação dos recursos e da sala. Na observação 3-B, no final do dia, alguns alunos que ainda ficaram na sala, “arrumam os ficheiros, uma vez que é a sua tarefa. O Rafael limpa a sala, com vassoura e pá”.

7.2.3. Trabalho Individual

Os alunos produzem bastantes trabalhos individuais, para além do tempo de Trabalho Autónomo, propriamente dito. Por exemplo, utilizando o computador (observação 1-B) ou na produção de textos. Observámos os alunos a fazer a leitura de textos redigidos por si para toda a turma. Na observação 4-B, “inicia o Rafael. Lê um texto escrito no caderno, de pé, junto ao quadro. No final, disse para a turma «perguntas

e comentários?» e alguns colegas pronunciaram-se. Por exemplo, o Henrique elogia a dimensão do texto e a boa leitura.

Seguiu-se o Gustavo, que foi ler de um livro intitulado “As férias do futebol clube”. Quando terminou, disse também «perguntas e comentários?». O seu colega Igor disse que o texto estava bem, mas que quando lê está sempre a tossir. E, assim sucessivamente, várias apresentações (Observação 4-B).

7.2.4. Pequeno Grupo

Como já tem sido referido, Meirieu (1991) considera que o conhecimento se produz “através da mediação da linguagem, o professor tem de criar condições para que essa linguagem possa desempenhar o seu papel: uma das principais condições será o trabalho em grupo” (p. 45).

Nesta turma, os alunos são incentivados a realizar trabalhos de projeto, em pequenos grupos. “No primeiro ano, quando o trabalho de projeto começou, era sempre neste sentido: «o que é que queremos saber?». Surgiam coisas que podiam ter a ver com o currículo ou não. (...) Deixando, na mesma, espaço para a curiosidade de cada um, daí que eles escolham os temas nos quais tenham maior interesse, era importante corresponderem também às coisas do programa. Portanto, tentamos começar sempre por escolher coisas que tenham a ver com o programa” (Entrevista 2-B).

Mas, não é só nos trabalhos de projeto que trabalham em pequenos grupos. Algumas atividades do Trabalho Autónomo também pressupõem trabalho em pequenos grupos, como por exemplo, na realização de experiências. Na observação 1-A, “Vasco e Diogo levantam-se para fazerem o relatório da experiência, na mesa ao fundo”, durante o

Trabalho Autônomo. Na mesma observação, também “dois alunos vão buscar cartões à fábrica de histórias”, para fazerem criação de texto. Mas, para a realização de atividades de outras áreas curriculares, também é possível o trabalho em pequeno grupo. “Gustavo e Diogo escolhem uma ficha de «operações» de Matemática e sentam-se na mesa ao fundo da sala, a resolvê-la em conjunto. Vasco e Henrique trabalham em conjunto o 2.º capítulo de texto criado com recurso a cartões da fábrica de histórias. Rafael e Pedro leem texto do manual e respondem a questionário. Bruna, Marta e Rodrigo fazem atividades sobre características do reconto” (Observação 2-B).

A Marta, na entrevista realizada quando já estava no 5.º ano referiu-nos que “havia colegas que não sabiam fazer projetos e apresentar e assim... Mas, como eu já estava habituada, pude ajudá-los. Penso que foi mais fácil para mim”, afirmando ser uma mais-valia a experiência do 1.º ciclo, no modelo MEM.

7.2.5. Grande Grupo - Turma

O modelo do MEM, propõe que haja momentos de trabalho em turma, designadamente para introdução e sistematização coletiva de conteúdos (Mestre, 2010). Ilustrando o que se acaba de referir, a professora deu o exemplo de uma vez em que houve “necessidade de sistematização das características dos vários tipos de texto. Sempre que trabalhamos um texto, escolhemos um que tenha uma característica diferente e vamos fazendo o balanço dessas características. Depois, por exemplo, a partir de cada texto, de acordo com as dificuldades que a pessoa que escreveu teve, em termos de ortografia ou tem uma pontuação desadequada ou os tempos verbais não estão bem de acordo com esse

tipo de texto ou uns com os outros, na lógica do texto, pegamos nesses temas e estudamos isso todos juntos” (Entrevista 2-B).

Na primeira observação da turma, houve um momento de Matemática coletiva. A professora pediu para pegarem “no caderno de Matemática para fazerem a verificação do problema das sete calças e das sete camisolas” (Observação 2-B). A professora retira as folhas que estavam afixadas no quadro e coloca novas brancas. “O Gustavo oferece-se para ler, a professora escreve no quadro «dados» e pede ao aluno para ao ler ir dando os dados, questionando-o, por vezes, se é importante determinado dado” (idem). A professora escreve, numa folha em branco, no quadro, os dados do problema lido. Depois, questiona a turma: “Quem quer vir explicar o seu raciocínio, a sua estratégia? A professora regista no quadro os nomes dos alunos que levantaram o braço”(idem). O Rodrigo é o primeiro a explicar a sua estratégia. “Pintou com bolinhas de cores diferentes representando as calças e as camisolas (...). Foi fazendo traços com as hipóteses e formulando a operação $7+7+7+7+7+7+7 = 7 \times 7 = 49$ ” (idem).

Depois da explicação, a professora pediu comentários à estratégia do aluno, tendo um dito “que estava bem pensado. Foi uma boa estratégia” (idem). A professora perguntou à turma se acha que estão lá todos os processos mentais ou se falta alguma explicação. Os Alunos disseram que não falta” (idem).

Outros alunos foram a apresentar a sua proposta de resolução do problema. Depois, foi feito o cartaz com a resposta coletiva, tendo a professora perguntado “se, em vez de camisolas e calças, usarmos símbolos?” (idem). Os alunos apresentaram várias sugestões e, depois de se chegar a um consenso, “ficou o quadrado para as calças e o triângulo para

a camisola” (idem). No final, todos copiam para os seus cadernos o cartaz elaborado em coletivo.

Também no âmbito da Língua Portuguesa foram realizadas atividades coletivas, diversas vezes. Por exemplo, na observação 3-B, a turma fez enriquecimento de texto e cópia de texto escrito pelo Henrique e intitulado «As minhas férias no Brasil».

7.3. Ritmo de Trabalho e Estilos de Aprendizagem

No modelo do MEM, a atenção ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno é essencial (Grave-Resendes & Soares, 2002; Gomes, 2001). A este respeito, a professora deu um exemplo, “Eles levam trabalhos de casa às terças, quartas e sextas. Por vezes, também fazem trabalhos diferentes. Quando há semanas em que nós vemos que os trabalhos estão um bocado atrasados (...), por algum motivo as coisas se atrasam e não há tempo suficiente para cumprirem os compromissos individuais, digamos assim, eles podem, na mesma, no Apoio ao Estudo, avançar nesse trabalho. Escolhem as fichas que precisam de levar e avançam, como se fosse um tempo complementar ao do trabalho autónomo” (Entrevista 2-B).

7.4. Currículo

Na perspectiva do MEM, porque a aprendizagem é um ato intencional, o que se espera que os alunos aprendam, deve ser do conhecimento dos alunos, para que orientem o seu trabalho nessa direção (Santana, 1999).

Defende-se, por isso, a apresentação do currículo aos alunos, no início do ano letivo, para uma maior aproximação dos alunos aos objetivos e a sua apropriação gradual dos conteúdos a abordar, enunciados em competências a construir, através de Mapas de Desenvolvimento Curricular (Santana, 1999). Periodicamente, faz-se um balanço do que foi trabalhado e do que falta trabalhar, o que desencadeia novas planificações (Gomes, 2001). Neste sentido, o registo das aquisições individuais devolve ao aluno a imagem do que se espera dele. Espera-se que os “alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação do saber e do saber-fazer” (Przesmucki, 1991).

Como modelo de Pedagogia Diferenciada, as suas propostas são de diferenciação do trabalho de cada aluno, com a utilização do PIT (Plano Individual de Trabalho) e na sua concretização no Tempo de Estudo Autónomo, durante o qual cada um trabalha, ao seu ritmo, de acordo com os seus interesses, necessidades e face ao ponto em que se encontra no currículo (Pinto, 2008).

A apresentação do currículo das diversas áreas curriculares aos alunos é feita no início do ano letivo e constitui a base do trabalho e a primeira abordagem do que a escola exige a todos (alunos e professores). “Procuramos, deste modo, desocultar os critérios da escola e partilhar com os alunos as competências e os conteúdos das aprendizagens, de forma a envolvê-los no processo desde o primeiro momento” (Santana, 1999, pp. 15-16). De certa forma, é um “contrato educativo” (Niza, 1998a), a partir do qual os alunos se mobilizam para as competências a desenvolver.

Para a explicitação do currículo aos alunos, a professora preparou as listas de verificação, com os conteúdos de cada área, numa linguagem adequada às idades. “Estão ali afixadas na parede. (...) Uma das primeiras coisas que fizemos no primeiro dia de aulas... claro que eu não li os tópicos todos na íntegra porque iria demorar muito tempo, mas fiz uma apresentação global daquilo que iríamos trabalhar ao longo do quarto ano. Depois, o currículo está sempre ali presente. Sempre que vamos fazendo alguma atividade, nós vamos marcando, sublinhando, o que andamos a trabalhar, para os alunos irem tendo consciência dessas coisas” (Entrevista 1-B). É importante que se reflita no PIT, “para irem estudando sobretudo essas coisas e, também claro, as outras que precisam mais” (Entrevista 1-B). Por outro lado, “na planificação dos projetos, eles tiveram que ir ler o currículo para selecionarem os temas que lhes interessava mais trabalhar. Claro que quando eu apresento o programa eles não ficam logo a saber tudo. Ao longo do ano, eles vão contactando muitas vezes com aquilo para ver se integram essas coisas” (Entrevista 1-B).

Nos momentos de balanço dos conteúdos trabalhos, “vamos sublinhando, no programa, as coisas. Por exemplo, ao nível do Estudo do Meio, normalmente fazemos isso quando se marcam projetos. Quando um grupo escolhe um projeto, antes de eles elaborarem as perguntas, vamos sempre ver ao programa quais são as questões que apontam nesse sentido, para que, para além das questões pessoais, também correspondam às questões do programa. Aí, sublinhamos logo com o marcador” (Entrevista 2-B), sem importar a cor.

Na Matemática e na Língua Portuguesa, procedem de igual forma. “Sempre que há um momento coletivo (...), vamos sublinhando as coisas que forem trabalhadas”

(Entrevista 1-B). Assim, toda a turma fica consciente de que conteúdos devem aprofundar e treinar no Trabalho Autônomo. “A uma certa altura, nós terminamos de trabalhar um tema ou vários e fazemos o ponto da situação, com uma ficha de verificação sobre isso. Eles fazem individualmente, depois eu vejo, dou-lhes o feedback disso e, nessa altura, eles vão marcar esses assuntos no currículo” (Entrevista 2-B). A sequência é mais ou menos “trabalhamos, fazem uma ficha de verificação, verificam o que é que já sabem bem, o que sabem mais ou menos ou que ainda não sabem. Marcam com verde o que já sabem bem, a amarelo o que sabem mais ou menos e vermelho o que ainda não sabem” (Entrevista 1-B). Por outro lado, os apoios vêm daí, “da descoberta dessas necessidades. Tentamos fazer isso logo que se trabalha um tema, para não deixar arrastar para o final do período, porque depois é mais difícil recuperar essas coisas” (Entrevista 1-B).

9. Interações

Como já o referimos, o modelo proposto pelo MEM é “modelo sociocêntrico” assente na “prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e dos espaços se fazem em cooperação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 41).

De acordo com a investigação no âmbito da autorregulação da aprendizagem (Pinto, 2008), as interações são importantes a vários níveis mas, inclusive, no pedido de ajuda. Como vimos na reflexão feita a respeito da ZDP e do apoio do professor ou de um par mais competente, face a dificuldades que surjam, o aluno autorregulado pode utilizar o pedido de ajuda intencionalmente, não apenas para remediar um problema imediato, mas assegurando autonomia a longo prazo, pelo domínio de uma tarefa (Newman, 1994). As crianças com bom nível de desenvolvimento de aprendizagem autorregulada “não estão, nem se sentem sozinhas nas suas tarefas de aprendizagem, pelo contrário, procuram apoio, sempre que necessário, de modo a alcançarem satisfatoriamente os seus objetivos” (idem, p. 13).

9.1. Interação professor-aluno

Os alunos podem tomar a iniciativa das interações com a professora, designadamente no tocante ao pedido de apoios. Como nos referiu a docente, “as crianças que são mais autónomas costumam ter a iniciativa, decorrendo da marcação das listas de verificação, por exemplo, percebem que há coisas que não têm bem; fazem fichas de verificação e há coisas que verificamos que ainda têm que melhorar. Essas crianças dizem logo «tens que marcar um apoio comigo, disto ou daquilo»” (Entrevista 2-B).

9.2. Participação dos alunos

Os alunos participam ativamente na tomada de decisões. Nas observações 4-B e 5-B, por exemplo, no início da manhã, a turma fez o plano do dia e “os alunos apresentam propostas”.

Há momentos específicos da agenda da turma destinados à apresentação de produções dos alunos à turma. Normalmente, segue-se à definição do plano do dia, como sucedeu, por exemplo, na Observação 4-B, em que “a professora consulta quem se inscreveu para apresentação de produções. Inicia o Rafael. Lê um texto escrito no caderno, de pé, junto ao quadro”.

Na concepção, realização e apresentação de projetos também se verifica o relevo dado à participação dos alunos. O grupo de alunos que vai fazer a comunicação do projeto começa por distribuir aos restantes colegas a folha de “comunicação de projetos”, onde os alunos tomam as notas, fazem a avaliação e colocam as dúvidas, que decorrem da apresentação (Observação 5-A). No final, pedem “opinião, críticas e sugestões acerca da comunicação” à turma. Cada aluno expressa-se, de acordo com as notas que a apresentação suscitou. Depois, o grupo entrega uma ficha com perguntas produzidas, sobre o tema, para cada aluno responder, a fim de aferir se os assuntos ficaram bem percebidos (*idem*).

Depois das apresentações de produções, os alunos são incentivados a serem críticos. Na continuação da apresentação do texto escrito pelo Rafael, o próprio perguntou se havia “perguntas e comentários”, por parte dos colegas. O Henrique elogia a dimensão

do texto e a boa leitura (Observação 4-B). A esta apresentação seguiram-se outras, de outros alunos.

A participação dos alunos também é importante para a superação de alguma tarefa ou para apoio numa mais complexa, que pode ser assegurado por colegas (Pinto, 2008). “Por exemplo, «tenho dúvidas nos verbos», suponhamos no tempo verbal do pretérito perfeito e no pretérito imperfeito. Há um colega que diz «ah! Eu já sei isso bem. Posso explicar-te!» Eles podem marcar apoios nesse sentido, embora eu fique atenta e dê uma ajudinha, mas também há essa possibilidade” (Entrevista 2-B).

Outra frente em que a participação dos alunos é incentivada é na avaliação/balanço. A autoavaliação acerca do que o aluno realizou e a avaliação feita pelos seus colegas é particularmente importante no trabalho autónomo, na medida em que fornece informação que permitem a modelação do ritmo e do itinerário de aprendizagem (Pinto, 2008). É um meio privilegiado de diferenciação dos processos, porque cria uma situação de aprendizagem onde o aluno escolhe as estratégias de apropriação e de correção dos erros.

Neste modelo, os alunos são incentivados a assumir uma participação ativa na vida da turma, através do Conselho de Cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002; Santana, 1999), já aqui referido e explicado diversas vezes, mas também através do diário de turma, onde podem expressar o que gostam ou não gostam, sendo essas partilhas e reflexões discutidas em Conselho de Cooperação, por toda a turma (ver, por exemplo, observação 1-B).

10. Papel do professor

O papel do professor, no modelo do MEM, é mais de mediador da aprendizagem do que de transmissor. Neste sentido, o professor promove uma gestão cooperada da vida da turma, estando os alunos envolvidos no processo de planificação, desenvolvimento e avaliação de todas as atividades, coletivas e individuais (Niza, 1998a, 2000).

O professor é também um «recurso» de apoio à superação de dificuldades (Gomes, 2001). Na observação 2-B, “a professora sugeriu ao Igor ela trabalhar com ele”, mas muitas vezes são os próprios alunos que tomam a iniciativa e/ou são marcados no seguimento da avaliação do PIT, no início da semana (Entrevista 2-B).

10.1. Perspetivas do professor

Neste modelo, como no-lo refere Sérgio Niza (1998a), “a ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores” (p. 16). O modelo é denominado de sociocêntrico, por defender a “prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e dos espaços se fazem em cooperação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 41).

O controlo deliberado do protagonismo do professor é determinante, neste modelo, uma vez que permite que os alunos experimentem e desenvolvam, eles próprios, competências de discurso e de gestão de sessões coletivas e, por outro lado, possibilita que haja mais tempo para atividades concretas dos alunos (Niza, 1998a, 2000). Como relembra González (2002), nesta organização social das aprendizagens joga-se “o equilíbrio entre a não diretividade e a diretividade”, instituindo “uma organização

democrática que permite ao professor uma visão mais ampla e equilibrada da realidade e o respeito pelos diferentes ritmos e os estilos de aprendizagem” (p.109).

10.2. Perspetiva de Pedagogia Diferenciada

Quando questionada acerca do que entende ser a Pedagogia Diferenciada, a professora B respondeu-nos que “, tem sobretudo a ver com a criação de um sistema, com encontrar uma forma de todos terem lugar, ou seja, cada criança, independentemente das suas características e de acordo com a sua individualidade, consegue ter o seu espaço no grupo, consegue evoluir dentro das suas necessidades. E, ao mesmo tempo, há um trabalho que todo o grupo faz, para integrar cada um. Para mim, a diferenciação tem sobretudo a ver com isto” (Entrevista 3-B).

O modelo do Movimento da Escola Moderna “é um modelo de diferenciação. Pelo menos esforçamo-nos por isso. O facto de cada um ter o seu próprio plano de trabalho, que elabora semanalmente, cada um vai evoluindo dentro do seu padrão de desenvolvimento, ou seja, não há um bom número de trabalhos nem um objetivo igual para todos. Cada um, dentro do trabalho que vai fazendo, tem o objetivo de progredir para o currículo que esse é o mesmo para toda a gente” (Entrevista 3-B). O Plano Individual de Trabalho, “mas também o Diário de Turma, a forma como cada um vai expressando as suas dificuldades, a sua socialização, pode ir crescendo com os outros, no grupo, na forma como pode ir falando, expressando as suas opiniões, criando o seu próprio espaço e, ao mesmo tempo, respeitando as normas que são do grupo todo. Acho que

especialmente o Plano Individual de Turma e o Diário de Turma são os principais mecanismos de diferenciação” (Entrevista 3-B).

A professora B considera que a Pedagogia Diferenciada “tem sobretudo a ver com a criação de um sistema, (...) uma forma de todos terem lugar, ou seja, cada criança, independentemente das suas características e de acordo com a sua individualidade, consegue ter o seu espaço no grupo, consegue evoluir dentro das suas necessidades. E, ao mesmo tempo, há um trabalho que todo o grupo faz, para integrar cada um” (Entrevista 3-B).

Considera que o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna se enquadra nas orientações da Pedagogia Diferenciada, porque defende a importância “de cada um ter o seu próprio plano de trabalho, que elabora semanalmente, cada um vai evoluindo dentro do seu padrão de desenvolvimento, ou seja, não há um bom número de trabalhos nem um objetivo igual para todos” (Entrevista 3-B). Salienta a centralidade do Plano Individual de Trabalho, como forma de incrementar o desenvolvimento máximo das aprendizagens de cada aluno, diferenciando o conteúdo e o número de atividades individuais. “Cada um, dentro do trabalho que vai fazendo, tem o objetivo de progredir para o currículo que esse é o mesmo para toda a gente. Portanto, eu acho que o Plano Individual de Trabalho, mas também o Diário de Turma, a forma como cada um vai expressando as suas dificuldades, a sua socialização, pode ir crescendo com os outros, no grupo, na forma como pode ir falando, expressando as suas opiniões, criando o seu próprio espaço e, ao mesmo tempo, respeitando as normas que são do grupo todo. Acho que especialmente o Plano Individual de Turma e o Diário de Turma são os principais mecanismos de diferenciação” (Entrevista 3-B).

11. Trabalho Autónomo

É durante o tempo de estudo autónomo que cada aluno trabalha ao seu ritmo, de acordo com os seus interesses, necessidades e face ao ponto em que se encontra no currículo (Pinto, 2008). No modelo do MEM, o tempo de estudo autónomo (TEA) ou tempo de trabalho autónomo (TTA) ocupa, pelo menos, uma hora diária, na agenda e destina-se ao treino de capacidades e competências curriculares, ao estudo, à escrita de textos e a leituras à escolha dos alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002; Santana, 1999).

Também é um tempo rentabilizado com o apoio do professor aos alunos que manifestam dificuldades em qualquer área do currículo, sem os desintegrar dos seus companheiros nem do trabalho que se desenvolve na turma. Este apoio também pode ser dado por um colega mais competente numa determinada área, ajudando um companheiro numa tarefa específica, escrever um texto ou fazer uma ficha, por exemplo. Este trabalho de cooperação, entre pares, faz parte dos seus planos individuais (Pinto, 2008).

No início da semana, cada aluno, em função das suas necessidades, ritmo e interesses, livremente assiná-la no seu PIT os trabalhos que pensa realizar. Diariamente, marca no seu PIT e nos registos coletivos as atividades realizadas.

De acordo com (Grave-Resendes & Soares, 2002), “criam-se condições para que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos outros, a experimentar estratégias para vencer as dificuldades e também recorrer à ajuda de companheiros e de toda a informação disponível. Aprende-se a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afetividade que opõe a cooperação à competição” (p. 89).

A professora considera que “o momento de trabalho autónomo é o que possibilita mais a diferenciação” (Entrevista 1-B), na medida em que possibilita “a cada criança fazer

aquilo de que precisa mais, não aquilo que o professor decidiu que todos deviam fazer. Não precisam todos do mesmo” (Entrevista 1-B). Aliás, mesmo em relação ao número de trabalhos. “Nem todos conseguem fazer o mesmo número de trabalhos. Por isso, é possível todos irem ao seu ritmo e de acordo com as suas necessidades” (Entrevista 1-B). Durante este tempo, é possível o professor “dar um apoio diferenciado a um aluno ou a um par enquanto os outros meninos têm trabalho para fazer e sabem fazê-lo sozinhos” (Entrevista 1-B). Se uma criança precisa mais de apoio numa revisão de texto, por exemplo, a professora não faz “uma revisão igual com um menino que esteja num determinado estágio do que faço com outro que esteja noutra” (Entrevista 1-B). No Trabalho Autónomo, “podemos trabalhar com cada um e ver mais ou menos onde é que eles estão” (Entrevista 1-B).

Também é importante perceber que o “Trabalho Autónomo ajuda a ter essa consciência sobretudo acerca do «que consigo fazer num determinado tempo?» e, «nesse tempo, que atividade me interessa mais fazer, para rentabilizar esse tempo de acordo com as minhas dificuldades?»” (Entrevista 1-B). A professora considera que “ao longo do tempo, eles vão tendo essa noção, vão conseguindo ajustar aquilo que planificam com aquilo que conseguem fazer na realidade. Agora, em relação à consciência do que precisam mais, eu acho que tem muito a ver com o papel do professor, ir vendo com eles, ir registando, estar atento e ir marcando as dúvidas deles” (Entrevista 1-B). No verso da folha do PIT também se avaliam os momentos coletivos e “eles analisam, a partir de um tema que foi explorado que dúvidas é que tiveram e, depois, na planificação” (Entrevista 1-B) devem ser tidas em conta para o estudo durante o Tempo de Trabalho Autónomo.

Quando perguntámos à professora se considerava que o Trabalho Autónomo era essencialmente individual, respondeu-nos que “embora seja trabalho autónomo, na medida em que cada um tem o seu próprio plano, (...) não é um trabalho individualizante, ou seja, não se espera que cada criança faça apenas o seu trabalho, como há tempos de trabalharem em parcerias comigo ou com os colegas” (Entrevista 3-B). Há uma grande diversidade de formas de trabalho. “A criança tem que cumprir o seu plano e, esse sim, é um plano individual porque é feito à sua medida. Mas, nesse plano e no trabalho ao longo da semana, vai trabalhando com outros. Portanto, não se prevê que trabalhe sempre sozinho. A ideia não é essa. É trabalhar nas suas dificuldades, mas sempre com o apoio do grupo. Por isso é que, depois, há sempre uma avaliação coletiva desse trabalho e toda a planificação é feita com todos. Há sempre um acompanhamento do grupo a cada um, diariamente e em todas as modalidades do trabalho. Portanto, é autónomo, mas não tem que ser individual, embora possa haver momentos de trabalho individual” (Entrevista 3-B).

11.1. Tempo de Trabalho Autónomo

O Tempo de Trabalho Autónomo é dedicado essencialmente a atividades de consolidação, “é especialmente de treino” (Entrevista 2-B). Obviamente que também há aprendizagens novas. “Surgem muitas ideias durante o tempo de Trabalho Autónomo, não tenho dúvidas quanto a isso, mas é sobretudo um tempo de treino” (Entrevista 2-B). Neste sentido, as atividades planeadas no PIT, procura-se “que sejam coisas de acordo com o que cada um mais precisa, em função daquilo que se anda a trabalhar, das

dificuldades que teve nos temas do currículo, em função de outras dúvidas que tenham” (Entrevista 2-B). Também há escrita de textos, treino dos algoritmos, resolução de problemas, etc.; “são coisas transversais que eles vão ter que ir fazendo ao longo do ano” (Entrevista 2-B). Mas, além disso, “o PIT tem umas linhas em branco em cada área, para poderem escrever coisas que não fazem parte do enquadramento normal do plano mas que, naquela semana, precisam de treinar mais” (Entrevista 2-B). Em suma, espera-se que “o PIT seja o instrumento que os ajude, durante a semana, a trabalhar as necessidades que surgem do trabalho coletivo, mas também do que eles vão fazendo” (Entrevista 2-B).

11.1.1. Planificação

A planificação do Tempo de Trabalho Autónomo advém da avaliação dos PIT feita à sexta-feira. Na segunda-feira, faz-se a leitura da “avaliação que eles fizeram dos PIT, para falarmos um bocadinho sobre isso. Logo a seguir, eles marcam, no outro plano, as coisas com que se comprometerem nesse momento. Marcam logo para a semana toda” (Entrevista 1-B). Mas, se um “aluno marca poucas coisas, por exemplo, e a meio da semana já fez tudo (...) não quer dizer que a planificação não possa ser alterada. Surge uma alteração durante a semana. Um aluno tem que fazer, com urgência, uma coisa que não estava no plano, altera-se, desde que haja uma justificação para isso. Embora a planificação seja feita à segunda, ela vai sendo revista ao longo da semana toda, ajustada às necessidades” (Entrevista 1-B).

A planificação da semana, no PIT, tem em conta as necessidades de cada aluno. “Suponhamos que há uma criança que tem mais dificuldade (...) na divisão, (...) tem que marcar fichas de contas” (Entrevista 2-B). Tenta-se que cada um reflita sobre o que é que

precisa mais de fazer. “Se vai fazer fichas de contas, então, escreve logo que são de divisão, porque é das de divisão que ele precisa” (idem). As crianças que não tenham necessidades muito evidentes vão explorando os ficheiros livremente “mas, depois, os ficheiros também têm regras. Por exemplo, o de contas tem uma sequência: de cinco em cinco há uma ficha-teste que não tem autocorreção e que eles vêm corrigir comigo” (Entrevista 2-B). O importante é “que eles escolham as coisas de acordo com as capacidades que tenham, para também não andarem a fazer coisas que não sejam necessárias” (Entrevista 2-B). O ficheiro de problemas também tem uma sequência, mas é mais por séries, sendo no momento da nossa observação até mil. O “ficheiro das metodómicas tem mais a ver com competências de análise de tabelas, sistemas, lidar com a Matemática, também está organizado por séries. A cor de laranja é mais fácil, depois a outra. Eles tentam ir, mais ou menos, seguindo essa ordem” (Entrevista 2-B). Tanto o de metodómicas como o dos problemas, como “o ficheiro geral de Matemática que tem vários temas da Matemática e também tem um índice, para os ajudar a escolher os temas que precisam, têm autocorreção” (Entrevista 2-B). A professora antecipou-nos que “não há muito aquele hábito de fazerem batota. Desde o início que foram habituados a ver a utilidade do trabalho autónomo e, então, eles vão buscar a ficha para fazer, fazem e, depois de fazerem, vão buscar a ficha autocorretiva e vêm como é que está. E, se houver coisas que não percebam, eu também vou estando atenta, depois voltam a fazer com apoio essa mesma ficha” (Entrevista 2-B).

11.1.2. Regras

As regras do Trabalho Autónomo foram definidas pela turma e estão afixadas na sala de aula. “Eles já tinham uma boa consciência disso dos outros anos, combinámos, por exemplo, que era importante variar as atividades. Não interessava muito repetir atividades sem antes terem passado por todas as áreas curriculares. Combinámos que era importante fazer muitas coisas, mas sem descurem da apresentação, da identificação dos trabalhos” (Entrevista 1-B). Também se definiram regras para assegurar que trabalham naquilo que precisam. Por isso, devem “pegar nas avaliações que vamos fazendo e marcar, em primeiro lugar, de acordo com essas necessidades” (Entrevista 1-B). Apesar de não haver atividades obrigatórias, “eles sabem que há coisas que são garantidamente mais importantes: escrever textos, trabalhar textos, resolver problemas. Portanto, há coisas que são mais importantes. Se um aluno passa a tarde inteira, por exemplo, a ler um livro, é claro que a leitura é importante, mas pode ler noutros momentos. Aqui interessa rentabilizar no uso dos apoios que tem disponíveis e que não tem em casa. Estamos sempre a insistir nessas coisas” (Entrevista 1-B).

Relativamente aos «registos de utilização dos ficheiros» e às linhas verticais, a professora esclareceu que “a escola está organizada no sentido de os alunos levarem trabalhos de casa em alguns dias da semana. Têm que ir uma hora para o Apoio ao Estudo e, naquela hora, fazem os trabalhos” (Entrevista 2-B). Neste sentido, foi combinado “que à terça-feira fazem coisas do manual de Matemática, à quarta-feira avançam no de Língua Portuguesa. Noutros dias é variado. Embora possa ser alterado em cada uma das semanas” (Entrevista 2-B).

Outra regra importante é “que não podem estar sem fazer nada, para passarem a outra atividade” (Observação 1-B).

11.2. Ação do aluno sobre os conteúdos

É central no trabalho autónomo a possibilidade de fazer participar o aluno na construção da sua própria aprendizagem, deixando-lhe a liberdade de se organizar no desenvolvimento da(s) tarefa(s) escolar(es). O aluno pode agir sobre os conteúdos e sobre os processos: o aluno pode propor assuntos ou dirigir a sua atenção para outros temas que surjam no decurso do trabalho escolar; ele pode tomar a iniciativa e a responsabilidade desde a preparação ao desenvolvimento do trabalho (Santana, 1999; Pinto, 2008).

Logo na primeira observação, assistimos a um momento de trabalho autónomo. Os alunos estavam a terminar a tarefa anterior e a professora diz-lhe “vão fazer o que foi planeado de manhã para o trabalho autónomo” (Observação 1-B). Vasco e Diogo levantam-se para fazerem o relatório da experiência, na mesa ao fundo. A Bruna vai para o computador. Dois alunos vão buscar cartões à fábrica de histórias. Dois alunos vão confirmar o que têm que fazer nos PITs. Depois, vão buscar fichas ao ficheiro de História. Escolhem a ficha a fazer. O Gustavo está a produzir um texto (idem).

Noutra sessão, pudemos observar que os alunos “vão junto do PIT para verem o que vão fazer” (Observação 2-B, 3-B e 4-B). Depois, na segunda observação, o “Gustavo e Diogo escolhem uma ficha de «operações» de Matemática e sentam-se na mesa ao fundo da sala, a resolvê-la em conjunto. (...) Vasco e Henrique trabalham em conjunto o 2.º

capítulo de texto criado com recurso a cartões da fábrica de histórias. Rafael e Pedro leem texto do manual e respondem a questionário. Bruna, Marta e Rodrigo fazem atividades sobre características do reconto. Diogo levantou-se e foi buscar outra fixa para fazer. Passados uns 3 min decide fazer ficha de Estudo do Meio” (Observação 2-B).

A rotina de os alunos irem consultar o PIT para verificarem que atividades se tinham comprometido fazer está consolidada, segundo a nossa observação. Na terceira observação, “A Marta vai consultar o seu PIT e escolher ficheiro (Ensino do Meio – História). A atividade planificada no PIT tem uma X (cruz), ao ser concluída, o aluno pinta a quadrícula em cima da cruz” (Observação 3-B).

11.3. Acompanhamento/Monitorização

O acompanhamento, para a professora desta turma, “depende dos dias. Eu hoje não tinha nenhum apoio marcado. Estamos no início do ano. Não tinha nenhum apoio específico para dar a nenhum aluno. Então, o trabalho é ir circulando, ver como estão a fazer as coisas, ir tirando dúvidas pontualmente. É um trabalho mais geral” (Entrevista 1-B). Mas, na maioria das vezes, tem sempre apoios marcados. “Por exemplo, um aluno teve uma dificuldade a fazer uma ficha, então, na planificação marcamos logo esse apoio para um determinado dia” (Entrevista 1-B). Mas, a professora monitoriza o trabalho dos alunos: “como os PIT estão sempre ali na parede, eu procuro no final de cada Trabalho Autónomo ir olhando e ver se as coisas estão equilibradas (...). Sempre que eles fazem uma atividade eles marcam e dá para ver, mais ou menos, pela mancha se as coisas andam a correr bem ou não. Se as coisas não estão a correr bem, eu tenho que chamar à atenção” (Entrevista 1-B).

11.4. Avaliação

“Este ano quase todas as fichas são autocorretivas” (Entrevista 1-B). Além disso, a professora todas as semanas leva os cadernos dos alunos para casa, para ver. “Se não têm as coisas bem-feitas ou se há uma ficha que não está correta, eu aviso e voltam a reformular. No caso dos ficheiros autocorretivos, eles corrigem logo, depois de fazerem a ficha” (Entrevista 1-B). As fichas, para além de serem autocorretivas “têm um código. Por exemplo, as de contas têm um código. Se falham só uma marcam uma bolinha verde, se erram mais ... Têm regras próprias, para fomentar a autonomia deles” (Entrevista 1-B). À segunda-feira, “apresentam o seu plano, os colegas comentam, os comentários que já estão feitos por escrito são lidos, para todos saberem. A pessoa assume o seu compromisso e, normalmente, eu peço-lhes para dizerem, logo, mais ou menos quantos trabalhos pretendem fazer naquela semana e marcarem logo, à frente de todos, os trabalhos que eles consideram mais importantes, ou seja, aqueles que têm que fazer mesmo eles marcam logo. Marcam com uma cor diferente. Depois, nós vamos aferindo se eles respeitam ou não. Ou seja, embora seja cada um, com a nossa ajuda, a dizer o que é que acha mais importante, eles assumem logo diante do grupo. Os colegas também se vão apercebendo e se não estão a cumprir, eles avisam. As coisas são controladas em grupo” (Entrevista 1-B).

Pedimos-lhe, no final do nosso estudo, que refletisse sobre a importância do Trabalho Individual nas aprendizagens dos alunos, tendo-nos dito que “cada vez mais, as

crianças são diferentes e, sobretudo em termos de concentração e em termos das coisas que já sabem, quando chegam à escola, a diversidade é cada vez maior. Então, parece-me que, nos momentos coletivos, quando tudo é explicado pelo professor e, depois, não há uma discussão disso, algumas crianças apropriam-se e outras não” (Entrevista 4-B). Assim sendo, “o Trabalho Autónomo é, sobretudo, um tempo de treino e de aperfeiçoamento que dá espaço para que cada um se consiga ir apropriando as coisas que são trabalhadas em conjunto” (Entrevista 4-B). Se, por um lado, “há crianças que precisam de muito mais tempo para aprender certo tipo de conteúdo e há outros que precisam de mais tempo noutros e o contrário” (Entrevista 4-B), se tudo for em coletivo, “centrado no professor, eles não teriam este espaço para se irem apropriando destas mesmas coisas” (idem).

A Professora pensa que, acima de tudo, o Trabalho Autónomo é determinante na consolidação dos conteúdos desenvolvidos. “Começam-se os temas, sistematizam-se os temas em conjunto, mas depois tem que haver um tempo de estudo, de treino. Sobretudo, eu acho que é nisso que é determinante” (Entrevista 4-B).

A Marta, no 5.º ano, disse considerar ter vantagens acrescidas em relação aos restantes colegas “que não faziam no 1.º ciclo [e que] tiveram mais dificuldades. Por que nós, com o Trabalho Autónomo, já estávamos habituados” (Anexo 59).

Confrontados os alunos, depois de estarem integrados no 5.º ano, fora do modelo MEM, descreveram-nos que o tempo de Estudo Acompanhado funciona de forma diferente: “primeiro escrevemos o sumário, depois fazemos fichas de Inglês e Matemática. As professoras são de Inglês e de Matemática. E, às vezes, quando temos testes, fazemos de Língua Portuguesa, de História..., de outras disciplinas, de Ciências”

(Anexos 59), não havendo diferenciação nem autonomia dos alunos, como vinham habituados a ter. Na turma da Marta “o Estudo acompanhado, muitas vezes, é para avançar nas matérias de Português e Matemática. Mas, quando fazemos resumos e assim, como por exemplo, textos, penso que os meninos que não faziam no 1.º ciclo tiveram mais dificuldades. Por que nós, com o Trabalho Autónomo, já estávamos habituados” (Anexo 59).

O Bruno conclui que o Estudo Acompanhado, no 2.º ciclo, serve “para nos prepararem para os testes” e que “agora, só os testes é que contam” (idem).

Já o Rodrigo considera, quando questionado se, no Estudo Acompanhado, utiliza algumas estratégias que já usava no 1.º ciclo, diz-nos que é um tempo para se organizarem. “As professoras levam e pedem para nós levarmos os cadernos das disciplinas, quando vamos ter testes ou fazemos os trabalhos de casa. Às vezes organizamo-nos. Dão-nos fichas para marcarmos os testes, os trabalhos de casa, as notas. Ajudam-nos a organizar o estudo. Às vezes, como somos rápidos a fazer fichas, elas levam sempre para fazermos, depois de estudarmos e fazermos os trabalhos de casa. E isso ajuda-nos a estudar” (Anexo 59).

A Marta diz ter “pena que não haja uma agenda semanal, como no 1.º ciclo, em que sabemos logo o que vamos fazer na semana” porque, no modelo MEM, tinham “o tempo de trabalho autónomo e isso ajudou-nos a sabermos estudar e fazer os trabalhos sozinhos” (Anexo 59).

11.5. Experiência de 4 alunos durante o Trabalho Individual

11.5.1. Planificação

Dos quatro alunos estudados de forma mais focada, de acordo com o explicitado no capítulo relativo à Metodologia, no momento semanal de planeamento da semana, apenas o aluno 3 não reviu a avaliação do PIT antes de proceder à planificação do Tempo de Estudo Autónomo. Porém, nenhum dos quatro reviu as atividades realizadas anteriormente, antes de iniciar a realização de novas atividades.

Na planificação das atividades, o aluno 2 foi o único que não registou o compromisso de realizar atividades em quase todas as áreas, mas registou em áreas diversificadas.

Nenhum deles previu que recursos viriam a utilizar nas atividades planeadas. Os alunos 3 e 4 registaram o pedido de ajuda à professora durante um dos próximos momentos de Estudo Autónomo.

Os quatro alunos planificaram as atividades individualmente. O aluno 3 acrescentou atividades, após a planificação e alterou as atividades inicialmente planeadas. O aluno 4 não acrescentou atividades, mas fez uma alteração às atividades planeadas, no decurso da semana.

Quando questionados acerca do porquê de escolherem as atividades, o aluno 1 respondeu que “escolhi estas atividades, porque acho que são importantes. São coisas que devemos aprender” (Anexo 58). Já o aluno 2 respondeu que “são as mais importantes para mim, porque tenho mais dificuldades” (idem). O aluno 3 referiu ter escolhido atividades por serem importantes e por gostar: “Eu gosto e, ainda por cima, é importante para mim” (idem). Fez bastantes considerações e referiu, ainda, que “no Estudo do Meio não costumo marcar muito porque eu estudo sempre e é a minha matéria preferida. Esta

semana marquei mais porque vamos fazer o teste” (idem). O aluno 4 também responde que “são as atividades que preciso de fazer para melhorar” (idem).

Quando questionados acerca de como estão a pensar fazer as atividades, designadamente em que ordem, os alunos 1 e 4 referem que vão começar com as que consideram ser mais difíceis (idem). O aluno 2 pensou em deixar para o final as “três coisas de que preciso mais” (idem).

Relativamente às áreas em que precisam de trabalhar mais e lhes perguntamos se estão a escolher atividades dentro dessas áreas, as respostas são semelhantes, tendo todos identificado em que áreas precisam mais de fazer atividades de treino e consolidação e que estão a escolher tendo esse dado em consideração (idem).

Questionados acerca do cumprimento do PIT semanal, os quatro revelam que estão a cumprir, respondendo de forma semelhante ao aluno 2 que diz claramente que “está equilibrado o número de atividades com o meu ritmo” (idem).

No tocante à forma como aprenderam a planear, a executar e a avaliar o Plano Individual de Trabalho, designadamente no que diz respeito às atividades do tempo de Estudo Autónomo, o aluno 1 refere que “aprendemos a marcar as atividades de acordo com as nossas dificuldades” e que “a professora foi-nos ajudando e os colegas diziam se devíamos marcar mais ou menos trabalhos. Para avaliar, temos que ver se fizemos os trabalhos todos. O aluno 2 também se refere à relação do PIT com “as coisas que tinha mais dificuldades” e à avaliação “se fizemos ou não aquilo que nos propusemos” (idem).

É unânime, entre os quatro alunos, a percepção de que “agora já sei melhor que trabalhos posso escolher, para conseguir cumprir o PIT”, refere, a título de exemplo o aluno 4 (idem). Por outro lado, o fator tempo também é referido pelos alunos 2 e 3 que,

respetivamente, referem que “agora já sei escolher melhor as atividades que consigo cumprir no tempo que temos” e “já sei mais coisas e já consigo despachar-me mais rapidamente” (idem), respetivamente.

11.5.2. Execução

Durante os momentos de Tempo de Estudo Autónomo, os quatro alunos realizaram atividades das planificadas e observam o registo de planificação (o Plano Individual de Trabalho) antes de iniciarem cada nova atividade, à exceção do aluno 3 que das atividades realizadas, iniciou uma sem antes ter consultado o registo de planificação.

Relativamente à preparação dos materiais necessários à realização da atividade, antes do seu início, os alunos 1 e 4 apenas o fizeram uma vez, tendo em duas atividades necessitado de materiais que não tinham preparado previamente, quando já estavam em fase de execução.

Os quatro alunos mantêm globalmente o local de trabalho organizado.

Os alunos 1 e 4 distraíram-se com outros colegas 1 vez em 3 das atividades por nós acompanhadas, tendo-se alheado das suas atividades. Apenas o aluno 2 saiu do seu lugar uma vez e apenas o aluno 1 interpelou a professora sem se ter inscrito para apoio durante o tempo de Estudo Autónomo.

Os quatro alunos assinalaram a realização de cada uma das atividades, imediatamente após a sua conclusão.

Os alunos 1, 3 e 4 realizaram 1 terço das atividades individualmente e 2 terços das atividades a pares. O aluno 2 realizou metade individualmente e metade a pares.

Questionados durante a realização de atividades no tempo de Estudo Autónomo, o aluno 2 disse ter começado por fazer problemas de matemática “porque tenho algumas dúvidas nos problemas” (Anexo 58), enquanto o aluno 2 começou pela revisão de textos com o apoio de outro colega “para despachar” (idem) e o aluno 3 refere que, tratando-se de uma atividade com outro colega, “tínhamos de estar disponíveis os dois” (idem). Já o aluno 4 começou por fazer uma ficha sobre o Ciclo da Água, porque “tinha marcado apoio com a professora” (idem).

Quando lhes perguntamos porque iniciam por determinada atividade, o aluno 1 responde que costuma “começar com problemas” (idem), enquanto os alunos 2 e 3 habitualmente iniciam com as “atividades mais fáceis” (idem) e o aluno 4 pelo que “é mais importante” (idem).

Relativamente à perceção acerca de estarem ou não a fazer bem a atividade, as respostas vão desde o aluno 1 que diz estar a “ler as coisas com atenção. Penso como é que será. Já fiz outros parecidos” ao aluno 4 que vai perguntando à professora, passando pelos alunos 2 e 3 que, estando a trabalhar em conjunto referem que só têm a certeza “quando a professora corrigir” (idem).

Relativamente ao cumprimento do plano, apenas o aluno 3 considera que não vai conseguir cumprir porque “tenho andado ocupado com outras coisas. Esta semana, ainda fiz poucos”. Os restantes estão seguros de que vão conseguir cumprir plenamente.

A dificuldade do cumprimento do planeado para o tempo de Estudo Autónomo é sentida pelos quatro: “os trabalhos são difíceis”, diz o aluno 1; “há atividades que demoram tempo”, diz o aluno 2; “porque tenho dificuldades” diz o aluno 4. E também é

unânime a segurança sentida de que, perante as dificuldades pedem ajuda “à professora ou aos colegas”, como refere o aluno 3. Apenas o aluno 2 confessa que, se ti ver dificuldades, “apago tudo e mudo de atividade”.

11.5.3. Avaliação

Os quatro alunos preencheram a avaliação global, no final da semana, no momento a esse fim destinado, tendo justificado a sua avaliação e, de seguida, pediram a um colega que opinasse, por escrito, a respeito do seu trabalho. Nenhum dos quatro refletiu sobre o que aprendeu e não referiram o que pretendiam melhorar na semana seguinte. No Conselho de Cooperação justificaram oralmente as suas avaliações, apelando a critérios pré-estabelecidos pela turma e aceitando as críticas e/ou sugestões de colegas e professora. Também participaram na avaliação dos colegas e a sua autoavaliação foi confirmada pela heteroavaliação coletiva.

Os quatro alunos, na fase de avaliação, consideram que se avaliam “bem, porque cumpri o PIT” (alunos 1, 2 e 4) e “aproveitei o tempo” (aluno 1). O aluno 3 considera que trabalhou bem porque cumpriu mas, por outro lado, trabalhou “mal porque tive que levar trabalhos para casa, para conseguir fazer tudo” (Anexo 58).

Quando perguntamos se mudariam alguma coisa no planeamento, se fosse possível voltar ao início da semana, o aluno 1 “não mudava nada”, o aluno 2 diz que retirava “uma leitura e punha mais um texto” e, no seu desempenho mudava a conversa, fazendo “menos conversa”. O aluno 3 disse que teria posto menos apoios aos colegas e

“conversava menos”, enquanto o aluno 4 refere que “mudava os trabalhos, para trabalhar noutras dificuldades” (idem).

Relativamente à avaliação pelos pares, o aluno 1 refere que “ajuda-me a marcar mais atividades, fazem sugestões” e o aluno 2 destaca as sugestões dos colegas mesmo quando “acham que estou a fazer mal, qualidades e vantagens disso. Pode ajudar-me a melhor as minhas qualidades”. Apenas o aluno 2 que só pede para ser avaliado pelos colegas por ser uma regra, “se não fosse, não pedia”.

Todos são unânimes em dizer que o Estudo Autónomo os ajuda, porque “ajuda-me a aprender nas áreas em que tenho mais dúvidas” (aluno 1), “porque é uma oportunidade para nós podermos aprender e podermos estar mais descansados sem estar a trabalhar em coletivo” (aluno 2), para “treinarmos individualmente” (aluno 3) e para “ultrapassar as minhas dificuldades. É útil para treinar nas áreas onde tenho dúvidas” (aluno 4).

Semelhanças e diferenças entre os casos

1. O meio

As escolas das duas turmas situam-se em freguesias urbanas da periferia de Lisboa: a turma A numa zona com maior incidência de vivendas, prédios de reduzida dimensão e a proximidade de um bairro social; a turma B numa freguesia mais densamente povoada. Na área circundante, em ambos os casos, existem os serviços de referência de freguesias urbanas atuais.

2. As Escolas

As duas escolas tinham dimensões semelhantes, embora a turma A funcionasse num estabelecimento de ensino que também tinha a valência de Educação Pré-Escolar. Em ambas as situações, o corpo docente era jovem, não havendo casos de professores com menos de um ano de serviço no estabelecimento.

Na turma B, a professora sentia-se mais apoiada pelas colegas, na implementação do modelo, porque todas conheciam e implementavam o modelo do Movimento da Escola Moderna, havendo partilha e entreajuda.

3. As turmas

Com dimensões semelhantes: a turma A com doze alunos de 9 anos de idade, dos quais cinco são raparigas e seis são rapazes, e a turma B com doze alunos, dos quais duas são raparigas e dez são rapazes, tendo todos os alunos, a 31 de dezembro do ano letivo estudado, a idade de 9 anos.

As duas turmas eram bastante heterogéneas. Enquanto a turma A é “uma turma heterogénea, no que concerne ao nível socioeconómico, ao tipo de estrutura familiar, às aprendizagens prévias e até ao percurso escolar” (PCT-A, p. 5), a turma B “é um bocadinho especial. Tem um grupo de alunos (...) que têm algumas dificuldades relativas às atitudes e aos comportamentos depois, tem um grupo de alunos que, embora possa ter algumas dificuldades de comportamento, mas que têm algumas dificuldades a nível de aprendizagem” (Entrevista 1-B).

A turma A prefere o trabalho no âmbito da expressão Plástica e os alunos “são muito virados, na maioria, para a Matemática e não tanto para a Língua Portuguesa”. Já

na turma B, “a generalidade do grupo tem uma boa funcionalidade escrita, para além de ler e escrever por gosto e de forma significativa” (PCT-B, p. 5). Já no que diz respeito à Matemática, “há um grupo de cinco alunos com um excelente raciocínio e cálculo mental, que adquire e desenvolve facilmente as competências e objetivos propostos e que vão sendo trabalhados. Esses alunos têm a Matemática como a sua área preferida e o gosto coincide com as capacidades que revelam” (PCT-B, p. 6).

Por outro lado, na turma A, há um aluno que “tem espectro autista” (Entrevista 1-A), mas que nunca esteve presente nas aulas que observámos e na turma B um aluno “diagnosticado e medicado como hiperativo” (PCT-B, p. 4).

Nas duas turmas, analisados os registos individuais de avaliação (anexos, 36, 37, 62 e 63) constatamos que, organizando o trabalho da turma segundo modelos pedagógicos diferentes, o desenvolvimento das competências dos alunos nas diferentes áreas curriculares foi muito positivo, em termos globais, havendo referências neste sentido, nos documentos de todos os alunos.

4. As Professoras

As duas professoras tinham menos do que 30 anos de idade e fizeram a sua formação inicial na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Foi na formação inicial que o interesse pelo modelo pedagógico que implementam surgiu. A professora da turma A relembra que, na sua Licenciatura, “houve alguma abordagem a diversos modelos, *High/Scope*, *M.E.M.*, *Waldorf*, etc.” (entrevista final 1-A) e a professora B diz que o estágio foi determinante para “perceber melhor como é que as coisas funcionavam” (Entrevista 3-B).

Relativamente à formação contínua e atualização, a professora A faz formação regularmente, quer através de ações de formação, quer mesmo através da plataforma de *e-learning*. Recebe a revista da fundação *High/Scope* e acompanha a evolução do modelo.

A professora B tem estado sempre integrada nos grupos cooperativos do MEM, participa habitualmente no Congresso Anual e, na sua escola, todas as colegas trabalham neste modelo.

5. Organização do espaço

5.1. O Cenário Pedagógico

No Modelo *High/Scope*, o ambiente é fundamental para uma boa aprendizagem, defendendo uma disposição e uso de mobiliário e equipamento em áreas de interesse («Leitura e Livros», «Matemática», «Ciências», «Artes», «Jogos e Construções» e «Computadores»), claramente definidas (Fewson, 2008; Vogel, 2012). Estas áreas de interesse são usadas de forma autónoma pelos alunos, durante o tempo do planear-fazer-rever e permitem aos alunos localizar materiais, utilizá-los e recolocá-los no seu lugar, para o uso dos companheiros (Fewson, 2008; Baqueiro, 2008).

O modelo do MEM defende que o material pedagógico deve ser organizado em áreas de trabalho (Grave-Resendes & Soares, 2002), de maneira a que tudo o que se relaciona com cada área curricular esteja acessível e ao alcance dos alunos, num determinado espaço, devidamente identificado. Ao longo do percurso de aprendizagem dos alunos, os recursos vão sendo adequados. Através desta organização do cenário procura-se que este seja “estruturante e facilitador do acesso dos alunos a todos os recursos de aprendizagem bem como aos instrumentos reguladores dos processos de trabalho” (Santana, 1999, p. 117).

Os modelos são semelhantes nesta questão, defendendo a organização em «áreas de interesse» (*High/Scope*) ou «áreas de trabalho», em qualquer dos casos bem definidas e com recursos para utilização associada às diferentes áreas curriculares. A subtil diferença está no modelo do Movimento da Escola Moderna que sublinha a pertinência

de dispor, no cenário pedagógico, os “instrumentos reguladores dos processos de trabalho” (Santana, 1999, p. 117). Facto que foi observado na sala da turma B.

5.1.1. A Sala de Aula

As salas de aula das duas turmas estudadas estavam organizadas, de acordo com os modelos pedagógicos, em áreas e com recursos diversificados.

Nas duas turmas, as mesas de trabalho dos alunos estavam no centro sala. A sala da turma A era mais espaçosa, possibilitando disposições diferentes das mesas e do mobiliário. A sala da turma B, devido à sua reduzida dimensão, implicava sempre que as mesas estivessem agrupadas no centro da sala.

Nas duas salas havia trabalhos de alunos e instrumentos de pilotagem afixados. Na sala B de forma muito abundante, praticamente não havendo espaços vazios, com placards dedicados a cada área de trabalho e aos diversos instrumentos de pilotagem.

Preenchemos a lista de controlo das características físicas da sala de aula (adaptação de Wang, Margaret, 1995) e, nas duas situações, os resultados foram muito positivos, podendo considerar-se que cumprem os princípios subjacentes à Pedagogia Diferenciada, nesta matéria.

Relativamente à sala da turma A, preenchemos, ainda, a lista de verificação sobre «o respeito pela diversidade» da publicação “*Ready School*” (anexo 39), desenvolvida pela Fundação *High/Scope*, para aferição do nível de implementação do modelo neste domínio. Os resultados também foram muito positivos, verificando-se que cumpre a

esmagadora maioria dos princípios aí enunciados para o «respeito pela diversidade», na organização do cenário pedagógico.

Para a turma B, preenchamos a lista de verificação do uso do modelo MEM no 1.º ciclo, proposta por Luís Mestre (2001) e, no tocante ao subtópico «espaço e materiais», verificámos que se cumpriam totalmente os tópicos de verificação aí anunciados.

5.1.2. Cantos e áreas

Nos modelos *High/Scope* e do Movimento da Escola Moderna é defendida a organização da sala de aula, como referimos, em cantos e áreas.

Na sala da turma A, pudemos encontrar as áreas «leitura e livros» (cumulativamente espaço da rotina de acolhimento), «matemática», «ciências», «expressão plástica», «computadores» e «jogos e construções».

Na turma B, para além do espaço dos ficheiros e respetivos instrumentos de pilotagem, existia um espaço destinado ao material cooperativo, a área da leitura (onde se encontra a biblioteca da turma), a área do Computador, a área da Pintura e da Expressão Plástica e a área de materiais Matemáticos e para Experiências.

Na sala do modelo *High/Scope*, a área «livros e leituras» é também o espaço da rotina de acolhimento, no início das atividades, e o espaço de transição entre atividades. Nas diversas observações, os alunos, quando chegam á sala, dirigem-se para esta área, até

que se inicie alguma atividade. Também na transição entre atividades e para as fases de «planear» e de «rever» do tempo de Trabalho Individual esta área é usada.

A utilização diária dos recursos das diversas áreas é uma prática central, nos dois modelos estudados: no *High/Scope*, no tempo de Trabalho Individual, e, no modelo do Movimento da escola Moderna, no tempo de Trabalho Autónomo.

5.1.3. Regras

Também em ambos os modelos existem regras para a utilização das áreas. Porém, no modelo do Movimento da Escola Moderna há mais e mais claras regras, construídas e sistematicamente atualizadas pela turma (Observação 1-B). Neste modelo, há instrumentos de registo das atividades feitas em cada área, desde logo no Plano Individual de Trabalho, mas também nos instrumento de pilotagem existentes em cada área. As regras são consideradas uma espécie de contrato e a sua violação é considerada uma falta de respeito pelo grupo, na medida em que foram definidas e aceites por todos (Observação 3-B).

No modelo *High/Scope* as regras prendem-se mais com a rotatividade da utilização, que é assegurada na planificação da semana, ao decidir-se para que área vai cada aluno em cada dia da semana. Uma outra importante regra é a que se relaciona com a obrigatoriedade de deixar a área usada limpa e arrumada (Observação 1-A; 2-A; 3-A).

5.1.4. Recursos e materiais

Em ambas as salas de aula, os recursos foram atualizados, ao longo do ano letivo, os recursos foram sendo acrescentados e atualizados em função dos conteúdos desenvolvidos. Os recursos são mais complexos e variados na turma B, com a disponibilização de ficheiros de níveis de dificuldade diversos, autocorretivos e em todas as áreas.

5.1.5. Instrumentos de pilotagem

Na turma A há um registo coletivo das áreas planeadas para cada criança. Na Imagem 5 – Instrumentos de Pilotagem (Registo semanal de distribuição dos alunos pelas diferentes áreas, durante o tempo de Trabalho Individual) – pudemos verificar que se trata de uma grelha bastante simples onde se pode verificar a distribuição planeada dos alunos pelas diversas áreas, ao longo da semana. É um instrumento que visa assegurar a “rotatividade, ou seja, de todos passarem por todas as áreas e também de não estarem todos a trabalhar nas mesmas áreas” (entrevista 2-A). Quem faz a marcação na tabela é a professora.

Outro instrumento utilizado pela professora A é uma tabela de avaliação dos comportamentos e atitudes (observação 3, por exemplo): uma tabela de duas entradas. Todos os dias é colocada uma marca (bolinha). “Cada aluno diz se fez, mais-ou-menos ou não e a professora marca com verde, amarelo ou vermelho, respetivamente” (observação 3).

No modelo *High/Scope* foram desenvolvidos dois instrumentos de avaliação: o COR (“Pré Child Observation Record”), através do qual se avalia a criança através do

registro das observações de experiências-chave; e o PIP (“Projeto de Implementação do Programa”) que permite observar, avaliar e verificar a exequibilidade da eficácia do projeto dentro da sala.

No modelo do Movimento da Escola Moderna, são mais e mais complexo os instrumentos de pilotagem, porque se considera que são os instrumentos de apoio e de pilotagem que permitem o registro e organização cooperada do trabalho (Grave-Resendes & Soares, 2002; Santana, 1999). Na turma B, verificámos a utilização dos seguintes instrumentos de pilotagem: a Agenda Semanal, o Plano de Trabalho diário e semanal, o Mapa de Projetos, os Mapas de Desenvolvimento Curricular, de tarefas e de presenças, bem como o Diário de Turma e o Calendário.

6. Organização das atividades

6.1. Agenda / Rotinas

Um conjunto de rotinas que devem fazer parte da organização diária das atividades com a turma é proposto pelo modelo *High/Scope* (Epstein, 2003). Estes acontecimentos previsíveis, planeados pelo professor, constantes e estáveis, são um ponto essencial para a segurança e a independência da criança. Para Oliveira-Formosinho (2007), “não dita a atividade da criança, mas organiza-lhe o dia, procurando fazer emergir a iniciativa da criança, pedindo-lhe que determine as suas metas, que lhe dê continuidade e que reflita sobre elas nos vários tempos em que se divide” (p. 60).

Para a professora A, a rotina é fundamentalmente diária. “Todos os dias, digo-lhes que atividades iremos fazer dentro de cada área e, no final do dia, fazemos um balanço disso” (Entrevista 1-A).

“Todos os dias, à medida que os alunos chegam, sentam-se no tapete, na «Área da Leitura dos Livros», onde, enquanto esperam que todos cheguem, há conversas informais, entre eles. É o denominado «Tempo de Acolhimento»” (Entrevista 2-A).

De seguida cumpre-se a agenda semanal. “Em função dessa agenda semanal, vamos trabalhar. À exceção da segunda-feira que começa com atividades de Expressão Físico-Motora, iniciamos sempre com Língua Portuguesa. Cerca de uma hora. Depois, trabalhamos sempre Matemática” (Entrevista 2-A). Segue-se a pausa para uma refeição ligeira e o tempo de exterior.

De volta à sala, a mesma rotina. “Os alunos sentam-se no tapete e acalmam-se. Normalmente ainda vêm com assuntos do tempo de exterior. Ora, é preciso trazer a

serenidade ao grupo e fazer a transição ao momento seguinte. Na nossa agenda semanal, temos, uns dias mais 30 minutos para se concluírem as atividades de Matemática ou 45 minutos para Inglês” (Entrevista 2-A). Antes do almoço, há sempre 30 minutinhos para a Biblioteca, para a leitura silenciosa, a pares ou para o grande grupo.

Regressados do almoço e tempo de exterior, a mesma rotina de «Tempo de Acolhimento» e, depois, Estudo do Meio, Expressão Dramática ou Expressão Plástica.

Os últimos 45 minutos de todos os dias, são dedicados ao Trabalho Individual, normalmente chamado de «Planear-fazer-rever».

No modelo do Movimento da Escola Moderna, procura-se “envolver os alunos no seu percurso de aprendizagem, no sentido da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo” (Santana, 1999, p. 117). Neste sentido, a turma tem uma agenda semanal, construída e sucessivamente atualizada com os alunos. “É o instrumento central da planificação e regulação semanais do trabalho. Nela estão incluídos de forma interativa momentos de natureza diversa. Há momentos de trabalho autónomo, outros especialmente destinados à consecução de projetos; alguns momentos coletivos de abordagem a temas curriculares mais específicos, outros destinados à comunicação, quer escrita, quer oral; alguns tempos mais centrados na leitura e, por fim, momentos específicos de avaliação e regulação das aprendizagens curriculares e sociais” (PCT-B, p. 16).

Nas duas turmas existe uma agenda semanal, mas enquanto na turma A esta é «imposta» pela professora, bem como todas as atividades que a integram, na turma B, a agenda é construída e atualizada pelos alunos. Diariamente, a turma do modelo do MEM faz o plano diário, no início da manhã, e a sua avaliação, no final das atividades letivas. As atividades que se vão realizar resultam das necessidades, propostas e consenso da turma, em concordância com o proposto pelo modelo do MEM (Grave-Resendes; Gomes, 2011; Pinto, 2008; Santana, 1999), o que evidencia a grande diferença face ao modelo *High/Scope* que coloca a tónica no professor que prepara e apresenta à turma atividades na perspetiva de «tarefas de aceleração» do desenvolvimento dos alunos. No modelo *High/Scope*, é o professor que planifica a agenda diária (Fewson, 2008), integrando as experiências-chave (Gainsley, 2008).

6.2. Planificação

Na nossa observação da turma A, apenas verificámos a planificação da semana, em coletivo, no momento final da realização da Assembleia de Turma, nas sextas-feiras, à tarde, ao serem decididas as áreas para que cada aluno iria, durante o tempo de Trabalho Individual, em cada dia da semana seguinte. Os alunos não são envolvidos na planificação das restantes atividades da semana.

A primeira fase do Trabalho Individual é o «planear» mas, de acordo com o que observámos, essa planificação foi sempre individual e mental, não havendo registos nem partilha desse processo, ao contrário do proposto por Fewson (2008).

Na turma B, com o modelo do Movimento da Escola Moderna, “os assuntos a serem trabalhados nos diversos tempos são sempre combinados pelo grupo no Conselho de segunda-feira (Planificação Semanal)” (PCT-B, p. 18). Depois, todos os dias de manhã, “é lido pelos presidentes e escrito no caderno por todos o plano de trabalho para esse dia (...). É também neste momento que se planificam algumas atividades concretas” (PCT-B, p. 19). Também se fazem algumas alterações, “dado que a Agenda Semanal não existe para escravizar o trabalho, mas sim para o estruturar” (PCT-B, p. 19).

Os apoios individualizados, pela professora ou entre pares, também são marcados em função da avaliação do trabalho, no Conselho de Cooperação.

6.3. *Desenvolvimento*

A professora A lidera a proposta e orientação do desenvolvimento das atividades da turma, nas diversas áreas curriculares. No Trabalho Individual, vai circulando pela sala, para apoiar os alunos. “No início do Trabalho Individual, eu informo um ou dois alunos de que temos que trabalhar em conjunto, porque é necessário um apoio claro e individualizado em determinada área” (Entrevista 1-A). Este apoio nunca foi combinado previamente com a turma e, mesmo quando era requisitado por algum aluno, não existia um momento específico para tal acontecer. Surgia habitualmente por proposta da professora ou, eventualmente, por necessidade imediata do aluno.

No modelo do MEM, que estudámos em ação na turma B, o Plano Individual de Trabalho (PIT) é um instrumento de controlo e regulação das atividades individuais, durante a semana, de acordo com o seu ritmo, os seus interesses e as suas necessidades

(Pinto, 2008). Funciona como uma espécie de contrato assumido por cada aluno com a turma (Niza, 1998a; 2000). No PIT, são registados os compromissos de trabalho/estudo, durante a semana, e é lá que cada aluno vai fazendo o registo de todas as atividades realizadas.

6.4. Avaliação

O modelo *High/Scope* considera que o aluno ativo aprende melhor a partir das atividades que planeia, desenvolve e sobre as quais reflete (Epstein, 2003). Na turma A, os alunos só são convidados a avaliar, no momento «rever» do Trabalho individual («planear-fazer-rever») e, no final da semana, quando têm a oportunidade de dizer o que gostaram mais e menos.

A professora aproveitou o momento imediatamente a seguir ao «rever», para fazer, com os alunos, a avaliação das atitudes e do comportamento individuais, relativos ao dia.

A docente, por sua vez, faz um registo diário de notas ilustrativas, de acordo com o defendido pelo modelo *High/Scope*, baseando-se naquilo que veem e ouvem quando observam as crianças, tomando nota de episódios importantes acerca do desenvolvimento das crianças (Epstein, 2003; Fax, 2005; Guerreiro, 2006).

Na turma do modelo do Movimento da Escola Moderna, todos os dias os alunos são convidados a fazer avaliação: o presidente lê o Plano do Dia (PCT-B, p. 20) e os alunos fazem a avaliação do dia. No caso de haver necessidade de reagendar algumas das

atividades, por o tempo não ter sido suficiente, por terem despoletado dúvidas, etc., são tomadas as respetivas decisões. Há, depois, um tempo de partilha oral e podem “pedir a ajuda do grupo para resolverem” (PCT-B, p. 20) situações diversas.

À segunda-feira também é partilhada com a turma a avaliação dos PIT, com o “intuito de regular o trabalho do grupo e de cada aluno” (PCT-B, p. 20), no seguimento da avaliação da semana, feita “preenchendo nos seus PIT os espaços relativos à autoavaliação” (idem) e heteroavaliação.

A planificação do trabalho para a semana é baseada neste processo avaliativo feito sempre em cooperação.

Regularmente, também fazem a avaliação e o preenchimento do Mapa de Desenvolvimento Curricular, fazendo um ponto da situação de cada aluno face ao desenvolvimento de cada um dos conteúdos.

É notória, neste ponto, a diferença entre os dois modelos. O modelo do Movimento da Escola Moderna concebe muito mais a avaliação como um instrumento regulador da aprendizagem, envolvendo os alunos na sua avaliação e na da dos colegas (Pinto, 2008; Santana, 1999). A avaliação é um elemento fundamental para que cada aluno se situe face ao que é esperado pelo currículo e também é fundamental para a planificação do trabalho seguinte, pela turma. Ao invés do modelo *High/Scope* que entende a avaliação mais como uma forma de recolher elementos para o professor adequar o seu trabalho às necessidades dos alunos, sem que estes sejam muito envolvidos nesse processo (Epstein, 2003; Fox, 2005; Guerreiro, 2006; Withrell, 2005).

6.5. Assembleia / Conselho

Apesar de não termos encontrado, na bibliografia sobre o modelo *High/Scope*, referência a uma rotina semanal de Assembleia de Alunos, a professora implementou-a na turma A. É uma assembleia simples, não sendo feito nenhum registo prévio, no decorrer ou posteriormente à sessão da Assembleia.

O aluno com funções presidente na semana dá início à sessão, perguntando ao aluno o que gostou mais na semana de aulas e, depois, não gostaram. Na parte final da Assembleia, faz-se também a avaliação do cumprimento das tarefas. De seguida, sorteiam-se as tarefas para a semana seguinte, com os nomes das tarefas dentro de uma bolsa, que são retirados por cada aluno.

No modelo do MEM, o Conselho de Cooperação é constituído por alunos e professor (Grave-Resendes & Soares, 2002) que se organizam para “discutir/ avaliar/ planificar assuntos da turma” (PCT-B, p. 20). Diariamente fazem a planificação e o balanço das atividades do dia. O “Conselho Cooperativo Semanal, (...) todas as sextas-feiras à tarde, prolongando-se pela manhã da segunda-feira seguinte” (PCT-B, p. 20), visa a avaliação e planificação semanal. Para além de ser uma oportunidade de regulação das relações na turma, é uma excelente estratégia de promoção de vivências de participação democrática.

No modelo do MEM, o Conselho é mais organizado e funciona diariamente para preparar e avaliar as atividades. Semanalmente, os trabalhos são conduzidos por dois presidentes (alunos), um que escreve a ata e outro que preside os trabalhos. As sessões

começam com a leitura da ata da sessão anterior, seguindo-se a avaliação dos PIT, a leitura do Diário de Turma e respetiva discussão dos assuntos lá partilhados, é feita a preparação da semana seguinte. As deliberações tomadas por consenso são verdadeiros contratos entre os alunos, devendo todos respeitá-las.

As perspetivas são diferentes. No *High/Scope* não se aposta tanto no sentido cooperativo, como no modelo do Movimento da Escola Moderna. Naquele, os alunos são convidados a exprimirem-se sobre o que gostaram ou não, não havendo grande interferência do grupo, nem discussão ou decisões coletivas. As tarefas são sorteadas e as áreas em que cada aluno irá trabalhar também são definidas, sem que se tenha em consideração a avaliação feita e, no seguimento, as necessidades formativas dos alunos. Esta perspetiva é bastante diferente da do Movimento da Escola Moderna. Também neste, é um momento formal, havendo um registo dos temas e das conclusões do coletivo, para além de os trabalhos serem conduzidos por alunos e estarem organizados no espaço de forma a todos verem todos.

6.6. Organização e distribuição das atividades

Verificámos que, na turma A, as atividades se organizavam enquadradas numa rotina diária consistente e estável que contempla os tempos de acolhimento, de planear-fazer-rever, em pequeno-grupo, em grande grupo, de exterior, transições, etc., de acordo com o preconizado pelo modelo *High/Scope* (Esptein, 2003; Fewson, 2008).

A maioria das atividades semanais é liderada pela professora, que as prepara e conduz, potenciando o trabalho individual, a pares, pequenos grupos e turma. No tempo

do Trabalho Individual, os alunos decidem o que fazer dentro da área que lhe estava previamente definida, sendo essencialmente trabalho individual e, pontualmente, de pequeno grupo.

Na turma B, todas as atividades decorrem das propostas discutidas em turma, muito embora se baseiem no currículo explícito e do conhecimento da turma. A turma é soberana na decisão da agenda, no planeamento e na avaliação dos planos semanais e diários.

Os pensadores que defendem a aprendizagem como ato social chamam à turma «comunidade de aprendizagem», reconhecendo que o ato de aprender é um processo social e interativo (Cros, 2000). Tentando espelhar a realidade social e proporcionar ambientes de aprendizagem democráticos (Dewey, 1979), a organização das atividades implica o máximo envolvimento dos alunos.

6.6.1. Gestão cooperada

Na turma A não observámos práticas consolidadas de gestão cooperada das atividades da turma.

Na turma B, porque o modelo do MEM é sociocêntrico de organização cooperativa (Grave-Resendes & Soares, 2002; Niza, 1998a, 2000), as opções de gestão da agenda da turma resultam sempre das deliberações do Conselho semanal e diário, adequando-se às necessidades, interesses e ritmos da turma. Não é a professora que decide

unilateralmente as atividades que a turma vai realizar. A organização e distribuição das atividades resultam sempre da ponderação da turma. A regulação cooperada das atividades é, neste modelo, assegurada através do Conselho de Cooperação Educativa (Grave-Resendes & Soares, 2002) que é o espaço próprio onde são negociados, construídos e adequados a Agenda da Turma, os Planos Diários, os instrumentos de pilotagem do trabalho, os Planos Individuais de Trabalho, as regras da turma, etc.

6.6.2. *As tarefas*

Nas duas turmas estudadas, os alunos têm tarefas a desempenhar, durante cada semana. Na turma A realiza-se o sorteio das tarefas, pelos alunos, no último dia da semana, no final da Assembleia. As tarefas são diversas e vão do «presidente» que é quem conduz os trabalhos da Assembleia, à responsabilidade por arrumar cada uma das áreas ou assegurar que não ficam papéis espalhados pelo chão ao final do dia.

Na turma B, as tarefas fazem parte da estratégia de gestão cooperada da atividade da turma. Nesta perspetiva de trabalho democrático, a partilha de tarefas e responsabilidades entre os alunos visa a formação cívica.

A avaliação do desempenho das tarefas individuais é feita semanalmente, nas duas turmas, na Assembleia ou no Conselho, na turma A e na turma B, respetivamente.

6.6.3. *Trabalho Individual*

Para além do tempo chamado de Trabalho Individual (o tempo de planear-fazer-rever), as atividades dos alunos podem desenvolver-se de forma individual. Foi frequente o recurso a esta forma de organizar as atividades, na turma A.

Na turma B, o tempo de Trabalho Autónomo é, muitas vezes, um trabalho individual. Também durante outros momentos, sobretudo quando o esperado é a consolidação de algum conteúdo, há recurso à organização do trabalho na forma individual.

6.6.4. Pequeno Grupo

No modelo *High/Scope* defende-se a realização de atividades em pequenos grupos, para experiências com materiais e para resolução de problemas (Epstein, 2009b; Fewson, 2008; Mitchell, 2008). Assistimos a algumas atividades em pequeno grupo (ver, por exemplo, observações 2-A e 6-A).

Um dos momentos de trabalho em pequeno grupo foi na realização de projetos.

O recurso a esta forma de trabalho – pequeno grupo – é uma constante no modelo do MEM, desde o trabalho de projeto, à construção e enriquecimento de texto, passando mesmo pelo apoio entre pares e pela realização de atividades em pequeno grupo, mesmo durante o tempo de Trabalho Autónomo (por exemplo, na realização de experiências).

6.6.5. Grande Grupo - Turma

A iniciação de conteúdos nas diversas áreas, bem assim como as atividades no âmbito das Expressões, na turma A, foram essencialmente realizadas em grande grupo, com a liderança da professora.

Há momentos de atividades em grande grupo, na turma B, sobretudo nas Expressões e em Língua Portuguesa e Matemática, na construção de conclusões/sistematizações coletivas (ver exemplos nas observações 2-B e 3-B). Como modelo sociocêntrico de organização cooperativa, está de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico que refere ser fundamental “criar condições para que o aluno possa cooperar de forma produtiva, na realização de tarefas em grupos” (2001, p. 54).

6.7. Ritmos de Trabalho e Estilos de Aprendizagem

Na turma A, a professora considerou que “cada um deles [alunos] executa atividades dentro dos seus interesses e das suas dificuldades” (Entrevista 1-A). A consciência das suas dificuldades “é algo que cada um deles sai construindo individualmente e com a minha ajuda” (idem). Ao realizarem as atividades, “eles tomam consciência de que aquela é uma área na qual devem trabalhar mais” (idem) e diz que vai “chamando à atenção para esses aspetos” (idem).

Ao longo das observações (observação 2-A e 3-A, por exemplo) verificámos não haver uma estratégia para quando os alunos terminam as atividades, realizadas em coletivo, antes de toda a turma.

Por outro lado, na turma B, na linha do MEM, que considera que a atenção ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno é essencial (Gomes, 2001), verificámos que “fazem trabalhos diferentes” (Entrevista 2-B). Mas, além disso, quando, “por algum motivo as coisas se atrasam e não há tempo suficiente para cumprirem os compromissos individuais” (idem) eles aproveitam o tempo de Apoio Trabalho Autónomo para avançarem nesses trabalhos.

O facto de haver um PIT, com as atividades que cada aluno se compromete a fazer, de acordo com as suas necessidades e interesses, em cada área curricular, assegura que sejam tidos em conta os ritmos e estilos de aprendizagem (Pinto, 2008). Nesta turma, está consolidada a regra de nunca estarem sem fazer nada. Quando terminam uma atividade, avançam no desenvolvimento do seu PIT.

6.8. Currículo

O modelo *High/Scope* defende um currículo flexível, adaptável às necessidades e particularidades de cada aluno, mediante o respeito pelos seus interesses e propostas, sob o controlo do professor (Epstein, 2008, 2010, 2012a).

Não existe um conjunto estruturado e sequencial de tarefas, o que torna o modelo compatível com o Currículo Nacional de cada país (Fewson, 2008). Porém, o modelo apresenta um conjunto de propostas de experiências-chave, que devem ser promovidas com os alunos (Gainsley, 2008).

Na turma A verificámos que os alunos apenas tomam contacto com o currículo através dos manuais escolares. “No início do ano, os alunos têm a curiosidade normal de

folhear os manuais e ver que espécie de temas e conteúdos” (Entrevista 1-A) irão ser abordados.

Ao longo das observações realizadas, à exceção dos momentos de Trabalho Individual, as atividades realizadas pela turma foram propostas pela professora. Porém, em nenhum momento verificámos, de forma clara, a realização de «experiências-chave», em concordância com as propostas pelo modelo (Gainsley, 2008) e alinhadas com os «indicadores-chave de desenvolvimento» (Epstein, 2012a).

Na turma B, porque o modelo do MEM considera que a aprendizagem é um ato intencional, o que se espera que os alunos aprendam deve ser do seu conhecimento (Santana, 1999). O currículo é apresentado aos alunos, numa linguagem adequada às suas idades. Na sala de aula, fica afixa o Mapa de Desenvolvimento Curricular, com os conteúdos organizados por áreas curriculares, onde se vão registando os conteúdos que os alunos vão dominando, ao longo do ano. “Procuramos, deste modo, desocultar os critérios da escola e partilhar com os alunos as competências e os conteúdos das aprendizagens, de forma a envolve-los no processo desde o primeiro momento” (idem). Como refere Niza (1998), é um “contrato educativo”, em torno do qual os alunos se mobilizam.

Neste aspeto aos modelos têm visões diferentes: enquanto no *High/Scope* a responsabilidade pela proposta e condução das atividades recai mais sobre o professor, sendo este o que conhece o currículo e sabe o percurso de desenvolvimento que quer promover com os alunos; no modelo do Movimento da Escola Moderna, é essencial que

os alunos tenham uma perceção no currículo, do percurso de aprendizagens que é esperado que venham a fazer.

7. Interações

No modelo *High/Scope*, espera-se que seja o professor a assegurar a rotina diária (Epstein, 2003; Kruse, 2003) e, em cada tarefa, a auxiliar as crianças a refletirem acerca do que estão a aprender (Oliveira-Formosinho, 2007). É o professor que incentiva as crianças a envolverem-se em experiências-chave, ajuda-as a resolver problemas e a escolher atividades adequadas ao desenvolvimento intelectual, físico e social (Epstein, 2008; Gainsley, 2008).

Ao contrário, o modelo do MEM é sociocêntrico e baseia-se na prática democrática da gestão da vida da turma (conteúdos, atividades, materiais, tempo e espaços), em cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002). Se atendermos ao que se sabe hoje sobre autorregulação da aprendizagem, compreendemos o quão importante é o apoio do professor ou de um colega mais competente, para a aquisição e desenvolvimento de competências a partir da ZDP (Pinto, 2008; Lopes da Silva, 2004; Veiga Simão, 2004).

As interações aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno são fundamentais nos dois modelos, com esta grande diferença de perspetiva: no *High/Scope* o professor lidera mais do que no modelo do MEM, que se centra na cooperação.

7.1. Interação professor-aluno.

À luz do modelo *High/Scope*, a interação professor-aluno, quando positiva, cria uma confiança e empatia que lhe permite expressar-se livremente e com segurança e isso é fundamental para a aprendizagem pela ação (Brickman & Taylor, 1996; Fewson, 2008;

Hohmann e Weikart, 2007). Também a interação professor-aluno é valorizada na gestão de conflitos (Epstein, 2003). Assistimos, algumas vezes, durante as nossas observações, à resolução de conflitos, com base na liderança da professora, que colocava questões de reflexão sobre os atos praticados (ver, por exemplo, observação 2-A). O mesmo se diga, em relação ao papel da professora a estimular a criatividade dos alunos (ver, por exemplo, observação 3-A). Quando os alunos necessitam de apoio mais individualizado é à professora que recorrem (ver, por exemplo, observação 1-A).

Por seu lado, no modelo do MEM, não é tão destacada a interação com iniciativa da professora. Toda a turma é responsável pela gestão de conflitos e pela prestação de apoio ou ajuda na superação de dificuldades. “Percebem que há coisas que não têm bem; fazem fichas de verificação e há coisas que verificamos que ainda têm que melhorar” (Entrevista 2-B). Essas crianças marcam apoios com a professora ou com outro colega que domine melhor o conteúdo.

7.2. Participação dos alunos.

A interação dos alunos é valorizada, no modelo *High/Scope*, como forma de desenvolver a socialização e, logo, a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoestima (Brickman & Taylor, 1996; Hirshbein, 2013; Tetjack, 2010). Ao longo das nossas observações verificámos que a interação entre os alunos era incentivada no momento do acolhimento, no início do dia, bem como nas fases de transição, nos momentos de Trabalho Individual e na Assembleia.

Os alunos participam ativamente na tomada de decisões, na turma do modelo do MEM (Grave-Resendes & Soares, 2002; Santana, 1999). Participam na planificação do dia e da semana, na conceção, realização e apresentação de projetos, nas apresentações de produções, etc. Em todas as situações, os alunos são convidados a serem críticos e a pronunciarem-se, de forma construtiva, num espírito de cooperação (Niza, 1998a).

Podemos dizer que a interação entre alunos é incentivada em ambos os modelos, com ligeiras *nuances*, mas sendo central que a participação dos alunos é importante para o desenvolvimento de competências sociais dos alunos.

8. Papel do professor.

Como já referimos diversas vezes, no modelo *High/Scope*, espera-se que o professor seja o despoletador de experiências-chave (Epstein, 2008; Gainsley, 2008), para desenvolver as estruturas próprias de cada estágio, para que a criança alcance o estágio seguinte (Vogel, 2012).

O papel do professor é seguir uma agenda consistente, planeada para incluir experiências de trabalho individual, de pequeno grupo e de grande grupo. Da mesma forma, o professor tem um papel determinante na avaliação, como atrás já tínhamos referido. O professor é entendido, no modelo *High/Scope* como o promotor do desenvolvimento da criança.

No modelo do MEM, o professor é visto mais como mediador da aprendizagem, promovendo uma gestão cooperada da vida da turma, estando os alunos envolvidos em todas as fases do processo, desde a planificação à avaliação (Pinto, 2008). O professor é um «recurso», como verificámos ao longo das nossas observações, sobretudo no apoio à superação de dificuldades (observação 2-B; entrevista 2-B).

8.1. Perspetivas do Professor.

A professora da turma A considera que o modelo *High/Scope* é um modelo de Pedagogia Diferenciada porque “não implica um conjunto estruturado e sequencial de tarefas e conteúdos, mas funciona como mais como um orientador geral de organização do trabalho, que implica a adaptação curricular ao grupo particular de crianças com que

se trabalha” (Entrevista 3-A). Sobretudo no momento de Trabalho Individual, “é possível que cada aluno trabalhe de acordo com o que precisa” (Entrevista 1-A). Mas, o modelo é acima de tudo uma mais-valia, na perspectiva da docente, porque aposta “na aprendizagem ativa, porque torna as aprendizagens mais significativas e, logo, mais interessantes e acessíveis” (idem). Neste cenário, a professora considera que o seu papel, enquanto professora é ajudar os alunos a fazerem opções e a resolverem problemas.

Uma vez que, de acordo com o modelo do MEM, “a ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores” (Niza, 1998a, p. 41), o professor é incentivado a reduzir o seu protagonismo, para que os alunos desenvolvam competências de discurso e de gestão de sessões coletivas. De acordo com González (2002), na organização social que é a turma, neste modelo, joga-se o “equilíbrio entre a não diretividade e a diretividade”, instituindo “uma organização democrática que permite ao professor uma visão mais ampla e equilibrada da realidade e o respeito pelos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem” (p. 109).

Na turma B, nas nossas observações, verificámos que o protagonismo da docente é reduzido comparativamente com o ensino tradicional, implementando o que o modelo do MEM preconiza de centralidade na aprendizagem dos alunos.

8.2. Perspetivas de Pedagogia Diferenciada.

A professora da turma A considera que Pedagogia Diferenciada é “aplicar, desenvolver estratégias adequadas às necessidades, características e ritmos de trabalho” (Entrevista 1-A) dos alunos. Isto implica permitir que “os alunos trabalhem áreas

curriculares diferentes, ao mesmo tempo e, se for na mesma área, em conceitos ou níveis diferentes” (idem). Observámos a docente a atribuir tarefas diferenciadas (ver, por exemplo, observação 1-A). A docente considera, ainda, que a Pedagogia Diferenciada “rompe com o ensino tradicional, baseado na repetição e memorização” (Entrevista 1-A), centrando-se mais na aprendizagem pela ação.

A professora da turma B considera que a Pedagogia Diferenciada tem, sobretudo, a ver com “encontrar uma forma de todos terem lugar, ou seja, cada criança independentemente das suas características e de acordo com a sua individualidade, consegue ter o seu lugar no grupo, consegue evoluir dentro das suas necessidades” (Entrevista 3-B). Salaria que, no modelo do modelo do MEM, o facto de cada aluno ter um PIT permite que “cada um vai evoluindo dentro do seu padrão de desenvolvimento (...), dentro do trabalho que vai fazendo, tem o objetivo de progredir para o currículo que esse é o mesmo para toda agente” (idem).

As duas docentes estão em sintonia relativamente à conceção de Pedagogia Diferenciada enquanto adequação das estratégias às características, necessidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. A professora do modelo *High/Scope* foca mais a questão da aprendizagem pela ação, enquanto a professora do modelo do MEM põe em relevo a pertença ao grupo e a progressão no currículo que é igual para todos.

9. Trabalho Individual / Autónomo

O papel do estudante como gestor do seu percurso de aprendizagem, bem como regulador do mesmo, tem vindo a ser largamente investigado nas últimas décadas (Allal, 1993; Bandura, 1993; Bronson, 2000; Corno, 1994; Lopes da Silva, 2004; Newman, 1994; Rosário, Núñez e González-Pienda, 2007; Sá, 2004; Schunk, 1989; Veiga Simão, 2002; Zimmerman, 1994; Zimmerman, 2000), incluindo ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico (Pinto, 2008; Pinto e Gomes, 2013).

No modelo *High/Scope* o momento do «planear-fazer-rever» é, em Portugal, conhecido também como o tempo de Trabalho Individual. Este momento diário inicia-se com 10 a 15 minutos em pequeno grupo, para que cada criança planifique o que quer fazer durante esse tempo («planear»). Segue-se o tempo do «fazer», que dura 45 a 60 minutos, durante o qual o aluno realiza atividades num das áreas de interessa da sala. Termina com 10 a 15 minutos de «rever», durante o qual os alunos partilham com a turma o que fizeram e o que aprenderam (Epstein, 2003, 2007; Gainsley, 2008).

Tivemos a oportunidade de assistir diversas vezes a este momento. Nesta turma, convencionou-se atribuir a área para onde cada aluno vai em cada dia da semana, registando no final da semana anterior, numa grelha que fica afixada. Não há mais registos. Mesmo quando questionada a este respeito, a professora disse que já tinha ponderado a criação de um registo individual, mas que não tem sentido essa necessidade (Entrevista 1-A). Pensamos, porém, que a falta de registos e o facto de as fazes do «planear» e «rever» serem apenas orais, não maximiza o potencial que encerram estes tempos, como antecipação, reflexão e avaliação das aprendizagens, nem torna claro que

os alunos trabalham em áreas verdadeiramente importantes para o seu percurso de aprendizagem. Fewson (2008), na sua descrição do modelo *High/Scope* aplicado ao nível da Educação Básica, sugere a utilização de registos escritos.

No modelo do MEM, o tempo de Trabalho Autónomo é o momento em que cada aluno trabalha ao seu ritmo, de acordo com os seus interesses e necessidade e face ao ponto em que se encontra no currículo (Pinto, 2008). O tempo de Trabalho Autónomo (ou de Estudo Autónomo, como também é chamado) preenche, pelo menos, uma hora diária, e destina-se ao treino de capacidades e competências curriculares, ao estudo, à escrita de textos e a leituras. Também é durante este tempo que é prestado apoio na superação de dificuldades, pela professora ou por outro aluno. A professora da turma B considera que este tempo é “o que possibilita mais a diferenciação” (Entrevista 1-B) porque possibilita “a cada criança fazer aquilo que precisa mais, não aquilo que o professor decidiu que todos deveriam fazer. Não precisam todos do mesmo” (idem). Este tempo também ajuda o aluno a perceber o que consegue fazer num determinado tempo e, “nesse tempo, que atividade me interessa mais fazer, para rentabilizar esse tempo de acordo com as minhas dificuldades?” (idem).

Nas nossas observações, verificámos que como regulador da atividade dos alunos, existe o Plano Individual de Trabalho, onde está assumido o compromisso do número de atividades a realizar, em cada área curricular, durante a semana.

O trabalho deste tempo é planificado por cada aluno, de acordo com a auto e heteroavaliação do PIT da semana anterior, porque é importante que “escolham as coisas

de acordo com as capacidades que tenham, para não andarem a fazer coisas que não sejam necessárias (Entrevista 2-B).

Em cada área curricular existem ficheiros, a maioria deles autocorretivos, para os alunos realizarem de forma autónoma.

Há um conjunto de regras, definidas pela turma, como por exemplo, não repetir atividades antes de se ter passado por todas as áreas curriculares, ter cuidado com a apresentação das atividades realizadas, fazer aquilo que precisam.

Enquanto na turma do modelo *High/Scope* não há registos das diversas fases do Trabalho Individual, na turma do modelo do MEM, existe um Plano Individual de Trabalho e um conjunto de instrumentos de pilotagem, que asseguram, à partida, uma utilização mais eficiente deste tempo de trabalho diferenciado.

Conclusão

*"O que é bonito neste mundo,
e anima,
é ver que na vindima de cada sonho
fica a cepa a sonhar outra aventura."
(Miguel Torga)*

Com o trabalho que aqui se conclui, foi nosso objetivo procurar propostas de concretização da Escola para Todos, partindo da revisão da investigação do âmbito do Desenvolvimento Curricular e refletindo acerca do contributo que os modelos de Pedagogia Diferenciada podem trazer para a prática profissional dos docentes e para a aprendizagem dos alunos.

O direito de todos a mais e melhor educação está plasmado num conjunto de legislação e de compromissos transnacionais assinados por Portugal, que apresentámos no primeiro capítulo.

Porque acreditamos que a Pedagogia Diferenciada é a forma de atenuar as desigualdades face à escola e melhorar o sucesso das aprendizagens, promovendo o desenvolvimento de competências semelhantes em alunos com características diferentes (Perrenoud, 1995), quisemos aprofundar os contributos dos modelos pedagógicos *High/Scope* e do Movimento da Escola Moderna, neste âmbito. Sobretudo porque a Pedagogia Diferenciada se implementa ao nível das decisões grupais e individuais (Roldão, 2001), relacionando-se mais com a gestão estratégica e não tanto com a gestão planificada (Zabalza, 1997), considerámos fazer sentido o estudo das propostas destes dois modelos, ao nível da organização das atividades em sala de aula. Sendo os momentos de Estudo Individual/Autónomo os momentos potencialmente de maior diferenciação do trabalho dos alunos, quisemos debruçar-nos sobre o seu desenvolvimento, de acordo com as abordagens dos referidos modelos.

Neste sentido, procurámos perceber como pode a organização das atividades, em sala de aula, de acordo com a abordagem dos modelos *High/Scope* e do Movimento da

Escola Moderna, contribuir para a implementação da Pedagogia Diferenciada. A escolha destes modelos prendeu-se com o facto de serem, provavelmente, os dois modelos mais generalizados em Portugal, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com este estudo, pretendemos adquirir e desenvolver competências para um melhor desempenho profissional, para uma melhor influência ao nível do trabalho colaborativo nas instituições onde trabalhamos ou viermos a trabalhar. Por outro lado, também quisemos dar um contributo para o debate à volta das questões do Desenvolvimento Curricular, da Pedagogia Diferenciada e dos modelos pedagógicos que se identificam com estas problemáticas.

No contexto em que Portugal se encontra, depois de decorridos 50 anos em que o país quis acompanhar a promoção de uma escola pública impulsionadora de efetivas aprendizagens, pensamos que a temática é relevante e que o nosso estudo pode contribuir para trazer luz sobre as oportunidades que os dois modelos estudados podem representar, na pegada da implementação de uma verdadeira e eficiente Escola para Todos.

Neste sentido, o trabalho iniciou-se com uma contextualização da evolução de perspetivas no âmbito da Teoria e Desenvolvimento Curricular, porque é nesta frente pragmática, em que os docentes tomam importantes decisões, que se jogam as grandes opções de melhoria do serviço que prestamos (Roldão, 1999b; Zabalza, 1997), se atendermos à necessidade de criar ambientes de aprendizagem diferenciados. É fundamental perceber o conceito de currículo e entender a escola como centro das

decisões curriculares (Roldão, 1999b), para nos assumirmos como gestores do currículo e, no quadro da gestão flexível, implementada em Portugal, em 2001, tomarmos decisões estratégicas tendo em vista a melhoria do sucesso de todos os nossos alunos.

Para uma melhor compreensão desta nossa conceção, contextualizámos os princípios da Gestão Curricular no quadro da legislação portuguesa e das convenções internacionais que Portugal assinou. O que se nos afigura como essencial é percebermos que o nosso país dispõe de um quadro normativo favorável à gestão flexível do currículo, a favor de uma gestão em concordância com a realidade dos alunos com que trabalhamos. Contudo, é imprescindível que tenhamos a visão global da estratégia educativa europeia, definida pelo Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação, com o horizonte em 2020, e das opções tomadas por Portugal, designadamente com o Programa Educação 2015.

Clarificado o enquadramento conceptual e normativo, tentámos clarificar os conceitos relacionados com a Pedagogia Diferenciada, iluminando os seus princípios básicos, porque ela é um direito de cada um dos nossos alunos, enquanto cidadãos. A Pedagogia Diferenciada é a via para a escola se adequar aos diferentes alunos, com características, necessidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem diferentes (Visser, 1993; Przesmucki, 1991; Simpson, 1989).

Os modelos pedagógicos *High/Scope* e do Movimento da Escola Moderna apresentam sugestões de organização das atividades, em sala de aula, que nos permitiram considerá-los alinhados com os princípios da Pedagogia Diferenciada. A fundamentação

desta consideração foi desenvolvida na terceira parte deste trabalho (Recolha, análise e interpretação de dados).

Porque nos quisemos focar no momento por excelência de diferenciação – o Trabalho Individual (*High/Scope*) ou Autónomo (MEM) –, aprofundámos os conceitos de tempo escolar e das suas implicações pedagógicas, os princípios subjacentes ao envolvimento da criança na sua aprendizagem e, por isso, a temática da aprendizagem autorregulada.

Discussão de resultados à luz da teoria

Os modelos *High/Scope* e do MEM, enquanto modelos pedagógicos de Pedagogia Diferenciada, são simultaneamente próximos e diferentes nas suas propostas de organização das atividades em sala de aula.

O modelo *High/Scope* baseia-se na teoria de Piaget e tem como cerne a importância das experiências de aprendizagem ativas (Epstein, 2003; Fewson, 2008; Hohmann e Weikart, 1995, 2007; Brickman & Taylor, 1996). Neste modelo é esperado que o professor promova, com os alunos, um conjunto de experiências-chave (Epstein, 2008; Gainsley, 2008), consideradas como tarefas de aceleração, para apoiar a criança a evoluir ao estágio seguinte (Epstein, 2010; Fewson, 2008). Este conceito-chave – *aprendizagem ativa* – compreende a ação do sujeito sobre objetos, pessoas, ideias e acontecimentos e visa o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da independência e de competências de planificação e reflexão (Epstein, 2007).

Neste modelo, as rotinas são fundamentais para que o aluno se sinta seguro, através da antecipação da agenda do dia (Kruse, 2003; Oliveira-Formosinho, 2007). O

professor surge como o grande responsável pela garantia desta rotina e pela promoção das referidas experiências-chave. Da mesma forma, o professor faz a avaliação do desenvolvimento dos alunos, utilizando instrumentos desenvolvidos como resultado da investigação sobre o modelo, para poder adequar a sua ação pedagógica às necessidades dos alunos (Hohmann e Weikart, 2007). O papel do adulto é apoiar o processo de aprendizagem (Brickman & Taylor, 1996).

Verificámos, no caso A, com a aplicação do modelo *High/Scope*, que a turma tem uma rotina diária instituída e em concordância com o modelo, designadamente com o tempo diário de «planear-fazer-rever».

Porém, não pudemos verificar de forma clara o desenvolvimento de experiências-chave, em concordância com o defendido pelo modelo e diferenciadas, de acordo com os indicadores-chave de desenvolvimento (Epstein, 2012a).

Por sua vez, o modelo do Movimento da Escola Moderna é bastante mais influenciado por correntes que valorizam a aprendizagem cooperativa e o lado social da aprendizagem, muito na linha de Vygotsky (González, 2000). Tratando-se de um modelo sociocêntrico, aposta na “prática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e dos espaços”, em cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 41). O modelo pugna pelo envolvimento do aluno no seu percurso de aprendizagem, tentando promover a aquisição gradual da tomada de consciência do ponto em que se encontra e do que precisa de fazer para avançar no currículo (Pinto, 2008; Santana, 1999). Para isso, é estimulada a interajuda e o desenvolvimento da cidadania, pela vivência de regras democráticas (Niza, 2000).

No que à organização das atividades diz respeito, no modelo do MEM, é colocada grande ênfase na regulação cooperada das atividades, através do Conselho de Cooperação (Grave-Resendes & Soares, 2002). Também a existência de Planos Individuais de Trabalho, enquanto instrumentos de controlo e regulação das atividades individuais, são uma forma de contrato que cada aluno estabelece com a turma, com as atividades e áreas curriculares onde se compromete trabalhar, de acordo com as suas necessidades (Pinto, 2008).

Verificámos, no caso B, com a aplicação do modelo do MEM, que a turma faz a gestão do seu funcionamento de forma cooperada, existindo uma agenda semanal definida e avaliada em Conselho de Cooperação e diariamente atualizada e avaliada (Plano Diário).

Também verificámos que semanalmente são elaborados e avaliados os Planos Individuais de Trabalho, sendo um instrumento de diferenciação e de regulação do trabalho individual, com grande importância na definição das atividades de aprendizagem realizadas diariamente no Tempo de Estudo Autónomo.

O cenário pedagógico, em ambos os modelos, é organizado em áreas de interesse, colocando à disposição dos alunos recursos para o trabalho nas diversas áreas curriculares.

A turma B tem mais trabalhos de alunos afixados nas paredes da sala e têm mais instrumentos de pilotagem do trabalho.

Em ambos os casos, há recursos diversificados, para utilização nas diversas áreas de interesse ou de trabalho. No entanto, na sala do modelo do MEM, verificámos a

existência de ficheiros autocorretivos, o que pensamos ser uma forma mais eficiente de orientar a realização de tarefas de aprendizagem (treino, uso e consolidação de conhecimentos).

Na sala A, com o modelo *High/Scope*, não existem registos de frequência de utilização das diferentes áreas e materiais. De acordo com Fewson (2008), deveria haver um espaço próprio para o trabalho individual ou com o professor, o que não verificámos existir.

Em ambas as salas, os materiais estavam etiquetados, de acordo com o preconizado por Fewson (2008).

Na sala A não verificámos a existência de uma lista de tarefas para cada objetivo do currículo.

Também os dois modelos preconizam um momento diário de Trabalho Individual/Autónomo, constituindo este um momento alto de diferenciação.

No modelo *High/Scope*, a rotina diária contempla um momento de Trabalho Individual («planear-fazer-rever»), que se inicia justamente pela planificação de uma atividade numa determinada área de interesse e termina com a revisão que mais não é do que a partilha com os colegas de uma reflexão acerca da atividade realizada e as aprendizagens conseguidas.

Testemunhámos, nas nossas observações, o desenvolvimento do tempo do «planear-fazer-rever». Efetivamente, os alunos planificavam oralmente o que pretendiam fazer e, no final, partilhavam as atividades e aprendizagens feitas. Porém, todo o processo foi sempre oral, não tendo concretizado as sugestões do modelo *High/Scope*, tal como

propostas por Fewson (2008), para a aplicação do modelo ao nível da Educação Básica. Este autor defende que a planificação e avaliação sejam feitas em documento de registo individual escrito, incluindo uma reflexão crescentemente aprofundada, com auxílio ao desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem.

No modelo do Movimento da Escola Moderna, verificámos que o tempo de Trabalho Autónomo é usado para o treino e consolidação de conteúdos curriculares, de acordo com o Plano Individual definido para a semana escolar, que se relaciona com o currículo explicitado e exposto na sala de aula. A planificação, desenvolvimento e avaliação é feita cooperativamente, em Conselho de Cooperação.

As diferenças nas propostas dos dois modelos aqui estudados partem das diferentes perspetivas ao nível da influência teórica. “A obra de Piaget remete para a ideia de autonomia e independência do sujeito” (Lourenço, 2005, p. 52), o que se reflete na abordagem pedagógica do modelo *High/Scope*. Por sua vez, o modelo do MEM, influenciado pelo sociocontrutivismo, designadamente pelas ideias de Vygostky, que se orienta “para a ideia de heteronomia ou subordinação do sujeito individual às diversas estruturas sociais (Lourenço, 2005, p. 25).

Na sequência desta diferença ao nível da influência teórica, os conceitos-chave também são diferentes. No modelo *High/Scope* vemos que é central a «aprendizagem pela ação» sobre objetos, pessoas, ideias e acontecimentos (Epstein, 2003), com grande relevo dado às rotinas diárias, designadamente ao tempo do «planear-fazer-rever».

No modelo do MEM, a tónica é colocada “na prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades, dos materiais, do tempo e dos espaços (...) em cooperação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 41).

Por outro lado, o conteúdo do currículo a desenvolver com os alunos também difere. Enquanto com o modelo *High/Scope* existe um conjunto de experiências-chave pré-estabelecidas que podem ser associadas ao Currículo Nacional (Epstein, 2008; Gainsley, 2008), no modelo do MEM existe uma gestão cooperada das aprendizagens que parte do Currículo Nacional, traduzido numa linguagem perceptível aos alunos, que é desenvolvido de acordo com os interesses e as necessidades específicas do grupo/turma (Pinto, 2008). Assim, verifica-se existir no modelo do MEM uma procura de aprendizagens significativas que se integrem na filigrana de conhecimentos de cada aluno, em contraste com propostas generalistas para todos os grupos de dada idade.

No nosso estudo, verificámos que, na sala do modelo *High/Scope*, o professor é o responsável por preparar a agenda da turma, por propor as atividades de aprendizagem, por avaliar os alunos, como o demonstramos no último capítulo.

No modelo do Movimento da Escola Moderna, a liderança do professor dilui-se, porque existe um modelo de gestão cooperada de toda a vida da turma, incluindo a organização das atividades, em sala de aula.

Na mesma sequência de ideias, verificámos que, no Tempo de Trabalho Individual, no *High/Scope* a tónica está colocada no desenvolvimento individual. O

tempo do «planear-fazer-rever» é planeado, desenvolvido e avaliado individualmente. Ao invés, no modelo do MEM, a planificação e a avaliação das atividades realizadas no Tempo de Trabalho Autónomo é feito em cooperação, na reunião de Conselho. Neste modelo, este momento diário, apesar de ser de trabalho em autonomia, é planificado, desenvolvido e avaliado de forma cooperativa, havendo corresponsabilização de todos pelo seu sucesso.

Podemos concluir que ambos os modelos têm propostas na linha da Pedagogia Diferenciada, variando os enfoques, mas os dois tendo como central a atenção à diversidade de alunos e à preocupação de fazer aprender todos os alunos, independentemente das suas características.

Ambos os modelos propõem a organização das atividades e a gestão das rotinas da sala de aula em função das necessidades e interesses dos alunos, defendendo um papel ativo dos alunos na planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades realizadas no Tempo de Trabalho Individual («planear-fazer-rever»), no modelo *High/Scope*, e no Tempo de Trabalho Autónomo, no modelo do MEM.

Resultados comparáveis com outros estudos

Os nossos resultados demonstram que as propostas de organização das atividades, de acordo com os modelos *High/Scope* e do MEM, estão em concordância com os princípios da Pedagogia Diferenciada defendidos por diversos autores (Gaspar, 1999; Gomes, 2001; 2011; Grave-Resendes & Soares, 2002; Grave-Resendes, 1989; 2004;

Perrenoud, 1995; Pinto, 2008; Pinto e Gomes, 2013; Pires, 2001; Przesmychi, 1991; Visser, 1993).

Os dois modelos apresentam propostas de seleção e implementação de estratégias de ensino-aprendizagem e de intervenção ao nível da regulação dos processos de aprendizagem individuais, tendo como objetivo a necessidade de fazer progredir no currículo os alunos, através de propostas concretas de estratégias de organização das atividades, em sala de aula.

Em ambos os modelos se verifica “a diferenciação de percursos de aprendizagem” (Pires, 2001, p. 35), alternando “momentos em coletivo (veja-se que não se diz em simultâneo) com momentos de trabalho individual, de trabalho de grupo ou de apoio direto do professor” (idem).

Os princípios dos modelos *High/Scope* e do MEM refletem uma preocupação com a organização das atividades, em sala de aula, tendo em consideração os elementos característicos da diversidade de alunos (Perrenoud, 1995): as diferenças cognitivas, as diferenças socioculturais; as diferenças psicológicas.

Consideramos que a componente do nosso estudo relativa ao modelo *High/Scope* não é possível de comparar com estudos congéneres realizados em Portugal e ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Feita uma exaustiva pesquisa de bibliografia, apenas encontramos trabalhos relacionados com o modelo *High/Scope* ao nível da Educação Pré-Escolar, todos eles se centrando mais na descrição das propostas do modelo.

Já o modelo do MEM é regularmente objeto de estudo em Portugal e ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com abordagens e enfoques diferentes dos aqui realizados.

Porém, todos eles enumeram vantagens pedagógicas e de Diferenciação Pedagógica, sobretudo no seu contributo para o desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem (Pinto, 2008), de competências relacionadas com a leitura e a escrita (Santana, 1999), de competências relacionadas com a formação cívica e a cidadania (Niza, 2000).

Originalidade dos nossos resultados

Feita uma extensiva pesquisa bibliográfica, este é o primeiro estudo realizado em Portugal e ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o modelo *High/Scope* em aplicação. Este estudo demonstra que o modelo *High/Scope* apresenta uma abordagem congruente com os princípios da Pedagogia Diferenciada, como o referimos.

Por outro lado, também não encontramos estudos que comparassem as propostas dos modelos *High/Scope* e do MEM, no tocante às suas propostas de organização das atividades em sala de aula.

Em face dos resultados apresentados, podemos afirmar com segurança que os dois modelos preconizam a Pedagogia Diferenciada, procurando, com as suas propostas de organização das atividades em sala de aula, ser uma alternativa positiva de diferenciação dos percursos de aprendizagem, considerando as características dos alunos.

O modelo *High/Scope* propõe o tempo do «planear-fazer-rever» como o momento em que os alunos são convidados a planificarem, a desenvolverem e a avaliarem uma atividade de aprendizagem, durante este tempo diário da rotina. No seguimento da influência piagetiana, este momento está mais focado no desenvolvimento da autonomia

e independência de cada aluno. O nosso estudo confirmou que o desenvolvimento deste Tempo de Trabalho Individual, na turma A, seguiu esta tendência.

No modelo do MEM, por sua vez, podemos ver o aluno mais sujeito à estrutura social que é a turma. O Tempo de Estudo Autónomo é planeado e avaliado por toda a turma, em cooperação, existindo uma verdadeira corresponsabilização de todos pelo trabalho de cada um.

Recomendações para o Ensino

Dito isto, seria importante que os governos apostassem mais na disseminação de «boas práticas» destes e de outros modelos, que incentivassem uma verdadeira gestão flexível e uma real adequação da escola aos seus reais alunos. A implementação de estratégias de Pedagogia Diferenciada não se concretiza através de normativos legais. Julgo que o caminho deveria ser pelo incentivo à formação de professores, pela partilha de experiências, pela divulgação das ditas «boas práticas».

São exemplo deste investimento na formação de docente, através da disseminação de boas práticas, o trabalho das associações que estão por detrás da formação e do desenvolvimento destes modelos: a Associação High/Scope Portugal (representante, no nosso país, da Fundação *High/Scope Educational Research Foundation*) e o Movimento da Escola Moderna.

Tendo acompanhado duas turmas no desenvolvimento dos modelos, atestando as mais-valias que as propostas pedagógicas em ação constituem para as aprendizagens

académicas, pensamos ser este o caminho para uma efetiva construção de uma Escola para TODOS.

Sugestões para novos trabalhos de investigação

Consideramos que seria interessante fazer um estudo mais alargado, com estes modelos, nos diversos anos de escolaridade, para se conseguir fazer uma descrição mais completa da implementação dos modelos, em sala de aula, percebendo, no caso do modelo *High/Scope* a adequabilidade dos indicadores-chave de desenvolvimento à população portuguesa e, no caso do modelo do MEM, a forma como, a partir da vivência da turma, surgem os instrumentos de pilotagem, a agenda semanal e toda a dinâmica de gestão em cooperação.

Bibliografia

- Abrantes, Paulo (2001). Nota de Apresentação. *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, Paulo (n.d.). Introdução: Finalidades e Natureza das Novas Áreas Curriculares. In *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Associação *High/Scope* Portugal [AHSP]. Fonte: highscope-portugal.net
- Aido, J. P. (2001). A gestão flexível do currículo: O ponto de vista das associações profissionais de professores. In C. Freitas et al. *Gestão flexível do currículo: Contributos para uma reflexão crítica* (pp. 31-39). Lisboa: Texto Editora.
- Ainscow, Mel (1991). *Effective Schools For All*. London: Fulton.
- Ainscow, Mel (1993a). Teacher Education as a Strategy for Developing Inclusive Schools. In R. Slee (Ed.). *Is There a Desk with My Name On It? The Politics of Integration*. London: Falmer.
- Ainscow, Mel (1993b). Teacher development and special needs: Some lessons from the UNESCO project special needs in the classroom. In P Mittler, et al (Eds.), *Special Needs Education (World Yearbook of Education)*. London: Kogan Page.
- Ainscow, Mel (1994a). Supporting international innovation in teacher education. In H. W. Bradley et al (Eds.), *Developing Teachers Developing Schools*. London: Fulton.
- Ainscow, Mel (1994b). *Special needs in the classroom: A teacher education guide*. London: Jessica Kingsley, UNESCO.
- Ainscow, Mel (1995). *Education For All: Making It Happen*. Paper apresentado no Congresso Internacional de Educação Especial (Birmingham). Fotocopiado.

-
- Ainscow, Mel (1997). Special Needs Through School Improvement; School Improvement Through Special Needs. In C. Clark., A. Dyson e A. Millward (Eds.), *Towards Inclusive Schools*. London: Fulton.
- Ainscow, Mel (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, Mel e Hopkins, D. (1992). Aboard the 'Moving School'. *Educational Leadership*, 50 (3), 79-81.
- Ainscow, Mel e Hopkins, D. (1994). Understading The Moving School. In G. Southworth (Ed.). *Readings in Primary School Development*. London: Falmer.
- Ainscow, Mel e WorkSouthworth, G. (1994). *The Role of Leaders in School Improvmenting With Rather Than Working On*. Paper presented at the American Education Research Association Annual Meeting. NOrlans.
- Ainscow, Mel, Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (1994). *Creating the Conditions for School Improvement*. London: Fulton.
- Ainscow, Mel, Jangira, N. K. & Ahuja, A. (1995). Responding to Special Needs Through Teacher Development. In P. Zinkin & McConachie (Eds.), *Disabled Children and Developing Coutries*. London: MacKeith Press.
- Aleixo, C. A. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Allal, L, Cardinet, Jean & Perrenoud, P. (dir.) (1986). *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allal, L. (1993). *Text Transformation as an Indicator of Self-Regulation in Writing*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta.

- Alonso, Luísa, Peralta, H. e Alaiz, V. (2001). *Parecer Sobre o Projeto de Gestão Flexível*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, Luísa (2000). *A Construção Social do Currículo: uma Abordagem Ecológica e Prática*. In *Revista de Educação*, 9 (1), 53-68.
- Alonso, Luísa (2001). *O Projeto de “Gestão Flexível do Currículo” em Questão*. In *Noesis*, 58, abril/junho. Pp 27-30.
- Alonso, Luísa; Ferreira, F.; Santos, M.; Rodrigues, M.; Mendes, T. (1994). *A construção do Currículo na Escola. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Amado, João (2000). *Interação Pedagógica e Indisciplina Na Aula*. Lisboa: ASA.
- Apple, Michael (1997). *Os Professores e o Currículo – Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Applebee, Arthur (1996). *Curriculum as Conversation – Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Archibald, Cindy (2013, Winter). The e’PAP Project at Moncton HeasStart. In *ReSource*. Michigan: HSERF, pp. 15-18.
- Arends, J. B. (1995). *Aprender a Ensinar*. Mc Graw-Hill Editores.
- Astolfi, J. P. (1992). *L’école Pour Apprendre*. Paris: ESF (Collection Pédagogiques).
- Astolfi, J. P. (1997). *L’erreur, un Outil pour Apprendre*. Paris: ESF.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. In *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

-
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). A Metropolitan Area in Denmark, Copenhagen. In R. Kugel e W. Wolfensberger (eds.), *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. Buenos Aires: AIQUE.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise De Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1998). *Escola, Projetos, Redes e Territórios: Educação de Todos, para Todos e com Todos*. Cadernos PEPT. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Belchior, Margarida (2005). *Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem dos Professores do 1º C.E.B: Contributos para uma Reflexão sobre a Aprendizagem como Prática Social*. Dissertação de Mestrado Não Publicada, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Bell, Judith (1997). *Como Realizar Um Projeto De Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bellem, J. E. C. (1984). *An in Service Teacher Education Model for the Portuguese new Schools of Education*. Boston: School of Education - Boston University.
- Berliner, D. (1990). *What's All The Fuss About the Instructional Time?* New York and London: Teachers College Press, Teachers College, Columer University.
- Bertrand, J. (1992). *Teorias de Aprendizagem Contemporâneas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Biddle, Julie K. (2010). *Reciprocal Learning in Leadership. Redefining Leadership*. HighScope. Recuperado a 9 de setembro, 2011, de http://www.highscope.org/file/NewsandInformation/ReSourceReprints/Spring2010/Reciprocal%20Learning_150.pdf

- Blanchet, A. & Trognon, A. (1994). *La Psychologie des Groupes*. Paris: Nathan.
- Bloom, B. S. (1966). Twenty Five Years of Educational Research. In *American Educational Research Journal*, 3, 211-222.
- Bogdan R. e Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan R. e Taylor S. J. (1992). *Introducción a Los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1966). L'École Conservatrice. L'inégalité Sociale Devant l'École et Devant la Culture. In *Revue Française de Sociologie*, 3, 325-347.
- Branch e B. B. Minor (Eds.) (n.d.), *Educational Media and Technology Yearbook*. Englewood: Libraries Unlimited, Inc., pp. 109-131.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (Eds). (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press.
- Bressan, F. (2000). *O Método do Estudo de Caso*. Recuperado a 4 de julho, 2007, de http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm
- Brickman, N. & Taylor, Lynn (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Bronson, M. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood – Nature and Nurture*. New York: The Guilford Press.
- Bruner, Jerome (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. In Sinclair, Y. and Levelts (Eds). *The Child's Concept of Language*. New York: Spring-Verlag.
- Bruner, Jerome (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

-
- Brush, T. (1997). The effects of student achievement and attitudes when using integrated learning systems with cooperative learning. In *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 51-64.
- Bzuneck, J. (2000). *As Crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno*. In Boruchovitch, E. e Bzuneck, J. (Eds.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, pp. 116-133. Petrópolis: Editora Vozes.
- Conselho Nacional de Educação [C.N.E.] (1994). *Pareceres e Recomendações 1989-1992*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cadima, A., Gregório, C. & Niza, S. (1995). *Relatório Intercalar do Projecto "Estratégias de Diferenciação Pedagógica"*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cadima, Ana (1996). *Diferenciação: No Caminho de uma Escola Para Todos*. In *Noésis*, Outubro-Novembro/1996. Lisboa: IIE.
- Campione, J. e Armbruster, B. (1985). Analysis – Acquiring Information from Texts: An Analysis of Four Approaches. In Segal, J., Chipman, S. e Glaser, R.(Eds.). *Thinking and Learning Skills, Volume 1 – Relating Instruction to Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cardoso, Maria (2005). *Nos bastidores das práticas: planificar, observar, documentar e avaliar em Educação de Infância*. Tese de Mestrado Não Publicada, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Carmo, Hermano & Ferreira, Maria (1998). *Metodologia Da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrol, J. B. (1963). A model of school learning. In *Journal of curriculum studies*.
- Carvalho, J. Eduardo (2002). *Metodologia Do Trabalho Científico*. Lisboa: Escola Editora.

- Chageaux, Jean-Pierre (1983). *L'Homme Neuronal*. Paris: Fayard.
- Constantito, Maria (2001). *As Orientações Curriculares – Instrumentos de Mudança num Jardim de Infância adotando o modelo curricular High/Scope*. Monografia de Curso de Especialização Não Publicada, Universidade de Évora.
- Cooper-Kahn, J. & Dietzel, L. (2008). *Late, Lost, and Unprepared*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Corno, L. (1994). Student Volition and Education: Outcomes, Influences and Practices. In Shunk, D. e Zimmerman, B. (Eds.). *Self-Regulation of Learning and Performance - Issues and Educational Applications* (pp. 228-239). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corno, L. e Randi, J. (2000). Teacher Innovations in Self-regulated Learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. e Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-regulation* (pp. 651- 683). San Diego: Academic Press.
- Correia, António (2000). *Gestão Flexível do Currículo no Ensino Básico: Entre o Olhar Sobre o Umbigo e a Caixa de Pandora*. In *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: FPCE-UL. Pp. 65-81.
- Cosme, Ariana (2006). *Ser Professor Numa Escola Num Tempo de Incertezas: Contributo Para uma Reflexão Sobre a Prática Profissional de Docentes dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Cousinet, Roger (1950). *L'Éducation Nouvelle*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cousinet, Roger (1959). *Pédagogie de l'Apprentissage*. Paris: PUF.
- Couto, Mia (2005). *Pensatempos – Textos de Opinião*. Lisboa: Caminho.
- CRESAS (1987). *On N'Apprend Pas Tout Seul! Interactions Sociales et Construction des Connaissances*. Paris: Ed. ESF.
- CRESAS (1991). *Naissance D'Une Pédagogie Interactive*, Paris: Ed. ESF.

-
- Cronbach e Snow (1967). *Aptitudes and Instructional Methods. A Handbook for Research on Interactions*. New York: Irvington.
- Cros, Françoise (2000). Evolução das Concepções de Pedagogia Diferenciada em França. In *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: FPCE-UL. Pp. 36-42.
- Crozier, W. Ray (1995). *Individual Learners: Personality Differences in Education*. London: Routledge.
- CSIE - Centre for Studies in Inclusive Education (2003). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Recuperado a 20 de março, 2012, de CSIE web-site <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm>
- Curriculum Inquiry*, n. 3 (1994, Fall). Cambridge, MA: Blackwell.
- Daniel-Echols, Marijata (2008 Fall/Winter). High/Scope School Assessment. In *ReSource*. Michigan: HSERF, pp. 17-18.
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, Nicole (1996). *Faire Construire des Savoirs*. Paris: Hachette.
- DEB (1997). *Relatório do Projeto “Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB (1998a). *A Unidade da Educação Básica em Análise*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB (1998b). *Educação, Integração, Cidadania – Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Fonte: www.deb.min-edu.pt
- DEB (1999). *Fórum «Escola, Diversidade, Currículo»*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB (2001). *Educação, Integração, Cidadania – Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Fonte: www.deb.min-edu.pt

- DEB (n.d.). *Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Declaração de Madrid (2002). *Congresso Europeu sobre a Deficiência*. Recuperado a 5 de agosto, 2007, de www.crrg.pt
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Fonte: www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Fonte: www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Fonte: www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Fonte: www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto. Fonte: www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Fonte: www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Fonte: www.dre.pt
- Delamont, S. e Hamilton, D. (1986). Revisiting Classroom Research: A Continuing Cautionary Tale. In Hammersley, M. (Ed.). *Controversies In Classroom Research*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press. Pp. 25-43.
- Delors, Jacques (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto. Fonte: www.dre.pt
- Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho. Fonte: www.dre.pt
- Despacho n.º 9590/99, de 29 de abril. Fonte: www.dre.pt
- Despacho n.º 17169/2011, 23 de Dezembro de 2011. Fonte: www.dre.pt
- Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Fonte: www.dre.pt
- Despacho Normativo n.º 14/2011, de 18 de novembro. Fonte: www.dre.pt
- Despacho Normativo n.º 13-A/2011, de 5 de junho. Fonte: www.dre.pt
- Despacho Normativo n.º 664-A/94, de 13 de setembro. Fonte: www.dre.pt

-
- Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho. Fonte: www.dre.pt
- Despacho SEEI 4848/79, de 30 de julho. Fonte: www.dre.pt
- Despacho SEEI 9590/79, de 30 de julho. Fonte: www.dre.pt
- Develay, Michel (1992). *De L'apprentissage a L'enseignement*. Paris: ESF.
- Dewey, John (1979). *Como Pensamos?* São Paulo: Nacional.
- DGIDC (ME) (2010). *Metas de Aprendizagem*. Fonte: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>
- DGIDC (ME) (2012). *Metas Curriculares*. Fonte: www.dgidc.min-edu.pt
- Dillon, D. (1985). The Dangers of Computers in Literacy Education. Who's in Charge Here? In D. Chandler e S. Marcus (Eds.), *Computers and Literacy* (pp. 87-102). Milton Keynes: Open University Press.
- Dowling, Jan e Mitchell, Terri (2007 Fall/Winter). I Belong: Active Learning for Children With Special Needs. In *ReSource*. Michigan: HSERF.
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional – Uma Perspetiva Cognitivo-Motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, Newton (2004). *Vygotsky e o “Aprender a Aprender”*: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-modernas da Teoria Vygotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.
- Dupuy, René-Jean (1986). *La Communauté Internationale Entre le Mythe et l'Histoire*. Paris : Economica/UNESCO.
- Durkheim, E. (1980). *Education Et Sociologie*. Paris: PUF.
- Education Act* (1981). London: HMSO. Recuperado a 5 de agosto, 2007, de www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1981-education-acts.pdf
- EF 2020 (EU). Recuperado a 5 de agosto, 2007, de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm

- Epstein, Ann S. (2003 Spring). All About High/Scope. In *ReSource*. Michigan: HSERF.
- Epstein, Ann S. (2007, Set). What it Means to Be an Intencional Teacher. In *Extensions*, vol. 22 (7), Michigan: HSERF.
- Epstein, Ann S. (2008 Spring). Planning Small-Group Times. In *ReSource*. Michigan: HSERF.
- Epstein, Ann S. (2009a). *Me, You, Us: Social-Emotional Learning in Preschool*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Epstein, Ann S. (2009b). *Numbers Plus Preschool Mathematics Curriculum*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Epstein, Ann S. (2012a) . The New High/Scopes Curriculum. In *ReSource*. pp. 5- 12.
- Epstein, Ann S. (2012b). *Approaches to Learning*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Epstein, Ann S. (2012c). *Creative Arts*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Epstein, Ann S. (2012d). *Language, Literacy, and Communication*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Epstein, Ann S. (2012e). *Mathematics*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Epstein, Ann S. (2012f). *Physical Development and Health*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Epstein, Ann S. (2012g). *Science and Technology*. Ypsilanti, MI: High-Scope Press.
- Epstein, Ann S. (2012h). *Social and Emotional Development*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Epstein, Ann S. (2012i). *Social Studies*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.

-
- Epstein, Ann S., e Hohmann, M. (2012). *The HighScope Preschool Curriculum*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Erickson, F. (1989). *Métodos Cualitativos De Investigación Sobre Enseñanza*. In Wittrock, M. (Ed.). *La Investigación De La Enseñanza*. vol. II. Barcelona: Paidós. pp 195-301.
- Escobar, Alice (2013 Spring). The Home Language Advantage. In *ReSource*. Michigan: HSERF, pp. 5-11.
- Estrela, Albano (1992). *Teoria E Prática De Observação De Classes*. Porto: Porto Editora.
- Evans, Kathy (1999). *Preventing Failure at School*. In *Children e Sociaty*, vol. 13, 278-286.
- Félix, N. (1998). *A História da Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernández, S. (2005). Diversidad y Diferenciación Educativa. Dos Caras de una Misma Moneda. In Fernández, C. (Ed.). *Pedagogia Diferencial – Diversidad y Equidad* (pp. 34-77). Madrid: Pearson Educación.
- Fewson, Sarah (2008 Fall/Winter). High/Scope in the Elementary School Classroom. In *ReSource*. Michigan: HSERF.
- Figueira, Maria (1990). O Currículo de Orientação Cognitivista. Setúbal: IPS (texto policopiado).
- Folque, Assunção (1995). *The Influence of Vygotsky in Movimento da Escola Moderna early Childhood Education Curriculum in Portugal*. London University: Institute of Education.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros do Horizonte.

- Formosinho, João (1985). *Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, João (1991). Currículo Uniforme – Pronto-a-vestir de Tamanho Único. In F. Machado & M. F. Gonçalves (eds.). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições Asa. Pp. 262-267.
- Formosinho, João; Machado, Joaquim & Fernandes, Ant.º (2010) *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Ed. Fundação Manuel Leão.
- Fox, Heather (2005 Fall/Winter). *Involving Parents in Using the Infant/Toddler COR*. High/Scope Resource. Vol. 23, No. 3.
- Freinet, Celestin (1976). *Pour L'École du Peuple*. Paris: François Maspero.
- Freinet, Celestin (1993). *Education Through Work: a Model for Child Centered Learning*. New York: Edwin Mellen Press.
- Freitas, C. (1998). Inovação Curricular: o Desafio à Espera da Resposta. In Pacheco, J., Paraskeva, J. e Silva, A.. *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Pp. 13 – 32.
- Gainsley, Suzanne (2003 Spring). Self-serve Paint. In *ReSource*. Michigan: HSERF.
- Gainsley, Suzanne (2003 Summer). Write it Down. In *ReSource*. Michigan: HSERF.
- Gainsley, Suzanne (2004 Spring). Classroom Corner: a Motorcycles for Mythes: Letter Links in the Classroom. In *ReSource*. Michigan: HSERF.
- Gainsley, Suzanne (2007). *From Message to Meaning*. Michigan: HSERF.
- Gainsley, Suzanne (2008 Nov/Dec). Showing Parents the *High/Scope* Difference. In *Extensions*. vol. 23 (2).
- Garcia, Carmen (2004). *Educación Adaptativa Y Escuela Inclusiva*. In *Pedagogia Diferencial*. Madrid: Pearson Education.

-
- Gardner, H. e Veenema, S. (1996). Multimedia and Multiple Intelligences. *The American Prospect*, 69-75.
- Gaspar, Maria I. (1999). Ensinar Diferente para a Diferença no Aprender. In Grave-Resendes, L. (org.). *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 65-79.
- Gaspar, I. e Roldão, M.C. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa; Universidade Aberta.
- Gedeão, António (1958). *Teatro do Mundo*. Coimbra: Atlântida.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Curriculum: una Reflexión Sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- Glaser, R. (1977). *Adaptative Education: Individual Diversity and Learning*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Gomes, Mário (2001). *A Escola e a Diferenciação Pedagógica – Dois Estudos de Caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Manuscrito Universitário Não Publicado, Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Gomes, Mário (2011a). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos. Conceitos, Estratégias e Práticas*. Porto: ECopy.
- Gomes, Mário (2011b). A Pedagogia Diferenciada: da Teoria à Prática. In *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-188. Lisboa: ESEAG.
- Gomes, Mário (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Porto: ECopy.
- González, Pedro (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um Percurso Cooperativo na Construção da Profissão Docente e na Desenvolvimento da Pedagogia Escolar*. Porto: Porto Editora.

- González, Pedro (2000). O Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In *História de La Educación*, 19, 56-70.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum*. London: Falmer Press.
- Grave-Resendes, Lúdia (1989). *Niza's Pedagogical Model: a Real Life Experience Based Approach to Literacy*. Boston: School of Education – Boston University.
- Grave-Resendes, Lúdia (Org.) (2004). *Congresso de Pedagogia Diferenciada "Da Exclusão à Inclusão Pedagógica"*, 1, Lisboa: Universidade Aberta.
- Grave-Resendes, Lúdia e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* Lewes: Falmer Press.
- Guerreiro, Margarida (2000). *Ao Encontro de uma Identidade Curricular. A Contextualização do Modelo Curricular High/Scope em três Jardins de Infância do Distrito de Évora*. Trabalho Final de CESE Não Público, Universidade de Évora.
- Guerreiro, Margarida (2006). *Avaliar em Educação de Infância – do Possível ao Ideal*. Dissertação de Mestrado Não Publicada, Universidade de Évora.
- Hackbarth, S. (1997). Web-based learning in the context of K-12 schooling. In R.C. Branch & B.B. Minor (Eds.), *The Educational Media and Technology Yearbook*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Hammersley, M. e Atkinson, P. (1994). *Etnologia – Métodos de Investigación*. Barcelona : Paidós.
- Haque, Gavin (2009). Steps Into Training. In *ReSource*. Winter, 2009-2010. Michigan: HSERF, pp. 21-22.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Lisboa: McGraw Hill.

-
- Henrique, Manuel (1992). Escola Moderna Índices 1974-2004. In *Escola Moderna*, n.º 235, separata. Pp. 25-43.
- High/Scope (1995). *Program Implementation Profile (P.I.P.)* (2nd version). Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- HighScope Educational Research Foundation. (2010). *Growing Readers Early Literacy Curriculum* (2nd ed.). Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Hirshbein, Peretz (2013 Spring). What's the Big Idea. In *ReSource*. Michigan: HSERF, pp. 18-22.
- Hohmann, Charles (2004). *Reentering the Elementary Fray: Helping Schools Get Ready for All Children*. Michigan: HSERF.
- Hohmann, Mary & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, Mary, Banett, B. & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, Mary & Adams, Kate (2008). *Storybook Talk: Conversations for Comprehension*. Michigan: HSERF.
- High/Scope Educational Research Foundation [HSERF] (2008 Fall/Winter). Anexo à publicação ReSource. In *ReSource*. Michigan: HSERF.
- High/Scope Educational Research Foundation [HSERF] (2006). *Ready School Assessment*. Michigan: HSERF.
- Hutmacher, Walo (1993). *Quand La Réalité Résiste à La Lutte Contre L'échec Scolaire. Analyse du Redoublement dans L'enseignement Primaire Genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique (Cahier n°36).
- Hyson, M. (2008). *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. New York, NY: Teachers College Press

and Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Inhelder, B., Sinclair, H. & Bovet, M. (1974). *Apprentissage et Structures de la Connaissance*. Paris: PUF.

James, Beckly (2012). Teacher's Corner: Reflections on Problem Solving. In *ReSource*. Michigan: HSERF. Spring 2012.

Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1983). The socialization and achievement crisis: are cooperative learning experiences the solution? In L. Bickman (Ed.), *Applied social psychology annual*, 4, 119-164. New York: Sage Publications.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals. A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. In *Review of Educational Research*, 53, 5-54.

Jonhson, D. W., Jonhson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Paidós.

Joyce, Bruce & Weil, Marsha (1985). *Modelos de Enseñanza*. Madrid: Ediciones Anaya.

Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

Kergomard, P. (1886). *L' éducation maternelle dans l'école*. Paris: Hachette.

Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42.

Kruse, Tricia (2003 Spring). Using the High/Scope Approach in Before- and After-School Programs. In *ReSource*. Michigan: HSERF.

-
- Kruse, Tricia (2006). Small-Group Time With Second Language Learners. In *Extensions*. October, vol. 21 (2). Michigan: HSERF.
- Laevers, F. (1994a). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Manual and video tape, Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (1994b). The Innovative Project Experiential Education and the Definition of Quality in Education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and Assessing Quality in Early Childhood Education* (pp. 159-172). Leuven: Leuven University Press.
- Langeveld, M. J. (1965). «*In Search Of Research*» in *Paedogica Europea: The European Year Book Of Educational Research*, vol. 1. Amesterdão: Elsevier.
- Lei De Bases Do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de outubro. Fonte: www.dre.pt
- Leitão, Francisco (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Edição de autor.
- Leite, Carlinda & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e Limites da Gestão Curricular Local Para a (Re)construção de Uma Escola Com Sentido Para Todos. In *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de Formadores e Investigadores* (pp. 41-62). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Leite, Carlinda (2001). *Projetos Ccrriculares de Escola e de Turma: Conceber, Gerir e Avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Lima, M. (2003). *O Início do Processo de Investigação em Metodologia*. Manuscrito Universitário Não Publicado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

- Lindia, M. F. (1993). *Niza's model: a Classroom Diary*. Providence: Brown University.
- Lockhart, Shannon (2011 Spring) Active Learning for Infants and Toddlers. In *ReSource*. Michigan: HSERF.
- Lodini, E. (1985). Il Currículo como Sfondo e como Esito della Programmazione. In Frabboni, F. *La Scuola di Base a Tempo Lungo: Medelli, Currículo, Contenuti*. Nápoles: Liguori. Pp. 71-87.
- Lopes da Silva, A. (2004). A Auto-regulação da Aprendizagem – A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In Lopes da Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I., & Veiga Simão, A. M. (Ed.). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante – Perspectivas Psicológicas e Educacionais*, pp. 17-39. Porto: Porto Editora.
- López, E. (2005). Un Modelo de Individualización de la Enseñanza. In Fernández, C. (Ed.). *Pedagogia Diferencial – Diversidad y Equidad*, pp. 79-122. Madrid: Pearson Educación.
- Lou, Y., Abrami, P. & D'Apollonia S. (2001). Small group and individual learning with technology: Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449-521.
- Lourenço, Lucília (1984). *Portuguese Modern School Pedagogy as Seen by Those Who Practice It*. Boston: School of Education - Boston University.
- Lourenço, O. (2005). Piaget e Vygotsky, muitas semelhanças, uma diferença crucial. In Miranda, Guilhermina e Bahia, Sara (Eds.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, pp. 141-165. Lisboa: Relógio de Água.
- Lousada, D. (2008). Ensinar e Aprender: um problema de organização que o Modelo do MEM procura resolver. In *Escola Moderna*, 32 (5), 50-54.

-
- Louseiro, M. (2011). Contributos da prática de Conselho de Cooperação Educativa para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. In *Escola Moderna*, 39 (5), 12-40.
- Maia, Isabel (2001). Desenvolvimento Profissional e Reorganização Curricular. In B. Silva e L. Almeida (orgs.). *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 631-641). Braga, 19-21 de setembro de 2001: UM-CEEP.
- Maia, Isabel (2003). *Potencialidades e Constrangimentos da Reorganização Curricular para o Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Tese de Doutoramento Não Publicada, Universidade do Minho.
- Marjoribanks, Kevin (1994). Sibling and environmental correlates of adolescents' aspirations: family group differences. *Journal of Biosocial Science*, 26, 301-309.
- Marques, A. A. (2005). *Contextos de Educação Pré-Escolar Promotores de Aprendizagens Significantes no Domínio da Linguagem Escrita: a Evolução dos Conhecimentos das Crianças em Dois grupos Socialmente Contrastados*. Lisboa: ISPA.
- Marshall, Beth (2007 Fall/Winter). *High/Scope* in South Africa: Still Making a Difference. In *ReSource*. Michigan: HSERF.
- Marshall, Beth (2009 Spring). Roadmap to DAP. In *ReSource*. Michigan: HSERF, pp. 7-11.
- Marshall, Beth (2009 March/April). Scaffolding Children's Learning at Small-Group Time. In *Extensions*, vol. 23 (4).
- Matos, João Filipe & Carreira, Susana (1994). *Estudos de Caso em Educação Matemática – Problemas Actuais*. Quadrante, vol. 3 (1).

- Maulini, Olivier (2000). Généraliser la Pédagogie Différenciée: un Paradoxe et un Défi pour les Institutions Scolaires in *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 36-42.
- Meirieu, P. e Grangeat, M. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Recuperado a 16 de Fevereiro, 2008, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/Grangeat_Meirieu_R1997_A.html
- Meirieu, Philippe (1988). *L'école Mode D'emploi: Des «Méthodes Actives» À La Pédagogie Différenciée*. Lyon: CRDP.
- Meirieu, Philippe (1991). *Differencier la Pédagogie*. Lyon: CRDP.
- Meirieu, Philippe (2000). La Pedagogie Différenciée: Enfermement ou Ouverture? in *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: FPCE-UL. pp. 3-25.
- Movimento da Escola Moderna [MEM] (2008a). *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Recuperado em 28 de Fevereiro, 2008, de http://www.movimentoescolamoderna.pt/documentos_ilustrativos/mem/MEM-2.pdf
- Movimento da Escola Moderna [MEM] (2008b). *O Movimento da Escola Moderna - Uma Comunidade de Formação e de Cultura Pedagógica*. Recuperado em 28 de Fevereiro, 2008, de http://www.movimentoescolamoderna.pt/documentos_ilustrativos/mem/MEM-1.pdf
- Movimento da Escola Moderna [MEM] (2008c). *Modelo Pedagógico*. Recuperado em 28 de Fevereiro, 2008, de http://www.movimentoescolamoderna.pt/mod_ped/index.htm
- Movimento da Escola Moderna [MEM] (2013). *Referências Históricas*. Recuperado em 28 de Fevereiro, 2008, de

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/associacao/referencias-historicas>

Mestre, Luís (2010). *A Investigação-ação e a Mudança no MEM. Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado Não Publicada, Universidade de Lisboa.

Michou, A. (2004). *A Qualitative Research of Students' Motivational Constructs in Greek Primary School*. Paper presented at the Third International Biennial SELF Research Conference, Berlin, Germany.

Ministério da Educação (1996). *Pacto Educativo Para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010). *Programa Educação 2015*. Lisboa: ME.

Miranda, Guilhermina (2005). Aprendizagem e Transferência de Conhecimentos. In Miranda, G. & Bahia, S. (Eds.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 235-262). Lisboa: Relógio de Água.

Miranda, C. (2011). A correspondência como Instrumento Impulsionador de Atividades Cooperadas. *Escola Moderna*, 40 (5), 25-34.

Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. In *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2). pp. 50-65.

Monteiro, A. Reis (2000). Direito à Educação, Direito à Diferença in *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: FPCE-UL. Pp. 26-34.

Morgado, L. (1996). O Lugar do Hipertexto na Aprendizagem: Alguns Princípios para a sua Concepção. *I Simpósio Investigação e*

Desenvolvimento de Software Educativo. Costa da Caparica, Convento dos Capuchos (documento policopiado).

Morin, Edgar (1999). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. UNESCO.

Mortimor, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). The Effects of School Membership on pupils' educational outcomes. In *Research Papers in Education*, 3, 3-26.

Moura, Ana (2005). *Estudo do Tempo Escolar na Escola Primária: Tempo de Escola e Tempo de Vida*. Tese de Doutoramento Não Publicada, Universidade do Minho.

Murphy, Patricia (2012, Spring) Putting Training Into Practice. In *ReSource*. Michigan: HSERF.

Neill, P. (2008). *Real Science in Preschool: Here, There, and Everywhere*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.

Neuman, S. & Roskos, K. (1997). Literacy Knowledge in Practice: Contexts of Participation for Young Writers and Readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10-33.

Neves, S. (2011). Os professores neófitos e os desafios profissionais: Estudo exploratório da cooperação profissional como fator da profissional docente. *Escola Moderna*, 39 (5), 86-96.

Newman, R. (1994). Adaptative Help Seeking: A Strategy of Self Regulated Learning. In Schunk, D. e Zimmerman, B. (Eds.). *Self-Regulation of Learning and Performance - Issues and Educational Applications*, pp. 283-301. New Jersey: Laurance Erlbaum Associates.

Niza, Sérgio (2011). Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância. In *Escola Moderna*, 40 (5), 78-82.

-
- Niza, Sérgio (1998a). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11 (1), 77-98.
- Niza, Sérgio (1998b). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, pp. 137-159. Porto: Porto Editora.
- Niza, Sérgio (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do trabalho de Aprendizagem. In *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*, pp. 26-34. Lisboa: FPCE-UL.
- Niza, Sérgio (s.d.) *A Diferenciação Pedagógica na Integração Educativa*. Apontamentos de uma apresentação feita pelo autor, fotocopiados.
- Nóvoa, António (1996). História da Educação: Percursos de uma Disciplina. *Análise Psicológica*, 4, 417-434.
- Nunziati, Georgette (1988). Pour Construire un Dispositif d'Évaluation Formatrice. *Cahiers Pédagogiques* – n.º 280 – Janeiro, 1990, p. 47-56.
- OECD (1994). *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris: OECD Documents.
- OECD (1996). *A New Era Curriculum: Edges and Outlooks. OECD Project "Teachers and Curriculum Reform in Basic Schooling"*. Documento Policopiado.
- Olabuénaga, José Ignacio Ruiz (2003). *Metodología dela Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2007). A Contextualização do Modelo Curricular *High/Scope* no âmbito do Projeto da Infância. In Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2007). *Modelos. Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

-
- Oliveira-Formosinho, Júlia & Araújo, S. (2004). O Envolvimento da Criança na aprendizagem: Construindo o Direito de Participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93.
- Oury, Fernand e Vasquez, Aïda (1977) *De la Classe Coopérative à la Pédagogie Institutionnelle*. Paris: Maspéro.
- Pacheco, José (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pain, Jacques (2002). A Pedagogia Institucional Ontem e Hoje. In Pain, J et al. *Instituir Para Ensinar e Aprender*. Pp. 13-18.
- Palangana, Isilda (1994). *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygostky: a Relevância Social*. São Paulo: Plexus.
- Peixoto, P. (2008). Diferenciação Pedagógica. In *Boletim Informativo da ASPI*, n.º 57. Pp. 16-17.
- PEPT (1990). *Cadernos PEPT – Programa Educação Para Todos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Perraud, Michel (1996). *Os Métodos Cognitivos em Educação - Aprender de Outra Forma na Escola*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, Philippe (1995). *La Pédagogie à l'École des Différences*. Paris:
- Perrenoud, Philippe (1997). Concevoir et Faire Progresser des Dispositifs de Différenciation. *Educator Magazine*. Genève, 13, 20-25.
- Perrenoud, Philippe (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy e Practice*, 5(1), 85-102.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Philippe (2000a). *Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

-
- Perrenoud, Philippe (2000b). Construindo Competências. In *Nova Escola*. pp.19-31.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- Pessoa, A. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa (1966-1996)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pestalozzi (1996). *Lettre de Stans*. Genève: MiniZoé. pp. 54-55.
- Peyton, Lynne (2008). High/Scope Supporting the Child, the Family, the Community. In *Child Care in Practice*, vol. 11 (4), 433-456.
- Piaget, Jean (1978). *Psychologie de l'Enfant*. Paris: PUF.
- Piaget, Jean (1981). *Psychologie de l'Apprentissage*. Paris: PUF.
- Pinto, Anabela (2008). *O Trabalho Autónomo e o Plano Individual de Trabalho. Um Estudo de Caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado Não Publicada, Universidade de Lisboa.
- Pinto, Anabela e Gomes, Mário (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Estudo Autónomo*. Porto: ECopy.
- Pintor, M. M. do C. (2005). *Educação em Sexualidade: um Percorso em Cooperação no 1º C.E.B.* Aveiro: Dep. de Didática e Tecnologia Educativa – Universidade de Aveiro.
- Pires, J. (1995). *Práticas de Planificação na Escola Moderna Portuguesa: um Estudo Exploratório*. Lisboa: Fac. de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
- Pires, J. (2001). Heterogeneidade e Diferenciação. In *Escola Moderna*, n.º 12. Lisboa: MEM, pp. 35-38.

- Pires, L. (1994). Promovendo o Sucesso Educativo em Portugal. *Em Aberto*, 64, 76-95.
- Plaisance, E. (1996). *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ponce, E., Soler, M. & Moreno, M. (2006). El Desarrollo Físico, Cognitivo y Lingüístico en la Educación Primaria (6-12 años). In Torres, M. V. T., e Cruz, J. A. G. (Eds.). *Psicología de la Educación Y del Desarrollo en Contextos Escolares* (pp. 235-257). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ponte, João Pedro (1994). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação Matemática*. Lisboa: Faculdade de Ciências. Texto fotocopiado.
- Pozo, Juan Ignacio (1999). *Aprendizes e Mestres: A Nova Cultura da Aprendizagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Przesmycki, Halina (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette.
- Racle, Gabriel (1983). *La Pédagogie Intercative*. Paris: Retz.
- Ramos, M. & Costa, J. (2004). Os professores e a (Re)construção do Currículo na Escola: a Construção de Projetos Curriculares de Escola e de Turma. In A. Costa et al (org). *Gestão Curricular: Percurso de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 79-96.
- Rebelo, M. (2011). A Participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. *Escola Moderna*, 40 (5), 68-77.
- Reid, Charles (1979). *Education and Evolution: School Instruction and the Human Future*. Boston: UPA.
- Reynolds, John & Skilbeck, M. (1976). *Culture and The Classroom*. London: Open B.
- Ribeiro, António (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editores.
- Ribeiro, Celeste (2006). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: uma Estratégia para a Aquisição de Algumas Competências Cognitivas e*

Atitudinais definidas pelo Ministério da Educação. Dissertação de Mestrado Não Publicada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ribeiro, E. R. J. (2001). *Identidade na Criança e Práxis na Educação Pré-Escolar*. Braga: Instituto de Psicologia e Educação – Universidade do Minho.

Rodrigues, A. (2004). *Práticas Promotoras do Estudo na Disciplina de História no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ISPA.

Rogers, Carl (1996). *Le Développement de la Personne*. Paris: Dunod.

Roldão, M., Nunes, L. & Silveira, T. (1997). *Relatório do Projeto “Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Roldão, Maria do Céu (2001). A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma da Escola em Ruptura?. In I. Alarcão (Ed.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, 115-134. Porto Alegre: ARTMED.

Roldão, Maria (1995). *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: IIE.

Roldão, Maria (1996). *Gestão Curricular: Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, Maria (1998, Abril). Gestão Curricular Flexível. In *Reflexão*, n.º 1. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, Maria (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, Maria (1999b). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Roldão, Maria (s.d.). *Ensinar a Quem? – O Problema da Diversidade e o Conceito de Adequação Curricular* (Texto fotocopiado).

- Rosário, P. & Almeida, L. (2005). Leituras Construtivas da Aprendizagem. In Miranda, Guilhermina & Bahia, Sara (Eds.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, pp. 141-165. Lisboa: Relógio de Água.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J., González-Pienda, J. & Simões, F. (2004). Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender. *Psicologia e Educação*, 3, 15-26.
- Rosário, Pedro; Núñez, J. & González-Pienda, J. (2007). *Auto-Regulação em Crianças sub-10 – Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Sá, I. (2004). Os Componentes Motivacionais da Aprendizagem Auto-regulada. In Lopes da Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I. & Veiga Simão, A. M. (Eds.). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante – Perspectivas Psicológicas e Educacionais* (pp. 17-39). Porto: Porto Editora.
- Sanches, Isabel & Teodoro, António (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. In *Revista Lusófona de Educação*, 6, 63-83.
- Saniel, F. (1997). *Pour une pédagogie de la qualité*. Paris: L'Harmattan.
- Santana, Inácia (1999). O Plano Individual de Trabalho Como Instrumento de Pilotagem das Aprendizagens no 1.º CEB. In *Escola Moderna*, 5 (5), 15-24.
- Santana, Inácia (2000a). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *Escola Moderna*, 8 (5), 30-41.
- Santana, Inácia (2000b). Uma Prática de Diferenciação na Sala de Aula. In Estrela, A. e Ferreira, J. (Eds.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*, pp. 164-170. Lisboa: Association Francophone Internationale

de Recherche en Sciences de L'Education e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Santana, Inácia (2007). *A Aprendizagem da Escrita – Estudo sobre a Revisão Cooperada de Texto*. Porto: Porto Editora.

Santos, Eva Filipa (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso*. Diisertação de Mestrado Não Publicada, Universidade do Minho.

Schon, D. (1983). *The Effective Practionner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practicionner*. New York: Jossey – Bass.

Schunk, D. (1989). Social Cognitive Theory and Self Regulated Learning. In Zimmerman, B. & Schunk, D. (Eds.). *Self Regulated Learning and Achievement Theory, Research and Practice*. New York: Springer Verlag.

Schunk, D. (1995). Self-efficacy, Education and Instruction. In Maddux, J. (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*, pp. 281-301. New York: Plenum Press.

Schwab, J. (1969). *The Practical: A Language for Curriculum*. School Review, vol. 78, nº 1, pp. 1-24.

Schweinart, Lawrence & Weikart, David (1999). The Advantage of *High/Scope*: Helping Children Lead-Successful Lives. In *Educational Leardership*. Set/1999, pp. 76-78.

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.

- Scurati, C. (1992). Dal Programma alla Programmazione: l'Ipotesi del Curricolo. In Frabboni, F. (edit). *L'Innovazione nella Scuola Elementare*. Firenze: La Nuova Italia. pp 85-123.
- Seefeldt, C., Castle, S. & Falconer, R. (2010). *Social studies for the preschool/primary child* (8th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Serralha, F. (1999). *Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo - Modelo Democrático de Socialização*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Sharma, S. (2007). *Self-Regulation and E-Learning*. Recuperado a 10 de junho, 2008, de <http://is2.lse.ac.uk/asp/aspecis/20070157.pdf>
- Sherman, L. W. (2000). Cooperative learning and computer-supported intentional learning experiences. In C. R. Wolf (Ed.), *Learning and teaching on the World Wide Web* (pp. 113-127). San Diego, C.A: Academic Press.
- Shipstead, Susan (2008). Toward Effective Assessment. In *ReSource*. Michigan: HSERF. Spring 2008.
- Shore, R. (1998) *Ready Schools: A Report of the Goal I Ready Schools Research Group*. Washington, DC: NEGP.
- Silva, R. (2005). *Trabalhos de casa, crenças e verdades*. Tese de Mestrado Não Publicada, Universidade do Minho.
- Simmons, J. & Baines, L. (Eds.). (1998). *Language Study in Middle School, High School and Beyond*. Newark, NJ: IRA.
- Simonson, M. & Thompson, A. (1997). *Educational Computing Foundations*. NJ: Prentice-Hall.
- Simpson, Mary et. al. (1989). *Differentiation In The Primary School: Investigations Of Learning And Teaching*. Aberdeen. Northern College.

-
- Simpson, P. (1989). *The Effects of an Extended Case Study on Citizenship Behavior in Fifth and Sixth Grade Students*. Southern Illinois University at Carbondale.
- Slack, Sandy (2011, Winter). Assessing Adult-Child Interactions. In *ReSource*. Michigan: HSERF.
- Slavin, R. E. (1985). Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated schools. *Journal of Social Issues*, 41(3), 45-62.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Hillsdale, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R. E., e Karweit, N. (1981). Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience. *Journal of Experimental Education*, 50, 29-35.
- Smith, F. (1990). *Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Smith, K., Johnson, D. W. e Johnson, R. T. (1984). Effects of controversy on learning in cooperative groups. *The Journal of Social Psychology*, 122, 199-209.
- Smith, K., Johnson, D.W. e Johnson, R. T. (1981). Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 73, 651-663.
- Sousa, C. (2005). A Teoria Sociocultural de Vygotsky. In Miranda, G. e Bahia, S. (Eds.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, pp. 43-51. Lisboa: Relógio de Água.
- Sousa, Carolina (1993). *Ativação do Desenvolvimento Cognitivo e Facilitação da Aprendizagem*. Tese de Doutoramento Não Publicada, Universidade do Minho.

- Sousa, Carolina (2005). A Teoria Sociocultural de Vygotsky. In *Psicologia da Educação*. Miranda, Guilhermina e Bahia, Sara. Lisboa: Relógio de Água. Pp. 43-51.
- Speller, Gerda & Lyons Evanthia (2002). *A Community in Transition: The Relationship Between Spatial Change and Identity Processes*. SPERI, Department of Psychology, University of Surrey, UK. Clare Twigger-Ross National Centre for Risk Analysis and Options Appraisal, Environment Agency.
- Stake, Robert (1978, Feb). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, Vol. 7 (2), 5-8.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Swilansky, Sara & Klugman, Edgar (1990). *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications*. NY: TCP.
- Teberosky, A. (1990). Construção de Escritas Através da Interação Grupal. In Y. Goodman (Org.). *Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita - Perspectivas Piagetianas* (pp. 124-152). Porto Alegre: Artes Médicas.
- The Warnock Report (1978). *Special Educational Needs*. London: HMSO.
- Thompson, R. A. (2002). The Roots of School Readiness in Social and Emotional Development. *The Kauffman Early Education Exchange*, 1, 8-29.
- Tomlinson, C. e Allan, S. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica* (F. Alves, Trad.). Porto: Edições ASA.
- Tratado de Amsterdão (1997). *Jornal Oficial n.º C340*, de 10 de Novembro.
- Tretjack, Pat (2010, Winter). Supporting Diverse and Inclusive Classrooms. In *ReSource*, pp. 9-14.

-
- Trindade, R. (2003). *Escola e Influência Educativa: O Estatuto dos Discursos Didáticos Inovadores no 1º CEB em Portugal – Movimento da Escola Moderna*. Porto: Universidade do Porto.
- UNESCO (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1960). *Convenção sobre a Luta contra a Discriminação do Domínio do Ensino*. Texto fotocopiado.
- UNESCO (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Texto fotocopiado.
- UNESCO (1995). *Livro Branco da Comissão Europeia sobre a Educação e Formação*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Obtido em 2010, de Declaração Mundial sobre Educação para Todos: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO (2000). *Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Contributos para a sua dinamização em Portugal*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO in www.unesco.pt/pdfs/docs/contributosdeds.doc
- Valles, Miguel S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Varela de Freitas, C. (1995). *Caminhos para a descentralização curricular*. Colóquio Educação e Sociedade, 10. Pp. 99-118.

-
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao redor da mesa grande – Comunidade e Democracia no Jardim de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Vecchi, G (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette.
- Veiga Simão, Ana (2002). *Aprendizagem Estratégica – Uma aposta na Autorregulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga Simão, Ana (2004). O Conhecimento Estratégico e a Autorregulação da Aprendizagem – Implicações em Contexto Escolar. In Lopes da Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I., e Veiga Simão, A. M. (Ed.). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante – Perspectivas Psicológicas e Educacionais* (pp.79-106). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, Ana (2005a). Estratégias de Aprendizagem e Aconselhamento Educacional. In Miranda, G. e Bahia, S. (Eds.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 263-287). Lisboa: Relógio de Água.
- Veiga Simão, Ana (2005b). Reforçar o Valor Regulador, Formativo e Formador da Avaliação das Aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (2), pp. 265-289.
- Veiga Simão, Ana (2008). *Avaliar estratégias de aprendizagem: potencialidades do auto-relato guiado em contexto de sala de aula*. Manuscrito universitário não-publicado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Veiga Simão, Ana e Dias, D. (2007). O Conhecimento Estratégico e a Autorregulação do Aprendiz. In Veiga Simão, A., Lopes da Silva, A. e Sá, I. (Eds.). *Autorregulação da Aprendizagem: Das Concepções às Práticas* (pp.93-129). Lisboa: Educa / Unidade de I e D de Ciências da Educação.
- Veiga Simão, Ana e Fernandes, M. (2007). O *Portfolio* na Educação de Infância: Estratégia de Reflexão dos Educadores e das Crianças. In Veiga Simão,

-
- A., Lopes da Silva, A. e Sá, I. (Eds.). *Autorregulação da Aprendizagem: Das Concepções às Práticas* (pp.93-129). Lisboa: Educa / Unidade de I e D de Ciências da Educação.
- Veiga Simão, Ana, Lopes da Silva, A. e Sá, I. (2007). Introdução. In Veiga Simão, Ana, Lopes da Silva, A. e Sá, I. (Eds.). *Auto-Regulação da Aprendizagem: Das Concepções às Práticas* (pp.7-14). Lisboa: Educa / Unidade de I e D de Ciências da Educação.
- Vermersch, P. (1979). Peut-on Utiliser les Données de Psychologie Genetique Pour Analyser le Fonctionnement Cognitif des Adultes. In *Cahier de Psychologie*, 22, pp. 59-74.
- Vieira, F. (2003). *O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a construção social da moralidade: Os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Vilela, M. (1997). Tradução da multiculturalidade e ensino numa língua estrangeira. In Vários, *Actas do Seminário Internacional de Português como Língua estrangeira* (pp. 559 – 573). Macau: Direcção dos serviços de educação e juventude.
- Visser, J. (1993). *Differentiation Making It Work. Ideas for Staff Development*. Stafford: NASEN.
- Vogel, Nancy (2012). Arranging the Active Learning Environment. In *ReSource*. Michigan: HSERF. Spring 2012.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1991). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In Leontiev, Luria e Vygotsky (Eds.). *Psicologia e Pedagogia – I*

Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa.

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Xarepe, Odete (1992). A Organização do Trabalho Escolar. *A Escola Moderna*. N.º 2, Série 2.

Wallon, Henri (1945). *L'Origine de la Pensée Chez l'Enfant*. Paris: PUF.

Wang, M. C. e Lindvall, C. M (1995). Individual Differences and School Learning Environments: Theory, Research and Design. In *Review of Research in Education*. Washington: American Educational Research Association. Pp.161-226.

Weiner, Marcella (2013, Spring). Using *High/Scope* to Support English Language Learners. In *ReSource*. Michigan: HSERF, pp. 12-17.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

Williams, Sian (2009). Establishing Curricula in the Caribbean. In *ReSource*. Spring, 2009. Michigan: HSERF, pp. 13-19.

Witherell, Jill (2005, Fall/Winter). Online COR Courses. In *ReSource*. Michigan: HSERF.

Wood, D., Bruner, J.S. e Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.

Woodard, Kathleen (2009, Spring). *High/Scope Step by Step*. In *ReSource*. Michigan: HSERF.

Xypas, C. (1997). *Piaget et l'Education*. Paris: PUF.

-
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Zabala, A. (1995). *A Prática Educativa: Como Ensinar*. São Paulo.
- Zabalza, Miguel (1987): *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, Miguel (1992). Do Currículo ao Projeto de escola. In R. Canário. *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Zabalza, Miguel (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zenha, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada – Uma forma de Aprender a Aprender*. Porto: ASA Editores II.
- Zimmerman, B. (1994). Preface e Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In Zimmerman, B. e Schunk, D. (Eds). *Self-Regulation of Learning and Performance – Issues and Educational Applications* (pp. IX-23). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. e Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. (pp.13-39). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B., Greenberg, D. e Weinstein, C. (1994). Self-Regulation Academic Study time: A Strategy Approach. In Zimmerman, B. e Schunk, D. (Eds). *Self-Regulation of Learning and Performance – Issues and Educational Applications* (pp. 181-201). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

